



Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





Sonia Maria Vanzella Castellar, Lana de Souza Cavalcanti e
Helena Copetti Callai
(Organizadoras)

Alberto L. Gutiérrez T., Alexánder Cely Rodríguez,
Alfonso García de la Veja, Fabián Araya Palácios,
Jerusa Vilhena de Moraes, José Armando Santiago Rivera,
Leonardo Dirceu de Azambuja, Marcelo Garrido Pereira,
Maria Francineila Pinheiro dos Santos,
Mario Fernando Hurtado Beltrán, Nubia Moreno Lache,
Raquel Gurevich e Xosé M. Souto González

Didática da Geografia:
aportes teóricos e metodológicos

São Paulo



2012





© 2012 by Sonia Maria Vanzella Castellar, Lana de Souza Cavalcanti e Helena Copetti Callai

Direitos desta edição reservados à Xamã Editora.
Proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização expressa da editora.

Revisão e tradução: Elisa Favaro Verdi
Preparação de texto: Gislaíne Batista Munhoz
Editoração eletrônica: Hernane Martinho Ferreira - (11) 988.375.057

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

EJR Xamã Editora
Av. Corifeu de Azevedo Marques, 1.676, cj. 1 - Vila Indiana
São Paulo (SP) - Brasil - CEP 05582-001
tel.: (11) 5083-4649 / tel.fax: (11) 5083-4229
www.xamaeditora.com.br / vendas@xamaeditora.com.br



Sumário

Prefácio	7
Raquel Pulgarin	
Apresentação	9
Helena Calai, Lana Cavalcanti e Sonia Castellar	
1 Geografia escolar e aportes teóricos	15
1.1 Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas	17
Raquel Gurevich	
1.2 A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo	27
José Armando Santiago Rivera	
1.3 Educação Geográfica: problemas e possibilidades	45
Alexánder Cely Rodríguez	
1.4 O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia	63
Xosé M. Souto González	
2 Geografia escolar e sua investigação	85
2.1 A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho	87
Helena C. Callai, Sonia M. V. Castellar e Lana de S. Cavalcanti	
2.2 Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola	111
Nubia Moreno Lache	
2.3 Apontamentos sobre a construção da Geografia Educacional no Chile	131
Fabián Araya Palacios	
2.4 Território e estudos do território. Oportunidades emergentes para processos de desenvolvimento	153
Alberto Leon Gutierrez	
2.5 O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido	173
Marcelo Garrido Pereira	





6

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

- 3 Linhas temáticas na reflexão sobre Geografia na escola** 187
- 3.1 Estágio supervisionado em Geografia: discursos e práticas 189
Maria Francineila Pinheiro dos Santos
- 3.2 Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia 199
Leonardo Dirceu de Azambuja
- 3.3 Livros didáticos de Ciências Sociais (História e Geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades 213
Mario Fernando Hurtado Beltrán
- 3.4 Teoria e prática da Geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica 221
Jerusa Vilhena de Moraes
- 3.5 A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia .. 243
Alfonso García de la Vega





Prefácio

La educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que va más allá de los contenidos enseñados y/o aprendidos.

Freire, P. (2008, p. 93)

Nas sociedades do mundo contemporâneo, se vive a preocupação com o tipo de educação a promover. A partir dos processos educativos, se anseia construir um processo de formação que seja pertinente e capaz de formar pessoas críticas, reflexivas, propositivas, capazes de gerar novas alternativas de vida em suas comunidades, e sobretudo, se pretende liderar processos educativos que dêem como fruto *bons cidadãos*. Ideais de formação, que se dão em um novo contexto social e cultural – nas sociedades da informação – sociedades com altos índices de injustiça social, e as quais nos convidam a redescobrir a educação, a repensar o ensino com vistas a gerar propostas educativas que respondam ao encargo da sociedade atual: *consolidar a democracia como a forma de governo por excelência e como forma de vida*, o qual não é outra coisa que um convite para reinventar o mundo da escola, tendo clareza de que a educação é indispensável, e que os atos educativos, em si mesmos, são atos políticos.

Igualmente, hoje mais do que nunca, no mundo educativo se questiona a pertinência de algumas áreas e disciplinas de ensino que conformam o currículo escolar, se integram novas matérias (Informática, Empreendedorismo, Sistemas de Informação, etc.), pretendendo dar resposta às demandas do mundo econômico globalizado, mas também se buscam novas oportunidades pedagógicas e didáticas que enfatizem a *funcionalidade e importância* do ensino, por exemplo da *geografia escolar*. É o caso da Rede Latinoamericana de Investigadores em Didática da Geografia – REDLADGEO -, grupo de acadêmicos e pesquisadores que vem se constituindo em uma comunidade de aprendizagem, re-significando o pensamento geográfico e evidenciando uma diversidade de propostas curriculares e/ou didáticas que levam a fortalecer a presença da disciplina na escola.

Esforços que se expressam no livro *Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos*, o qual reúne reflexões e resultados de pesquisa sobre a dinâmica do pensamento geográfico no contexto latino-americano e oferece aportes importantes sobre *o dever ser do ensino da geografia hoje*. Há, nesse livro, uma aposta em exaltar o papel da geografia na educação atual, a reconhecer a interdisciplinaridade como chave no estudo do espaço geográfico, a destacar a necessidade do encontro dos saberes cotidianos com os saberes especializados no momento de organizar um projeto de aula, a pensar na educação geográfica que pode se impulsionar a





8

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

partir dos estudos do território, mas, antes de tudo, a fortalecer a fundamentação conceitual da geografia nos programas de formação inicial e continuada dos docentes.

No texto se oferece uma análise importante sobre a diversidade de discursos, linguagens e/ou representações existentes sobre o objeto de conhecimento da geografia, o espaço geográfico, e em particular se faz alusão à cidade, ao território, ao lugar e ao urbano como uma linha de trabalho na didática da geografia; riqueza conceitual que se converte em possibilidades para recriar seu ensino. Em vários de seus capítulos, se reconhece o valor do território no processo docente da geografia, território entendido como aqueles espaços geográficos construídos socialmente, espaços usados, dotados de valor, transformados a partir de ações políticas e em geral pelas atuações humanas, que ao pensá-los como conteúdos de ensino permitem outras formas de aprendizagem.

Em geral o livro revela um desejo e um compromisso fundamental de seus autores: superar o ensino de uma geografia notadamente teórica e memorística, passando para uma geografia experiencial onde a pesquisa formativa se converte em um componente básico do processo de aplicação dos conteúdos geográficos. Nesse sentido, o texto mostra avanços importantes em novas concepções de ensino da geografia a partir da perspectiva da geografia crítica e se pode inferir sobre o reconhecimento do *ensino do espaço geográfico* – em suas diferentes acepções – como o objeto da didática da geografia. Entendida esta não somente como a arte de saber transmitir os conhecimentos geográficos da forma mais adequada para fazer possível sua aprendizagem, mas também como uma das ciências da educação, onde confluem saberes pedagógicos – didáticos e curriculares – com o saber geográfico. É um sistema complexo onde os objetivos, os conteúdos, os métodos, os meios, as formas e a avaliação se inter-relacionam e se fazem interdependentes.

Finalmente, vale dizer como através do livro se evidenciam as possibilidades de um ensino criativo da geografia escolar, com o qual se pode atingir a educação geográfica, fortalecer o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos e atitudes cidadãos como a identidade territorial, o sentido de pertencimento, a apropriação dos lugares, o conhecimento da história do povoamento das cidades, entre outros. Um processo de ensino que não se centra única e exclusivamente nos conteúdos e, melhor, se vê complementado com a maneira como se constrói o conhecimento geográfico escolar, e com a forma com que se criam condições e cenários para estimular a aprendizagem. Um ensino lido como um processo consciente, situado e intencional, que deve ser consensuado entre os protagonistas do processo: o docente e o estudante.

Raquel Pulgarín Silva

Prof. Titular Universidad de Antioquia





Apresentação

A solidez de um campo de investigação no meio acadêmico se constrói com base na investigação sistemática e nos seus aportes teóricos, por um lado, e na divulgação e debates decorrentes, por outro. A publicação que ora apresentamos tem o objetivo de contribuir no sentido da mencionada solidez ao trazer a público resultados de estudos e pesquisas de um conjunto de autores que se dedicam à área de Didática da Geografia, para que se possa ampliar as discussões, aprofundando assim compreensões em torno desta sua problemática. Desde o início de 2000, um grupo de professores e investigadores de temáticas referentes ao ensino de Geografia, do Brasil e de outros países da América Latina, tem empenhado esforços no sentido de garantir espaços para a divulgação, o intercâmbio e o debate acadêmico. Uma demonstração desses esforços que se destaca é a criação da RED LATINOAMERICANA DE INVESTIGADORES EN DIDACTICA DE LA GEOGRAFIA - Redladgeo (2007), que tem como meta principal promover o intercâmbio entre os pesquisadores e socializar os resultados das investigações em Didática da Geografia produzidas na América Latina. A consolidação da Redladgeo é marcada pela realização de publicações conjuntas, por meio de livros com coletânea de artigos que versem sobre diferentes aportes e enfoques em torno do tema, e reuniões periódicas em eventos de geógrafos internacionais ou dos colóquios realizados. Os debates sobre as investigações da Redladgeo tem sido feitos especialmente nos Colóquios, que ocorreram em São Paulo, na Universidade de São Paulo em junho de 2010, e o 2º Colóquio em Santiago/Chile, na Universidade Academia de Humanismo Cristiano, em abril de 2012. Dentre as publicações organizadas por esse grupo, destacam-se: o livro *“Ciudades Leídas, Ciudades Contadas: la ciudad latinoamericana como escenario para la enseñanza de la geografía”* (2011), o livro virtual *“Itinerários Geográficos em la escuela: lecturas desde la virtualidad”* (2010), a revista virtual *“Anekumene - Geografía, cultura y educación”*, lançada em 2011, e o Boletim Paulista de Geografia (2010) no qual organizamos os resultados do Colóquio Internacional dos Investigadores em Didática da Geografia. O material que estamos apresentando neste momento atende, nesse sentido, às demandas desse grupo.

Alguns pressupostos são compartilhados por nós que organizamos o material, em que pesem as diferentes abordagens e os diversos enfoques dos textos que compõem esse livro, o que justifica sua reunião em um conjunto a ser publicado. Inicialmente, queremos reafirmar aqui a relevância da investigação na área do ensino de Geografia. Essa investigação tem nos apontado enormes desafios a superar visando garantir um espaço legítimo da discussão teórica junto aos demais campos de especialização da ciência geográfica.





10

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

Um desses desafios está relacionado aos projetos e às práticas de formação de professores para essa área. Nossa convicção é de que o trabalho docente requer saberes distintos e específicos, que vão além daqueles diretamente ligados ao conteúdo geográfico da ciência, mas que necessitam estar permanentemente ligados a ela, resultando na construção de um sentido para a Geografia escolar. Ou seja, entendemos que na formação de professores de Geografia é relevante ter domínio pleno do conteúdo geográfico, mas isso não basta; é preciso ir além, é necessário que esse profissional compreenda o papel social que essa ciência tem tido, historicamente e na atualidade, e como o tem desempenhado na escola (e que está relacionada com a sua função social mais ampla). É fundamental, ainda, que ele saiba, a partir daí, como atuar para que se possa cumprir bem o papel docente, munindo-se para isso de conhecimentos didáticos e pedagógicos sobre o aluno - seu processo de desenvolvimento intelectual, social, psicológico, emocional -, sobre a escola e suas relações com a sociedade nos contextos determinados; sobre as políticas educacionais locais, nacionais, articuladas com as orientações mais gerais de organismos que representam diferentes projetos para a sociedade global, tendo como referência os lugares de vivências, ou seja, as suas especificidades.

Outro desafio para a prática de ensino de Geografia voltada para a formação cidadã, cumprindo um de seus objetivos sociais, é referente à construção coletiva de fundamentos teóricos e material básico, articulados a esses fundamentos, como subsídio que orienta o trabalho autônomo dos professores. Incluímos nessa construção as investigações sobre a prática escolar nessa área, a elaboração de propostas de referência para essa prática e os materiais didáticos – entre eles, como destaque se pode citar os livros didáticos. A compreensão que temos a respeito da prática docente é a de que essa construção deve ser coletiva e incluir a participação ativa dos professores. Nesse sentido, o desafio é o de construir propostas a partir de reflexões coletivas, debatidas entre e com os professores da escola básica; é o de elaborar referências curriculares com base nessas propostas discutidas, com a participação e a maior adesão possível dos professores envolvidos; é o de apresentar livros e outros materiais didáticos para serem utilizados com autonomia pelos professores; ou seja, que eles tenham liberdade, embasada em sua competência profissional, de criar, de reelaborar, de dar o “tom” que julgar mais pertinente para os temas sugeridos nesses materiais para serem trabalhados em sala de aula.

O livro que agora apresentamos, organizado em três partes, se coloca nesse contexto, e o importante é que são trazidos aqui artigos que foram elaborados não apenas como resultado de reflexões singulares mas como resultados de pesquisas em escolas envolvendo grupos de pesquisa. O nosso trabalho, portanto, é o de organizar este material produzido entre nossos





11

Apresentação

pares e tornar público aquilo que está sendo discutido. Neste sentido, para contribuir com as reflexões delineadas anteriormente, propomos a leitura dos textos reunidos nessa obra por entender que eles trazem importantes elementos teórico-práticos da temática. Com os vários artigos em mãos sugerimos uma organização dos textos em razão das temáticas neles trabalhadas.

Assim, inicialmente, reunimos quatro textos em torno de temáticas teóricas mais gerais sobre a Geografia escolar, denominando esta parte de *Geografia escolar e aportes teóricos*, e ressaltamos que a dimensão teórica é fundamental nas pesquisas desta linha para lhe dar o caráter de cientificidade, superando a interpretação por vezes corrente de que na geografia trata-se simplesmente do empírico. Não temos a preocupação de manter uma linha teórica única, mas entendemos que o debate alimenta a nossa exigência de ter paradigmas estabelecidos para fazer a interpretação geográfica. O texto de Raquel Gurevich toma por base, neste trabalho, que a tarefa de ensinar territórios do tempo presente constitui uma prática social localizada nas coordenadas do mundo contemporâneo. Busca enfatizar, no campo da geografia, a intenção pedagógica de fazer uma contribuição, em diversos âmbitos da socialização e da subjetivação, em prol de histórias humanizantes, perfectíveis, criativas e propensas a imaginar melhores horizontes para nossos alunos.

No texto *A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo*, José Armando Santiago Rivera explica a situação da geografia escolar na discussão epistemológica e didática do mundo contemporâneo. Conclui propondo que esta experiência formativa prática alegou espaço onde a intuição, senso comum e a pesquisa na rua são essenciais para desenvolver o conhecimento geográfico da participação reflexiva e crítica dos cidadãos para discutir questões ambientais e do campo espacial sociocultural vivido.

Em *Educação Geográfica: problemas e possibilidades*, Alexánder Cely Rodríguez apresenta alguns resultados e reflexões do projeto de pesquisa: problemas de aprendizagem da geografia em alunos de educação básica, desenvolvido pelo grupo Geopaideia e apoiado pelo acordo CIUP – DGP da Universidad Pedagógica Nacional, validade 2005-2006. Por sua vez, o artigo pretende contribuir à comunidade de professores e aos interessados no tema, para potencializar a construção de alternativas pedagógicas e didáticas que nutram o ensino geográfico em contextos escolares.

Já no artigo *O interesse da investigação na aprendizagem e didática da geografia*, de Xosé M. Souto González, a investigação em didática da geografia é uma atividade recente e, ao mesmo tempo, se apresenta de forma dispersa na definição dos seus interesses. Para organizar linhas de investigação futuras o autor propõe focar os estudos nas necessidades percebidas pelos professores e alunos de ensino básico e secundário. Para isto é preciso contar com projetos curriculares que relacionem a investigação educativa com a inovação didática.





Nessa segunda parte do livro, denominada *Geografia escolar e sua investigação*, composta por 5 artigos, se apresentam resultados de investigações e reflexões sobre o nosso fazer acadêmico, uma vez que cada um de nós e cada grupo em sua particularidades tem realizado insistentemente ações de intervenção acadêmica e na escola básica

O artigo *A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho*, das autoras Helena C. Callai, Sonia M. V. Castellar e Lana de S. Cavalcanti, sendo estas de três universidades brasileiras diferentes, cada uma atuando em sua instituição e com ações na comunidade tanto local como regional, apresentam este artigo unidas pelo esforço continuado de muitos anos, reafirmando inclusive que aquilo que ensinam é possível de ser praticado. Explicando que, ao trabalhar com os conceitos da geografia, considera-se o espaço o conceito básico desta ciência, o qual possui as dimensões de espaço absoluto, relativo e relacional, e, portanto mesmo com as distâncias que o Brasil apresenta em termos absolutos o trabalho conjunto tem sido intenso e frutífero, quer dizer, superam o espaço absoluto.

Nubia Moreno Lache, no artigo *Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola*, apresenta uma pesquisa que ao mesmo tempo é causa e conseqüência da necessidade estabelecida por diferentes reflexões suscitadas pelo ensino das ciências sociais na educação colombiana. É importante discernir, especificar e estabelecer a forma na qual o conhecimento social é construído desde a geografia na educação básica, levando em conta que é possível educar pessoas críticas e comprometidas com seu entorno sócio-espacial a partir do seu conhecimento.

No artigo *Apontamentos sobre a construção da Geografia Educacional no Chile*, Fabián Araya Palacios sintetiza, em três seções, a situação do ensino da geografia no Chile. O texto valoriza as contribuições desenvolvidas por professores e acadêmicos para o fortalecimento do ensino da geografia no Chile. Contribui para o fortalecimento de uma consciência espacial que permite aos cidadãos participar positivamente no mundo globalizado, desenvolvendo competências espaciais adequadas para o uso sustentável dos recursos ambientais e humanos.

Já o texto *Território e estudos do território. Oportunidades emergentes para processos de desenvolvimento*, de Alberto Leon Gutierrez, baseado nos postulados da geografia, propriamente da geografia crítica (HARVEY, 2003, 2007; SANTOS, 1996, 1997, 2000), apresenta a volta do interesse acadêmico e científico pelo tema do território, com especialidade, por seu estudo. Nesta consideração emerge o estudo do território como problema científico de interesse contemporâneo.

Marcelo Garrido Pereira, no artigo *O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido*, analisa o fenômeno educativo em geral, e mostra que os processos pedagógicos em particular são





13

Apresentação

tarefas que implicam sempre na instalação de perguntas emergentes. Uma delas – talvez a menos trabalhada – é aquela que diz respeito às formas de produção (reconhecimento e legitimação) de espaço e sua ligação com o fato educativo.

A última parte do livro é composta por 6 artigos que abordam diferentes linhas temáticas e para efeitos de organização no contexto deste livro denominamos de *Linhas temáticas na reflexão sobre Geografia na escola*, e fiéis ao nosso empenho em construir uma geografia escolar que seja consistente e coerente internamente e que possa ser consequente na vida dos sujeitos apresentamos os textos que abordam experiências e reflexões teóricas para dar consistência a estas.

No artigo o *Estágio supervisionado em geografia: discursos e práticas*, Maria Francineila Pinheiro dos Santos estabelece um diálogo com os licenciandos e os professores supervisores acerca do estágio supervisionado em Geografia e suas implicações na formação docente. Neste estudo, o estágio é visto enquanto espaço privilegiado na construção de conhecimentos tanto para os estagiários quanto para os professores supervisores.

Já em *Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de geografia*, Leonardo Dirceu de Azambuja analisa o uso diversificado de representações gráficas e cartográficas, linguagens compatíveis com as novas exigências ou possibilidades instigadas pela renovação da didática da Geografia na perspectiva do ensino-pesquisa ou da construção social do conhecimento.

Livros didáticos de Ciências Sociais (História e Geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades, é um texto no qual Mario Fernando Hurtado Beltrán analisa, a partir da política de educação da Colômbia, a dualidade enfrentada pelos professores entre os textos selecionados que favoreçam o ensino de conteúdos ou aqueles que se concentram no desenvolvimento de competências, e para isso você precisa saber, como os professores trabalham em sala de aula? Eles compreendem o trabalho com competências e habilidades?

No texto *Teoria e prática da Geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica*, Jerusa Vilhena de Moraes tem o intuito de apresentar alguns pressupostos que podem servir como orientação da organização da prática pedagógica do professor de Geografia. A autora parte da ideia de que uma aula que questiona a produção do saber científico é fundamental para que exista uma aproximação entre o saber do aluno e a própria mediação do professor.

No artigo *A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia*, Alfonso García de la Vega analisa que a Aprendizagem Baseada em Problemas construiu progressivamente a epistemologia de uma metodologia que foi construída para resolver situações do mundo real. Gradualmente,





14

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

essa característica distintiva tem liderado o caminho no processo de aprendizagem de diferentes disciplinas e níveis de ensino. O compromisso com esta metodologia no ensino de Geografia é fundamental partir de duas perspectivas: a epistemologia do ensino e da inovação educacional. Na verdade, a abordagem do problema está relacionada à realidade e aprendizagem desafiadora.

As análises apresentadas no livro *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos* são demonstrações do esforço investigativo dos pesquisadores envolvidos nessa área. São estudos que estão em permanente sistematização e aprofundamento e, portanto, abertos ao debate. A expectativa com esta publicação é a de que sua leitura permita a divulgação dos seus resultados e a reflexão das abordagens envolvidas no ensino de Geografia.

Boa leitura a todos!

Inverno de 2012





1

Geografia escolar e aportes teóricos





16

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





1.1 Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas

Raquel Gurevich¹

Resumo

Toma-se por base, neste trabalho, que a tarefa de ensinar territórios do tempo presente constitui uma prática social localizada nas coordenadas do mundo contemporâneo. Assim, a geografia escolar apresenta-se como um objeto histórico-cultural, como um campo veiculizador de abordagens variadas e de práticas da espacialidade da vida social. Em três seções, argumentar-se-á sobre: 1) os conteúdos das agendas geográficas para ler o mundo de hoje e os conhecimentos que circulam em sala de aula; 2) o impacto da proliferação de instrumentos para desenvolver habilidades em geografia e, especialmente, o trabalho com imagens e representações sensoriais e simbólicas dos diferentes objetos de conhecimento; 3) a maneira de operar dos critérios políticos e éticos no ensino da geografia, no intuito de provocar aberturas temáticas e de re-significar tradições pedagógicas. Objetiva-se enfatizar, no campo da geografia, a intenção pedagógica de fazer uma contribuição, em diversos âmbitos da socialização e da subjetivação, em prol de histórias humanizantes, perfectíveis, criativas e propensas a imaginar melhores horizontes para nossos alunos.

Palavras chave: educação geografia, critérios de seleção de conteúdos, agenda de questões contemporâneas

Abstract

This contribution presents the idea that the task of teaching territories of the present time is a social practice situated in the contemporary world coordinates. Thus, school geography is presented as a historical-cultural object, as a field of activity that shows a variety of approaches and practices of the spatiality of social life. In three sections we develop the following: 1) we give details of the geographical agendas to read today's world and of the knowledge that circulates in the classroom, 2) we show the impact of the proliferation of tools to develop skills in geography and, especially, working with images and sensory and symbolic representations of different objects of knowledge, 3) we also show how to operate the political criteria and ethical issues in teaching geography to create leading themes and give new meanings to educational traditions. All this

¹ UBA/Ministerio de Educación. República Argentina. E-mail: rgurevich@filo.uba.ar





to emphasize the intention of geography teaching to provide a variety of areas of socialization and subjectification, by means of humanizing stories, perfectible and creative and aimed at creating better opportunities for our students.

Keywords: geography education, agenda of contemporary themes, content selection criteria.

Pautas geográficas para ler o mundo

A tarefa de ensinar sobre territórios e ambientes do mundo contemporâneo é uma prática social situada ela mesma nas coordenadas do mundo contemporâneo. Portanto, resulta em um caminho genuinamente aberto para a construção de significados nas distintas sociedades e a partir de distintas óticas de aproximação. Desde o ponto de vista pedagógico, a entrada da dimensão multicultural na agenda temática escolar provoca uma forte mudança na relação cultura-curriculo, pois desse modo se valorizam e se autorizam porções da cultura antes opacas ou diretamente silenciadas, que em sua complexidade e diversidade formam parte legítima da vida social.

A geografia escolar se apresenta assim como um objeto histórico-cultural, como um campo de atividade veiculador de variados enfoques e práticas da espacialidade da vida social contemporânea. Desejamos nos deter nessa oportunidade nas pautas disciplinares e pedagógicas que se transmitem ao longo das aulas de geografia, em especial de nível médio de ensino na Argentina, a fim de reconstruir os critérios de seleção e organização dos temas, assim como das propostas didáticas enquanto potencializadoras da subjetivação e da socialização dos estudantes.

Os vínculos entre a cultura e o currículo são colocados em ação na configuração de pautas escolares, pois eles operam como selecionadores daquelas porções da cultura que se consideram socialmente valiosas para serem transmitidas às novas gerações. Certos conteúdos e certas práticas se destacam e se legitimam, enquanto outras se tornam opacas ou se silenciam. Esses processos aludem, sem dúvida, a uma verdadeira disputa pelos saberes. Fruto dessas batalhas históricas é a socialização dos meios de orientação para as gerações jovens, originando-se assim distintas relações entre o tempo presente, o passado e o devir.

Nós docentes constituímos uma parte nodal desse processo, pois nos vemos cotidianamente na tarefa de selecionar, equilibrar e combinar variadas perspectivas territoriais e ambientais dos diferentes lugares e regiões do mundo. Por isso, os debates em torno das tensões entre o velho e o novo, o local e o global, o passado e o amanhã estão no coração das decisões pedagógicas que impregnam nossa tarefa.





Estamos pensando nas pautas das geografias escolares como objeto e como discurso, através das quais nós professores operamos como facilitadores e passadores da cultura. Esta posição nos coloca na tarefa de “cruzar limites” e a nos definir como “cruzadores de fronteiras” (GARCÍA CANCLINI, 2006). Nessa linha, trabalhar com a complexidade dos territórios e ambientes do século XXI no ensino de geografia nos leva a perguntas muito ríspidas entre a conservação da tradição e a abertura às inovações, assim como entre os conteúdos estabilizados nos currículos e os próprios deste tempo. Explicitar essa tensão de nenhum modo nos faz retroceder frente a pautas renovadas na disciplina, somente que devemos afinar muito cuidadosamente os argumentos e razões para a crítica e superação dos paradigmas mais ligados a mera localização e a distribuição dos objetos sobre a superfície terrestre.

Se desejamos capturar aulas de geografia em movimento, desenvolvidas em escolas em movimento, seguramente devemos ter em conta as múltiplas dinâmicas das sociedades e culturas em que ditas práticas escolares se inscrevem, também elas em permanente transformação. Então, nós docentes, mais do que reprodutores-transmissores de conteúdos, nos encontramos na direção de realizar uma didática que tenha vínculos entre a solidariedade política e cultural com o campo da pedagogia crítica.

A partir do ponto de vista dos marcos conceituais de referência em geografia, cabe assinalar que uma característica própria dos últimos anos no nosso país é que, neste, foi perdendo hegemonia aquela visão “contentora” do espaço, que o concebia como cenário ou suporte inerte dos objetos naturais e/ou sociais. Pouco a pouco, se vão re-significando os conteúdos escolares clássicos, se borram os inventários sistemáticos e os dados vão perdendo seu valor per se. Disso, há aproximadamente 15 anos na Argentina – e depois de um árduo debate sobre a aceitação consensuada no coletivo de professores – as prescrições gerais de ordem federal, os desenhos curriculares das jurisdições e as ofertas editoriais oferecem enfoques que relacionam o espaço com a sociedade. Em muitas ocasiões, na aula de geografia essa relação não se atinge de modo significativo, se realizam reducionismos ou se esvazia o conteúdo substantivo da disciplina. Mas mais além dos mal entendidos e desencontros ocorridos, este processo trata de uma tentativa histórica de resgatar para o ensino, de uma forma ou de outra, a dimensão da espacialidade da vida social.

Nossa hipótese é a de entender o espaço como produto social e simultaneamente como produtor da sociedade, em uma perspectiva mútua, de co-produção recíproca, em que as possibilidades de compreensão e explicação dos territórios atuais se vêem muito favorecidas. Doreen Massey (2005) formula proposições para conceituar o espaço que dialogam muito comodamente com a forma e intenção de uma didática da geografia que convoque a estabelecer laços entre lugares diferentes e pensar sobre suas inter-relações.





20

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

Se desejamos trabalhar com nossos alunos a ideia de simultaneidade temporal coexistindo com a diferenciação geográfica, e concebemos as configurações territoriais e as relações natureza-sociedade como processos historicamente contingentes, é possível dar lugar para a consciência e as práticas dos atores sociais, institucionais e individuais, para compreensões e interpretações mais ricas, múltiplas, reflexivas. Assim, nossos estudantes poderão reconhecer-se como sujeitos participantes da vida social e não ser tratados de forma coisificada, neutra e isolada, como propõem os estudos de população em algumas disciplinas tradicionais. Pelo contrário, aqui as pessoas são consideradas em suas múltiplas atuações na vida e no trabalho, isto é, não somente como produtores ou consumidores, ou como residentes ou migrantes, ou somente como membros de um grupo etário, ou exclusivamente como pertencentes a uma origem étnica, entre outras classificações.

Através das seguintes perguntas desejamos reconstruir em que medida e de que forma se recuperam os enunciados antes desenvolvidos nas aulas da disciplina:

- O ensino dos temas territoriais e ambientais se inserem em uma trama, em um contexto que contempla as coordenadas da época? Os territórios estão sendo pensados como âmbitos conceituais e de experiências de múltiplas relações, intersecções, dinâmicas, movimentos e mudanças? Aqui a intenção é aportar indícios de leituras e análises que recorram a multiplicidade, a diferença, a pluralidade.
- As noções de território e de lugar se apresentam como conglomerados de pertencimento e relações múltiplas? O propósito neste caso é examinar quão perto ou quão longe nos encontramos de uma definição de identidades pensadas de modo relacionado, histórico, não eterno nem absoluto, senão como constructos inacabados, não essenciais.
- É possível reconhecer nas aulas a interação de escalas geográficas de análise? A idéia neste caso é pensar se se facilita a reconstrução das dinâmicas e transformações ocorridas nos níveis local, nacional e global.

Em termos didáticos, poderíamos ampliar a análise e estender as perguntas:

- Que visões e saberes sobre o mundo circulam na aula? Existem sinais de aproximação do mundo em que vivemos?
- Colaboramos em pensar o presente, dialogamos com a sociedade na qual vivemos?
- É possível visualizar a escola como ponte, mediadora, tradutora da cultura?

Estas análises conduzem propósitos de favorecer as condições para melhorar a qualidade das aprendizagens, sua riqueza conceitual e metodológica, em um entorno onde se privilegiem as operações de problematização, contextualização e desenvolvimento do pensamento complexo, em marcos intersubjetivos de trabalho. Isto nos leva a difícil tarefa de conduzir aprendizagens que articulem





tais conglomerados de contrastes, diferenças e contradições, pensando no compromisso de elaborar transmissões culturais e pedagógicas significativas às futuras gerações.

A proliferação de instrumentos para desenvolver habilidades em geografia

Muito se tem falado sobre a complexidade dos objetos estudados em geografia: porque combinam variados e diferentes elementos, pelas múltiplas relações implicadas entre a natureza e a cultura, por suas referências materiais e simbólicas, e pelas implicâncias objetivas e subjetivas que conduzem. Mas o complexo não se refere unicamente à articulação de variados elementos, mas também à discussão posta sobre os próprios paradigmas, dos métodos que se aplicam, das avaliações e estratégias que se levam a cabo. Como estão em jogo as condições de aprendizagem de variados grupos e coletivos sociais, os instrumentos de observação, análise e interpretação de encontram multiplicados para nos aproximarmos de temas de diversidade cultural, de diferenças entre grupos e classes, entre culturas locais e nacionais incrustadas no marco global.

A partir de a noção de conhecimento associado mecanicamente ao progresso ilimitado, aos valores da modernidade, a confiança cega na ciência e na tecnologia per se como soluções dos mal estares do mundo, se façam no coração do debate e obriguem que as matrizes de racionalidade e sentidos até agora imperantes sejam problematizadas. Neste esforço convergem variadas epistemologias, imaginários e saberes da cultura, que transborda, de longe, a única intervenção científica-especializada-técnica e nos levam a novas compreensões dos limites, pontos cegos, incompletudes do saber, afastando-nos das vocações totalizadoras. Exercitar o pensamento complexo, resolver desafios e dilemas ou tramitar dilemas e controvérsias supõe processar a experiência de que não existe uma conclusão única que neutralize todas as diferenças e os dissensos. Assim, a não consistência, o risco, a incerteza, o azar se convertem em parte constitutiva de formas de conhecimento contemporâneo, profundamente anti-essencialistas, que sabem que não sabem tudo, que não podem reparar tudo e que não podem dominar tudo.

É preciso considerar que são muito variados os instrumentos através dos quais hoje os jovens acessam aos múltiplos campos de conhecimentos e experiências. A escola já não é mais a única instituição veiculadora do saber, senão que compartilha com a televisão, internet e outras redes sociais de manifestações comunitárias e artísticas esse lugar, antes exclusivo. Se nos impõe, então, ensinar a decodificar o vasto conjunto de testemunhos, notícias, informações e imagens que permanentemente testemunham o mundo. Em efeito, há várias décadas, a escola e a família desejam ser os únicos núcleos legítimos de transmissão de conteúdos, crenças e valores para as novas gerações.





Os textos, os museus e as bibliotecas, que historicamente acumulavam a cultura, perderam sua exclusividade e compartilham o lugar de arquivo e transmissão da cultura com os atuais meios massivos de comunicação e as novas tecnologias eletrônicas, processo que alguns autores nomeiam como “descentramiento del saber” (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Estamos valorizando o conhecimento não como fotografia da realidade, que transparece vis a vis com o que ocorre, mas como interpretação, como leitura, sempre provisória e em debate, com seus próprios supostos, características e limitações. Aqui defendemos a noção de que o conhecimento não é uma representação literal da realidade, mas uma atividade permanente de produção de “verdades” com valor histórico, não definitivas, tendenciais, contingentes. Portanto, o papel das ideias, a conceitualização e as representações do mundo cobram o pleno estatuto dos objetos culturais. Nessas práticas de leitura, se combinam operações teóricas e práticas, objetivas e subjetivas, dedutivas e indutivas, de conteúdo e de forma, enfim, processos que articulam características gerais e comuns com feitos particulares e singulares. Para serem capazes de elaborar hipóteses sobre “porque as coisas são como são” no mundo atual em matéria cultural, política, econômica, social ou ambiental, precisamos dispor de um conjunto de habilidades intelectuais, práticas, valorativas, éticas e comunicativas que façam dialogar permanentemente a análise lógica e a análise empírica.

Chegamos ao ponto de analisar as práticas escolares não somente em termos de conteúdo, mas incluindo a multiplicidade de códigos, linguagens, mensagens e ordenamentos que a escola atualmente deve processar para dar conta dos tempos contemporâneos. Daí a necessidade de contar com a pluralidade de instrumentos de análise, observação e compreensão da realidade. As “culturas en plural”, os “territórios en plural”, as “sociedades en plural” nos reenviam para a transmissão de múltiplas e diversas lógicas, preferências e pontos de vista dos sujeitos individuais e coletivos que permanentemente modelam e constroem as diferentes textualidades do mundo. As ferramentas de intelecção, representação e criação se veem multiplicadas, enquanto que se ampliam variados e poderosos instrumentos (micro e macro, quantitativos e qualitativos, padronizados e singulares, estruturados e abertos, entre outros), tornando-se imprescindíveis para a interpretação das culturas da época.

Por sua parte, o trabalho com imagens, com representações sensoriais e simbólicas dos diferentes objetos de conhecimento, constitui um referencial básico da vida cotidiana, do estar informado, do pertencer ao mundo. Enfim, é parte do capital cultural das gerações e sobretudo das deste tempo. Um lugar particular nesse processo é ocupado pelas imagens aportadas pelos meios de comunicação, que constroem mitos e histórias através do que nós indivíduos nos constituímos em uma cultura comum e, por meio de sua apropriação, nos





inserimos nela. Pertencer a uma mesma cultura significa compartilhar uma mesma interpretação do mundo e um mesmo universo conceitual e linguístico. A possibilidade de ler, interpretar e interrogar as linguagens audiovisuais é uma tarefa que excede a mera contemplação das imagens. Precisamente porque para operar intelectual e eticamente com o aluvião fragmentado e des-hierarquizado da informação disponível, se requerem agudas práticas de leitura, interpretação e reflexão crítica. A escola tem por direito próprio a possibilidade e responsabilidade de desenvolver tais habilidades, sem competição nesta atividade por quase nenhuma outra instituição social que os estudantes frequentam.

A mudança, o movimento e a vida fazem vincular de outro modo o conhecimento e a investigação com as práticas de criação e reflexão, fazendo proliferar diferentes modelos de invenção e transformação em nosso campo de indagação. O ensino de geografia se verá refrescado e vitalizado com propostas de aula que trazem um gesto novo, que recuperam inteligentemente o melhor das tradições e que aproximam narrativas em suas distintas versões. Falamos no começo das tensões entre o novo e o velho, entre as rotinas e as inovações, e nesse marco de discussão, resulta muito promissor o trabalho com conteúdos e estratégias que produzam uma mudança no tipo de registro dominante nas escolas, uma ruptura no movimento dos temas e dos problemas, no sentido de atravessar as fronteiras escolares e fazê-los circular pela vida.

As arestas políticas e éticas em jogo

As transformações de temas e modos de ensino nos obrigam a revisar não somente critérios epistemológicos e pedagógicos, mas também critérios políticos, éticos e estéticos que conduzam a provocar aberturas pedagógicas e a suspender ou re-significar algumas tradições. Isto supõe pensar as relações entre um ensino tradicional e uma renovação a partir de coordenadas não exclusivamente disciplinares e pedagógicas. Focalizaremos neste ponto algumas dimensões estratégicas a considerar: as arestas políticas e éticas do problema.

Ambas arestas levam pensamentos e ações orientadas para a construção de um novo horizonte cultural, de uma perspectiva vital compartilhada, de movimentos sociais capazes de atualizar potencialidades que todavia ignoramos, suscetíveis a gerar motivações coletivas. Neste marco, se amplificam as relações entre as práticas escolares com as próprias do movimento do mundo político, cultural e econômico. Daí que se convertam em assuntos de alcance político e ético.

Político pelo tipo de atividade pública que suscitam, pelo início coletivo que arrastam, pela vivência de uma experiência social compartilhada historicamente. Ético pelas responsabilidades públicas e privadas as que comprometem, pelas valorações comunitárias que geram, pelos dilemas e encruzilhadas em que nos coloca a todos e pela memória histórica que engendram.





24

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

O político, no sentido do público, evoca ao que é comum, o que é de todos. Em efeito, a mescla e hibridação de sujeitos e elementos de todo tipo que caracterizam a cultura contemporânea fazem que a própria experiência não possa pensar-se nem viver-se por fora das interações e conversações que estabelecemos com os outros (ARFUCH, 2002).

Propostas de ensino em geografia como as que viemos estimulando encerram um amálgama entre o conhecimento e a dimensão do público. Este debate dá lugar a criação e recriação de projetos coletivos assim como de estratégias possíveis de ação e põe no centro do debate o assunto do direito ao acesso dos bens simbólicos da sociedade. Nos últimos anos, os processos de diversificação social e diversificação escolar se aprofundaram: outros tipos de demandas e questões problematizam o social, o individual, o nacional, o político, a memória coletiva. Por somente colocar alguns exemplos, o impacto de novas tecnologias, os problemas ambientais, a pobreza urbana e as migrações em áreas metropolitanas, entre outros, se converteram em polêmicos e dilemáticos conteúdos a serem tratados nas escolas, ilustrando a abertura e a complexidade do tipo de temas que temos nas mãos.

Nos enfrentamos permanentemente com este tipo de questão. Não pode ser de outro modo, se regamos a vida social de problemas relevantes. Se torna inevitável definir posturas, comparar e por em questão argumentos e verdades, avaliar opções, debater e informar os resultados, muitas vezes também transpor as fronteiras da aula e aportar cotas crescentes de participação responsável na vida social, tomando distância frente as representações neutras, únicas e naturalizadas da realidade.

As geografias contemporâneas nos falam da vida social ampliada, múltipla, plural. Neste marco, resgatamos a noção de perspectividade proposta por Bruner (1991). Isto implica considerar o conhecimento como um conjunto de aproximações e narrativas incompletas e parciais, desde diversos pontos de vista, tradições e pensamentos, dotando de legitimidade pedagógica a um amplo universo de discursos não exclusivamente ancorados nas disciplinas de referência. Este desafio supõe dessacralizar certos saberes, convocar a leituras críticas de textos científicos, sociais e culturais, em sintonia com a ideia de dar lugar a pluralidade, de ampliar e aprofundar a capacidade interpretativa e não meramente reprodutiva dos estudantes.

De nenhum modo quisemos que se entendesse o conceito de perspectividade de um modo reducionista ou simplificador das desigualdades, mas como um decidido compromisso com os princípios da igualdade social e da democracia. Este cruzamento de fronteiras propõe mesclas de estilos, vozes e referências de diferentes âmbitos da cultura e das regiões do mundo, precisamente para revelar as inequidades e propor caminhos de ação tendentes a sua resolução. Este tipo de aproximação pedagógica aporta também para a construção de





projetos transdisciplinares, entendidos como produções culturais e disciplinares múltiplas que se reúnem ao redor de um assunto e elaboram um objeto novo nessa produção cruzada, nesse diálogo, que já não pertence a uma corporação disciplinar particular ou a uma única tradição consagrada.

Estamos concebendo as relações com outros (docentes e alunos, alunos entre si, e com outros atores da comunidade), articulando tensões e posições não necessariamente harmônicas, ingenuamente consensuadas, mas sempre em tensão ou diretamente em aberta confrontação ou conflito. As geografias que consideramos levam uma discussão plural e transdisciplinar, que não pode se não desembocar em uma noção genuína de política.

Estaríamos construindo um “nós” que não é mera soma, mas um amálgama e jogo de tensões e diferenças. Se requer um trabalho coletivo, com gestos de genuína inclusão, para que surjam demandas para a negociação de sentidos e significações com outros, entre outros, para apropriar e recriar o tipo de temas e problemas que aqui estamos apresentando. Assim, o debate de ideias complexas, que articulam múltiplas dimensões de análise e que se desprendem entre o local e o global, ocupa um lugar destacado no motor do pensamento dos jovens de hoje junto com a incorporação do princípio de incerteza, enquanto estimula o processo de interpretação e validação de uma determinada posição ou argumento. Propiciamos pois um temário geográfico no qual os enunciados são considerados objetos de debate, isto é, sujeitos a certa racionalidade que se faça ligada aos próprios objetos de ensino e reflexão. Aproximar das aulas o vínculo entre objeto, linguagem e racionalidade talvez resulte num bom indicador de que subscrevemos a uma perspectiva que concebe o conhecimento como atividade, como experimentação, como trabalho.

Referências

- ARFUCH, L. **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002
- BAUMAN, Z. **Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil**. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 2003
- BRUNER, J. **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Editorial Alianza, 1991
- FREIRE, P. **Política y educación**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1996
- GARCÍA CANCLINI, N. **¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación**. Conferencia en el Seminario Internacional “La formación docente en los actuales escenarios”. Buenos Aires: Universidad de la Matanza - Ministerio de Educación de la Nación, 2006
- GOODSON, I. (Ed). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Ediciones Octaedro-EUB, 2004
- GUREVICH, R. Educar en tiempos contemporâneos: una práctica social situada. In: **Propuesta Educativa**, n. 32. Dossier: Pensar la cultura. ano 18, nov. 2009. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Pp 23-31.
- GUREVICH, R. **Sociedades y territorios en tiempos contemporâneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005





26

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

- KAUFMAN, A. Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades. Curso de Posgrado **Enseñanza de Ciencias Sociales**. Clase 7, Buenos Aires: FLACSO, 2009
- LEFF, E. (coord.). **La complejidad ambiental**. México: Editorial Siglo XXI Editores, 2000
- LEWKOWICZ, I. **Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós, 2004
- MARTÍN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Editorial Norma, 2002
- MASSEY, D. La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. In: ARFUCH, L. (comp.) **Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias**. Buenos Aires: Paidós, 2005
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL et alli. **Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático**. Barcelona: Ediciones Octaedro/MEC/FIES, 2007
- PRED, A. **Place, Practice, Structure. Social and Spacial Transformation in Southern Sweden 1750-1850**. Barnes & Noble Books, 1986
- SCAVINO, D. **La filosofía actual. Pensar sin certezas**. Buenos Aires: Paidós, 2007





1.2 A Geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo

José Armando Santiago Rivera¹

A la geografía de la posmodernidad le corresponde ser crítica y sintonizar con los desafíos políticos y teóricos contemporáneos, condición que debe ser aportada en los procesos de formación de los estudiantes como futuros geógrafos y como individuos producto de una sociedad.

Ovidio Delgado Mahecha

Resumo

Este artigo explica a situação da geografia escolar na discussão epistemológica e didática do mundo contemporâneo, assumindo o problema da validade na geografia escolar, os fundamentos do paradigma positivista e processos pedagógicos descritivos, apolíticos e sem ideologias. Determinamos, metodologicamente, uma revisão da literatura para analisar a educação da modernidade, o início de um novo século e a mudança qualitativa no ensino de geografia e ensino na área do pós-modernismo. Concluimos propondo que esta experiência formativa prática alegou espaço onde a intuição, senso comum e pesquisa na rua são essenciais para desenvolver o conhecimento geográfico da participação reflexiva e crítica dos cidadãos para discutir questões ambientais e de campo espacial sócio-cultural vivido.

Palavras chave: Debate Geografia e Escola, Epistemologia da Educação, Mundo Contemporâneo.

Abstract

This article explains the situation of school geography in the epistemological and didactic discussion of the contemporary world. Assumed the validity problem in school geography, the foundations of the positivist paradigm and pedagogical processes descriptive, apolitical and without ideologies. Determined that, methodologically, to review literature to analyze the education of modernity, the beginning of a new century and the qualitative change in teaching geography

¹ Universidad de Los Andes Venezuela Email: jasantiar@yahoo.com, asantia@ula.ve





and teaching in the field of postmodernism. It concludes by proposing that this practice formative experience claimed space where intuition, common sense and research in the street, are essential to develop geographic knowledge from reflective and critical participation of citizens to discuss environmental issues and spatial field sociocultural lived.

Keywords: Geography School Debate and Educational Epistemology and Contemporary World.

Introdução

A situação da geografia escolar é motivo de reflexão no âmbito educativo desde tempo recente. É no marco das condições históricas do mundo globalizado que se promove, com significativa frequência, o debate sobre sua pertinência, com os eventos da época e, em especial, sua correspondência com as mudanças paradigmáticas e epistemológicas, derivadas da renovação da ciência e suas repercussões nos fundamentos teóricos e metodológicos da disciplina geográfica e da educação.

Atenção da discussão se centrou na necessidade de renovar os conhecimentos e práticas geográficas, mas também na finalidade educativa, objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem. Em princípio, há a preocupação pelo pouco interesse em assumir o espaço geográfico como constructo derivado da inter-relação sociedade-natureza, como também na permanência da geografia escolar descritiva, cuja tarefa alfabetizadora é pouco contundente na formação do cidadão do século XXI.

Frente a essa situação, se observa que a geografia como ciência evoluiu em direção a conhecimentos e práticas que aprofundaram a explicação da organização do espaço, enquanto o ensino geográfico parece detido no tempo, pois nas aulas escolares se afina em descrever a realidade em seus detalhes mais significativos, com a aplicação de atividades ancestrais e artesanais, derivadas dos séculos XVIII e XIX. Esta discordância significa a existência de um problema que justifica essa análise obrigatória.

O forte contraste entre mundo globalizado e geografia escolar exige contextualizar a explicação desse acontecimento na complexidade do mundo contemporâneo e, nele, nas condições históricas que impõem a nova ordem econômica mundial. Aqui a reflexão deve apontar e revisar as razões que justificam a permanência dos fundamentos, na geografia escolar, de uma ciência geográfica do século XI, onde inquieta a escassa importância dada ao estudo na escola dos problemas ambientais, geográficos e sociais.

Fundamentalmente, o coerente deveria ser educar a população para contrapor as repercussões dessas dificuldades, em especial, a diminuição das potencialidades do território, a aglomeração urbana, a dispersão rural e





o suceder habitual de eventos sócio-ambientais, entre outros aspectos. Mas, a geografia escolar se confina a descrever aspectos físicos, biológicos e humanos da superfície terrestre e descarta a explicação dos problemas derivados do desequilíbrio ecológico e o uso anárquico do território.

A discrepância se acentua quando, nos meios de comunicação social, se trata das dificuldades ambientais e geográficas como simples referências informativas, em especial na televisão, onde é comum observar diariamente a divulgação de eventos de impacto publicitário com a pretensão de chamar a atenção coletiva e incentivar o consumo. Enquanto isso, a geografia escolar se limita a transmitir conteúdos programáticos restringidos a referências ideais de aspectos geográficos pouco atrativos e interessantes.

Essa situação demanda revisar a vigência e exclusividade dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino geográfico que foram propostos na modernidade. Aqui surge o interesse pela explicação dos acontecimentos da prática pedagógica habitual, onde todavia se desenvolve uma ação educativa tradicional, facilitada com processos pedagógicos descritivos, neutros, apolíticos e desideologizados, como são o ditado, a cópia, o desenho e o modelado².

Metodologicamente, isso determinou a realização de uma revisão bibliográfica para estruturar uma reflexão teórica que promovesse um repensar do ensino geográfico, frente ao desenvolvimento das mudanças do mundo globalizado. Essas razões valoram temáticas, tais como a educação da Modernidade, a geografia e o ensino geográfico, o início de um novo século em direção ao giro qualitativo da geografia e seu ensino e a pós-modernidade, geografia e ensino da geografia.

Esse recorrido teórico destaca os efeitos teóricos do positivismo no ensino de geografia, que por sua vez valoram os emergentes aportes geradores na construção do paradigma interpretativo-crítico sustentado pela orientação qualitativa da ciência. Graças a essa renovação paradigmática e epistemológica, a reflexão analisa a forma como as mudanças sócio-históricas são cenário para compreender a trajetória da disciplina geográfica e a necessidade da renovação da geografia escolar.

A educação da Modernidade e o ensino geográfico

Para tratar de compreender a problemática enunciada, se faz imprescindível realizar uma reflexão sobre o trabalho da geografia na explicação da realidade geográfica no marco histórico dos séculos XVIII e XIX. Precisamente, seus

² Na Venezuela, a finalidade de melhorar a qualidade formativa do ensino de Geografia foi motivo de reformas curriculares durante os anos 1969, 1980, 1987, 1995, 1999 e 2005. O preocupante é a escassa repercussão na renovação da prática escolar cotidiana, pois persistem com notável importância pedagógica e didática os fundamentos do ensino geográfico do século XIX.





conhecimentos e práticas se fazem presentes com o acento descritivo, quando ocorre o contato da Europa com as comunidades que povoavam outras regiões da superfície terrestre, com o uso da crônica como meio para revelar as características culturais e civilizatórias.

As formas utilizadas para revelar à Europa o vínculo com as novas realidades foram a observação, a descrição e a narração de paradas, paisagens e comunidades, mostradas com o acento do assombro, da admiração e da estranheza. Seu entendimento se circunscreveu a detalhar e enumerar as características físico-naturais da superfície terrestre observadas. Esta ação geográfica de revelar o encontrado é destacada por Capel e Urteaga (1982) como a geografia pré-científica, restringida a ressaltar os acidentes geográficos³.

Logo surgiu a necessidade de explicar a complexidade das situações observadas, e as dúvidas foram o guia para avançar mais além dos pseudo-critérios descritivos ancestrais e artesanais. A análise obrigou a conformação de um dispositivo estruturado com conhecimentos e práticas sustentados no processo paradigmático e epistemológico do momento, graças a consolidação da ciência experimental e a exigência de um método.

O resultado foi uma renovada versão de disciplina geográfica, agora orientada a localizar astronômica e geograficamente o lugar, analisar a causalidade dos fenômenos observados, explicar a conexão entre seus integrantes e raciocinar uma comparação com outros lugares, isto é, os princípios da geografia de extensão, causalidade, conexão e generalização, cuja aplicação deu a esta disciplina o sustento de ciência, em um todo de acordo com as exigências do século XIX (VALCÁRCEL, 2000).

O impulso dos propósitos hegemônicos e imperialistas da Europa encontrou na opção geográfica explicativa o apoio para intervir nos territórios em busca de identificar seus recursos naturais, e por sua vez exercer o controle das comunidades. Esta atividade geográfica com acento científico se desenvolveu nas universidades européias e nas Sociedades Geográficas. O conhecimento e o aproveitamento das potencialidades do território se construíram em objeto de estudo da geografia (VILLANUEVA, 2002).

O motivo de atenção foi a natureza e, nela, a geologia, o clima, a botânica e a cultura, para citar exemplos. A tarefa foi analisar as situações geográficas e decifrar nelas os processos naturais, em busca de obter as potencialidades econômicas, a partir de um procedimento interventor mais pontual, estrito e certo. Assim, a Europa se converte em uma potência que desfruta da cobertura planetária e alcança uma extraordinária prosperidade e acumulação de riqueza.

³ Durante o século XIX, o ensino geográfico se fundamentou na orientação descritiva da geografia. Isso se mostra na elaboração dos livros de Geografia, tanto na Europa como no país, onde a prioridade dos conteúdos a ensinar, que foram estabelecidos nos planos de estudo, estavam referidos a ressaltar os temas da natureza.





A magnitude desse acontecimento histórico foi determinante para melhorar a qualidade de vida da população, graças a transformação industrial. O incremento da população ocupada nos trabalhos das crescentes empresas e nas atividades agropecuárias refletiu altos níveis de ignorância e pobreza. Os grupos dominantes preocupados com essa situação consideraram a conveniência de oferecer uma ação educativa que reduzisse o analfabetismo e facilitasse o acesso a cultura do momento histórico.

Ao refletirem sobre essa circunstância, Marshall e Burkman (1971) manifestaram que esse propósito se correspondia com a necessidade de culturalizar ao coletivo social europeu, com a facilitação da bagagem cultural acumulada pela civilização ocidental. Era imprescindível socializar a sabedoria, o conhecimento, as práticas, com o objetivo de intelectualizar a sociedade. Urgia então diminuir o analfabetismo coletivizado na população pobre, buscando a formação de um cidadão culto.

A ação política promoveu o impulso da educação, a criação da escola e, com isso, o melhoramento da qualidade de vida. O desenvolvimento intelectual dos europeus foi um desafio marcado no progresso e na prosperidade alcançada pela revolução industrial. Portanto, a escola surge como o cenário propício para cumprir o trabalho de educar, com processos de ensino e aprendizagem capazes de contribuir para conformar a personalidade do cidadão disciplinado e responsável.

Nesse contexto, se incorporou a geografia como uma disciplina nos planos de estudo estruturados para orientar a formação educativa, desde a perspectiva da geografia física e da geografia humana. Estas visões refletiram a fragmentação da realidade geográfica como opção epistemológica para entender sua existência e isso se evidenciou nos temas programáticos de cartografia, geologia, clima, solos, vegetação e características da população, tais como política, economia, sociologia e história (CAPEL, 1988).

A orientação pedagógica dessa concepção geográfica foi transmitir conhecimentos, geralmente estruturados em livros. Nessa direção, educar significou proporcionar a maior quantidade possível de dados geográficos aos educandos, com as atividades didáticas do ditado facilitadas pelos educadores, para dar a conhecer os conteúdos livrescos que os estudantes deveriam adquirir, primeiramente copiar no caderno e logo memorizar o transmitido como evidência de aprendizagem.

A partir de uma reflexão sobre essa situação, Feldman (1999) considerou como o alcance mais significativo acumular na mente os conteúdos sem reflexão alguma, pois isso implicava involucrar a subjetividade do aprendiz. Assim, a neutralidade impregnou o processo de ensino e aprendizagem para restringir o ato formativo em sala de aula. Se trata de educar a partir do enciclopedismo e acumular dados superficiais estruturados em definições e conceitos, como garantia de pessoa culta, erudita e ilustrada.





Ao analisar essa realidade educativa, Díaz (1996) atribuiu a essa ação formativa o culto à inteligência que, desde sua perspectiva, reduziu o ato educador a fatores, tais como a repetição exagerada, o enciclopedismo reiterativo e a memorização, de onde derivou pedagogicamente a descontextualização dos educandos da realidade vivida. Se trata da transmissão de informação geográfica na forma de inventário, em detrimento das funções formativas na explicação da realidade geográfica.

Esta geografia escolar revela em seu desenvolvimento os fundamentos do positivismo e determinou que, tanto a docência e a investigação geográfica como a prática escolar orientaram sua ação científica e pedagógica a partir dos seguintes fundamentos:

- Objetividade:** a realidade geográfica é evidência concreta e inegável. Em conseqüência, a disciplina geográfica deve aproximar-se do estudo da circunstância real e o ensino de geografia tem que retratar a situação geográfica em sua manifestação tangível.
- Rigurosidade:** a disciplina geográfica deve abordar, de forma estrita, a situação observada e o ensino de geografia se obriga a preservar o objeto de estudo com exatidão, precisão e rigor.
- Reprodução:** a disciplina geográfica deve obter um modelo exato da realidade estudada e ensinar geografia significa fazer da realidade uma transcrição ou cópia estrita e fiel.
- Linearidade:** a geografia tem a tarefa de abordar a realidade desde uma seqüência linear e inalterável e ensinar geografia determina seguir a planificação de forma estrita e em uma seqüência passo a passo.
- Funcionalidade:** a disciplina geográfica estuda em forma sistêmica e o ensino geográfico deve desenvolver uma didática como uma sucessão rigorosa de atividades, estreitamente relacionadas.
- Mecanicismo:** a geografia orienta seu trabalho científico a revelar o automatismo natural desencadeado em forma estritamente tecnicada e o ensino deve realizar-se em forma de uma seqüência prática, precisa e necessária.
- Neutralidade:** a geografia deve ser uma disciplina imparcial e a explicação da realidade geográfica deve ser descontaminada de subjetividade. Em efeito, ensinar geografia representa o desenvolvimento de um ato insensível que deve evitar a emissão de juízos de valor⁴.

⁴ Na Venezuela, estes fundamentos serviram de sustentação científica para elaborar os Planos de Estudo das disciplinas geográficas na Educação Secundária, durante as reformas curriculares dos anos 1969 e 1987. A evidência se corresponde com a direção didática, tanto dos programas como da atividade escolar cotidiana, em direção à reprodução dos conteúdos programáticos, através do ditado, do desenho, da cópia e do calçado.





Estes fundamentos colocaram em primeiro plano as orientações do positivismo como essenciais e básicas no desenvolvimento curricular do ensino de geografia. A partir dessa perspectiva, a atividade formativa do ensino geográfico se circunscreveu a sala de aula, onde se transmitiu fragmentos da realidade, com atividades didáticas reprodutoras, com o propósito de fixar na mente noções e conceitos de acento abstrato com a atividade da memorização.

Dessa forma, o trabalho do positivismo foi validar a educação transmissiva, a geografia como disciplina descritiva e o ensino geográfico entendido como um saber de cultura geral. É significativo destacar que estes conhecimentos, que em seu momento foram coerentes com as necessidades formativas dos cidadãos, atualmente garantem sua renovação frente a existência de outras condições históricas caracterizadas pela complexidade, pelas contradições e pela incerteza.

Especificamente, De Zubiría (2001) afirma que estes fundamentos teóricos e metodológicos estão ainda vigentes na prática escolar e os relaciona com a transmissão de conhecimentos, sob o signo do enciclopedismo, da reprodução livresca e da aprendizagem memorística. Indiscutivelmente isso é referência reveladora que o positivismo está vigente nas aulas escolares no início do século XXI, por exemplo, por preservar a objetividade e a neutralidade.

O preocupante é que apesar de haverem ocorrido mudanças transcendentais na geografia e no ensino geográfico, numa realidade contemporânea tão complicada e confusa devido aos problemas e nefastas conseqüências originadas pelo desequilíbrio ecológico e a anarquia da organização do espaço, é urgente superar as posturas contemplativas das situações geográficas que simplesmente estimam suas externalidades e desviam as perguntas que explicam sua existência.

A mudança deve começar por validar o protagonismo e a participação social para interrogar a realidade vivida em direção a elaboração de opções para essa mudança. É inconcebível que a geografia escolar se desenvolva com a neutralidade, o apoliticismo e a descontextualização. O lamentável é que essa formação educativa gera sujeitos pensadores, mas atores débeis e indiferentes frente as urgentes dificuldades de seu mundo imediato.

A oportunidade para oferecer um renovado ensino de geografia é prestar atenção ao debate paradigmático e epistemológico que se dá na ciência no mundo contemporâneo, especificamente no questionamento sobre a exclusividade do positivismo e a emergência da opção qualitativa da ciência. É indispensável dar resposta para a elementar e superficial formação disciplinar geográfica descritiva e pedagógica, que educa de forma acrítica os cidadãos do complicado século XXI.

Outras condições históricas

O século XX é um cenário histórico onde ocorrem acontecimentos de notável transcendência para a renovação da geografia e seu ensino. Se trata de acontecimentos que se caracterizam pelo suceder de mudanças contundentes que





34

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

ocorrem logo após a Segunda Guerra Mundial, em especial a forte competição científico-tecnológica e econômico-financeira entre a União Soviética e os Estados Unidos da América, o que impulsionou decisivamente a renovação paradigmática e epistemológica.

Eventos como a queda do Muro de Berlin, a fragmentação da Iugoslávia e o fim da União Soviética serviram para revelar condições históricas pouco compreensíveis através do paradigma da ciência positivista. Ao estudar essa situação, Ríos (1997) enfatiza que entre os referentes que afetaram a visão positiva da ciência se destaca a presença do caos, a complexidade, a turbulência e a catástrofe. A realidade já não pode ser entendida no marco da ordem, da estabilidade, do progresso e da evolução.

Logo se fez comum a desordem, o complexo e o “efeito mariposa”, isto é, o exato derivou no impreciso, o imóvel em variável, a evolução no mutável, para citar exemplos. Isso mostrou a verdadeira crise paradigmática que sacudiu e sacode a ciência positivista com surpreendente efeito na explicação dos eventos sociais. No âmbito epistemológico se fez difícil manter a exclusividade de reproduzir quantitativamente os acontecimentos sociais, como via para elaborar o conhecimento.

A opção genérica para fazer ciência social com o procedimento de observar os problemas, descrever o que ocorre, adaptar fundamentos teóricos, aplicar instrumentos para recoletar informação, obter estatisticamente comportamentos e tendências e redatar conclusões já não é a opção única e exclusiva. Na perspectiva de Rueda (1997) e de Casado e Calonge (2001) é necessário dirigir a atenção em direção ao fato de envolver-se nos atos e interferir neles para decifrar as razões que explicam seu desenvolvimento.

Especificamente, a mudança apontou em direção aos atores dos eventos, a determinação de entrecruzar seus pontos de vista e estruturar outras percepções mais coerentes com o comportamento do tecido social. Na opinião de Fien (1992) e Delval (2001) a ideia fundamental se dirigiu em direção a harmonia das leituras que as pessoas elaboram sobre sua própria realidade e configurar outros pontos de vista sobre as circunstâncias vividas. Isso reivindicou para o ensino geográfico a vulgaridade social.

Essa nova opção facilita abordar os acontecimentos da sociedade, neste caso, a forma como os grupos humanos organizam seu espaço geográfico. Por exemplo, observar as contradições entre a opulência e a pobreza, a concentração da riqueza em poucas mãos e a pobreza crítica massificada, a diversidade de problemas ambientais originados pelo aquecimento global, o crescimento desordenado dos centros urbanos, o abandono do campo e a crise alimentar e a anárquica intervenção das potencialidades naturais (DURÁN, DAGUERRE e LARA, 1996).

Essa situação encontrou outras respostas na voz dos atores protagonistas desses fatos. Se trata de outro ponto de vista sobre a realidade. Isso foi de vital importância no ensino de geografia, pois agora não somente é necessário ver o





que se vive, mas também é inevitável obter as concepções das pessoas sobre o ato que vivem em busca das razões pessoais que não vêem. Precisamente, é a importância científica e pedagógica que tem atribuído a vida cotidiana, concebida como totalidade ecológica e geográfica em plena transformação habitual.

No início do novo milênio, a vida cotidiana foi valorizada como objeto de estudo, porque nesta facilmente se percebem os fatos em seu desenvolvimento natural e espontâneo. É óbvio que os temas, conhecimentos e práticas que tradicionalmente serviram para explicar a realidade não podem nem devem ser descartados. Pelo contrário, agora se podem utilizar na análise de temas específicos que exigem sua aplicação.

A globalização, a vida cotidiana e a opinião dos atores que a protagonizam favorecem a possibilidade de considerar outra visão geográfica e outra percepção do ensino de geografia. Nessa direção, a geografia como disciplina científica tem o desafio de explicar os eventos do mundo contemporâneo e ensinar geografia deve promover uma ação educativa que alfabetize sobre a problemática ambiental e geográfica globalizada (CORDERO, 2007).

É uma ação da geografia escolar que deve ser realizada com um tom analítico, crítico e criativo. Isso implica abordar a realidade no que se aprecia e o que ela esconde, mais além do que se vê. Então, é necessário não vislumbrar-se com o que se vê, mas sim ir em busca das internalidades, de tal maneira que se possa elaborar um ponto de vista sobre o que se revela em aparência e construir uma explicação crítica do que se observa e das razões subjacentes que o explicam⁵.

Em consequência, o ensino de geografia na escola deveria centrar seu trabalho formativo em abordar os temas da comunidade e do mundo contemporâneo, com o objetivo de promover a explicação do mundo imediato e contribuir na formação integral da personalidade dos estudantes. O novo propósito deveria ser a explicação do mundo vivido em suas realidades e em suas contradições, como cenário propício para educar na confrontação direta com a vivida transformação ambiental e geográfica do lugar.

O paradigma e a epistemologia qualitativa na geografia e seu ensino

No marco dos acontecimentos do mundo globalizado, a geografia escolar está na obrigação de produzir uma mudança que melhore seu trabalho formativo, e uma opção de mudança é assumir os fundamentos da ciência qualitativa.

⁵ A renovação da prática escolar tem nos novos paradigmas um apoio essencial e básico nas reformas curriculares de 1999 e 2005. Se trata de melhorar as repercussões educativas da orientação tradicional transmisiva, com um trabalho que dê prioridade à elaboração da subjetividade analítica e crítica dos cidadãos. A respeito, nos programas de Ciências Sociais e na Educação Primária Básica e de Geografia e na Educação Secundária, se facilita ao educador para que planeje e desenvolva prioritariamente o ensino geográfico, a partir da pesquisa, aspecto pouco perceptível quando se realiza a observação da prática escolar cotidiana.





Isso implica considerar que, no cenário do mundo contemporâneo, a geografia como disciplina científica tem à sua disposição outros fundamentos teóricos e metodológicos para abordar os temas e problemas do espaço geográfico.

Isso é possível graças à reivindicação do fato de valorar a subjetividade das pessoas como opção válida para elaborar o conhecimento sobre os temas sociais. Portanto, a partir da perspectiva de Bonilla-Castro e Rodríguez S. (1995), a subjetividade reivindica a imagem vivencial, a representação e o significado concebido como construção empírica e individual, resultante da interação social e comunitária. É a subjetividade considerada como uma opção para acessar a realidade.

Se trata de uma outra iniciativa para explicar a realidade, diferente das formas mecânicas e funcionais que impuseram a modernidade. Se trata de uma valiosa oportunidade de estreitar os vínculos com os atores da realidade, estabelecer o contato direto com a realidade e obter outros critérios sobre o que ocorre em âmbito espacial. Isso determina que as ciências sociais possam construir outras considerações, mais coerentes com a dinâmica dos acontecimentos da sociedade.

Essa explicação considera que a realidade geográfica é um constructo humano e pode ser interpretada ao recorrer as pessoas que a habitam e constroem, pois de uma forma ou de outra tem opinião empírica a respeito. É abordar desde uma hermenêutica modernizada as interpretações originais dos atores sociais, para facilitar a triangulação de impressões pessoais e obter um conhecimento que também se transforma na mesma dinâmica social.

Isso constrói uma extraordinária possibilidade de poder decifrar qual é a visão que as pessoas que habitam uma determinada comunidade elaboraram sobre o mundo, a realidade e a vida. Se trata de um processo epistemológico que refina o individual, o harmoniza com os outros, para despontar outro enfoque que desfruta de acento coletivo. Desde esse ponto de vista, a geografia escolar se valida e se faz confiável, em seguida de um intenso processo de viva reconstrução empírica.

Essa renovação epistemológica, destacada segundo Martínez (1999), se justifica no seguinte: a) toda observação é relativa ao ponto de vista do observador. Cada observador vê sua realidade desde sua própria perspectiva. b) toda observação se faz a partir de uma teoria. Quem observa já tem um saber para ver a realidade. c) toda observação afeta o fenômeno observado. Quando o observador emite sua opinião sobre o que vê, o perturba; e d) não existem fatos, somente interpretações. Cada qual interpreta sua realidade desde seu critério pessoal.

Estes fundamentos impulsionaram o desenvolvimento científico do social em direção a outras opções para abordar suas temáticas. Neste caso, as ambientais, geográficas e sociais. Se trata da forma parcial, circunstancial, provisória, temporal e falível, onde o conhecimento tem agora um acento breve,





transitório, falível e efêmero, porque se elabora em um ambiente desenhado pela incerteza, pelo paradoxo e pelo contraditório que, de uma forma ou de outra, afeta de maneira contundente sua estabilidade e signo absoluto.

É necessário entender que, de acordo com Graffé (1990), um fato altamente significativo é que a visão do mundo e da realidade já não são as mesmas desde a vigência das teorias de Einstein sobre a relatividade e a física quântica. Vale recordar que ambas teorias questionam abertamente a concepção tradicional da ciência, pois colocam em questão a objetividade, o mecanicismo, a funcionalidade, a neutralidade e a reprodução.

A nova perspectiva paradigmática e epistemológica qualitativa nos permite entender o objeto do conhecimento, para facilitar a análise de sua existência no palco onde ele ocorre. Esta mudança resulta na criação de uma configuração adequada para incentivar a inovação educacional. Na verdade, hoje, quando é essencial educar em correspondência com os eventos incertos, paradoxais e eventuais, a educação tem fundamentos e práticas válidas para ser coerente e pertinente para o momento histórico. Isto é corroborado por Sarmiento (1999, p.90), quando ele opina que:

El desarrollo del mundo actual impone a la educación la obligación de crear un nuevo modelo de formación, con la ventaja de que su base de desarrollo es el conocimiento, pero con el inaplazable reto de participar en un proceso de innovación cada vez más rápido y crítico. Una cultura cada vez más universal pero con el renacer de una conciencia más profunda y del orgullo de la individualidad y de la diversidad.

A procura de um novo modelo de educação deve corresponder à complexa realidade ecológica e geográfica pela qual a sociedade está passando, a inovação da tecnologia educacional, a abundância de notícias, informações e conhecimentos, e as renovadas abordagens teóricas e metodológicas sobre a educação, a pedagogia e a didática, entre outros.

Neste contexto, a geografia escolar atualiza fundamentos e práticas para ser coerente com o período de significativas mudanças e transformações que afligem a humanidade. É uma oportunidade extraordinária de proporcionar outras alternativas pedagógicas e didáticas que podem facilitar o ensino e a aprendizagem, onde professores e alunos possam assumir comportamentos de liderança e participação no desenvolvimento do conhecimento, ao intervir diretamente em sua realidade vivida⁶.

⁶ Este aspecto está claramente estabelecido na Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela e na Ley Orgánica de Educación (2009). Nestes fundamentos jurídicos se exige como finalidade educativa a formação humanística que derive de um trabalho integral, com o propósito de desenvolver o ato educativo, com sentido social e humano. Significa que o fundamental é o cidadão culto, são, crítico, criativo, responsável, comprometido e capacitado para elaborar opções de mudança e transformação, com atenção às necessidades do país.





A partir dessa perspectiva, há razões e experiências para promover o salto da platéia, que contempla a realidade, ao ator, que expressa sua bagagem empírica e acadêmica elaborada ao interagir no palco da sua vida cotidiana. Assim, a realidade geográfica passa ausente pela educação geográfica positivista, para tornar-se a possibilidade de revelar o espaço geográfico construído por grupos humanos em condições históricas. É o retorno à vida em si, onde se vive o espaço em suas ações, complexidade e transformação natural e espontânea.

Efeitos da mudança paradigmática e epistemológica no ensino de geografia

No cenário do mundo contemporâneo, o ensino da geografia revela uma grande fraqueza de se apegar aos fundamentos teóricos e metodológicos da modernidade, para apoiar a sua atividade educativa na descrição da realidade geográfica, como a base de formação para educar os cidadãos com a transmissão do conteúdo programático. A preocupação é que a descrição se restringe à memorização de fragmentos derivados da simplificação da realidade física-natural, basicamente.

Hoje surgiram outras orientações pedagógicas e didáticas que são acentuadamente diferentes das atividades tradicionais de ensino. Uma delas é o trabalho que está sendo feito pela mídia, especialmente a televisão. Esta mídia relata uma geografia mais real e existencial, que treina a comunidade a observar as situações ambientais e geográficas, onde subjaz o condicionamento dos desafortunados consumidores, manipulando o uso repetido de imagens, ícones, símbolos e códigos.

Com a televisão, são projetadas circunstâncias que mostram claramente a superficialidade, o efêmero e o simples de realidades cheias de novidade, que de uma forma ou de outra, complicam o desenvolvimento tradicional da geografia escolar. Mas o que preocupa é que o ensino de geografia, tanto na sala de aula quanto o originado pela televisão, é dedicado apenas para mostrar situações geográficas sem motivar a reflexão crítica e fomentar comportamentos de neutralidade, de contemplação e indiferença.

Enquanto em sala de aula os estudantes observam com atenção a explicação do professor, na televisão prestam atenção ao desenvolvimento do programa que oferece um determinado tema geográfico. Em ambos os casos, tanto a palavra quanto as seqüências de imagens tão somente contribuem para fixar nas mentes das pessoas um míngua interesse sobre a complexidade das circunstâncias geográficas. O resultado é a insensibilidade frente ao tratamento explicativo e analítico dos problemas ambientais, geográficos e sociais.

Indiscutivelmente essa situação levanta para a geografia escolar o dilema do uso do livro e dos meios de comunicação social. O livro representa a vigência de uma concepção geográfica ancestral, a oferta do conhecimento fragmentado,





mapas, quadros comparativos, dados estatísticos descontextualizados e fotografias de realidades exógenas, basicamente casos na Europa e nos EUA, oferecidos como exemplos de circunstâncias geográficas.

Por isso é necessário avançar em direção a uma ação dialética que reflita criticamente sobre os acontecimentos geográficos, com a elaboração de propostas de mudança, e que o ato educacional assuma a tarefa titânica de desideologizar as mensagens sutis que a escola transmite com os livros e os meios de comunicação social, para negligenciar o contato com a realidade imediata, o incentivo da participação, o protagonismo social e o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

A urgência de uma geografia escolar de acordo com a época do mundo atual demanda reorientar os processos de ensino e aprendizagem que, a partir da perspectiva de Gallego e Pérez M. (2003) é importante desenvolver a pesquisa para decifrar a realidade, para alfabetizar com atividades explicativas e reflexivas que exercitem a interpretação do entorno imediato com um trabalho integral de ação-reflexão-ação. Isso contribuiria para educar o cidadão para que entenda a geografia da sua comunidade.

É imprescindível dar uma virada na prática escolar, desde a transmissão de conteúdos programáticos à explicação da realidade imediata. Portanto, é necessário aplicar uma metodologia geográfica sustentada pelo fomento da capacidade analítica e crítica, enquanto reflexão aprofundada para debater dialeticamente as contradições de sua comunidade e de seu mundo globalizado. Portanto, a geografia como disciplina e a educação geográfica deverão ter em conta os seguintes fundamentos:

Relatividade: a geografia como disciplina científica deve assumir os objetos de estudo a partir de uma perspectiva de totalidade em permanente mudança e transformação, enquanto a educação geográfica deve considerar os temas do ensino e aprendizagem como objetos contingentes, em transformação e dinâmicos, modificados no espaço e no tempo.

Flexibilidade: a geografia tem a tarefa de abordar seus objetos de conhecimento de maneira manejável, pois estão marcados pelo sentido e efeito da mutação histórica. Em transformação, a educação geográfica deverá exibir os processos didáticos de forma reacomodável, posto que os processos sociais são incertos, paradoxais e contraditórios.

Originalidade: a geografia deve acudir a realidade para decifrar o interessante e inaudito da realidade objeto de estudo, e o ensino de geografia tem que converter o ato educativo em um cenário de possibilidades para revelar criticamente o acento curioso, insólito, extraordinário e diferente do objeto de ensino.





- Abertura:** a geografia deve motivar a pesquisa de temáticas pouco comuns, originais e importantes, mas chamativas, em especial, as relacionadas com os problemas da organização do espaço, pouco tratados na atividade escolar. No ensino de geografia é inquietante assumir o trabalho pedagógico e didático, em função dos interesses e necessidades dos estudantes e da comunidade que habitam.
- Complexidade:** a geografia deve assumir a explicação do espaço geográfico e sua dinâmica espacial, no marco do paradigma da complexidade. Implica investigar as enredadas realidades ambientais e geográficas. O ensino de geografia deve dar prioridade aos temas de interesse que os estudantes identifiquem como problemáticas de sua comunidade.
- Deliberado:** a geografia deve abordar os problemas ambientais e geográficos com um efeito intencional que derive no compromisso da ciência com a transformação social, e o ensino de geografia deve reivindicar o desenvolvimento de processos pedagógicos e didáticos que formem um cidadão com responsabilidade social.
- Dialética:** a geografia deve apontar a conversão da pesquisa em um trabalho de ação de análise e reflexão permanente: significa avançar no exercício do raciocínio que decifre a causalidade e repercussões sociais que derivam da interpretação crítica do objeto de estudo. O ensino da geografia deverá assumir nos processos formativos a constante da atividade crítica e criativa em direção a elaboração de pontos de vista pessoais e propostas de mudança social.

Estes fundamentos contradizem as orientações do positivismo e facilitam outras propostas para renovar o desenvolvimento curricular do ensino de geografia. Em princípio, revisar a atividade formativa da educação geográfica em direção a participação ativa e reflexiva dos estudantes como atores da ação educativa. Portanto, se trata da abertura ao entorno imediato, com o objetivo de assumir o espaço geográfico como o ambiente comunitário em que se vive.

É a possibilidade de explicar a realidade habitada onde a experiência se estrutura e se reestrutura com o protagonismo do habitante que percebe, sente e raciocina sobre os temas da vida cotidiana. Assim, se educa em seu cenário próximo onde os acontecimentos estão à mão, se aprovam, se discutem e se assumem posturas críticas com naturalidade e espontaneidade. Em outras palavras, se vivem no mundo próximo, as complexidades, as contradições e as incertezas próprias do momento histórico (FLICK, 2004).





41

A Geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo

A partir dessa perspectiva, se produz a opção de uma distinta explicação geográfica e se dão facilidades para inovar o ensino de geografia, pois já o positivismo não é a exclusiva opção da ciência para analisar a complicada realidade ambiental e geográfica. Aqui o importante é que se faça possível aplicar os conhecimentos e práticas da geografia e seu ensino, na explicação de objetos de estudo diagnosticados no próprio espaço geográfico do lugar habitado⁷.

Se trata da volta ao mundo vivido onde a sociedade atua em forma habitual e onde os atos sucedem plenos de complexidade, mas também de simplicidade e familiaridade. É significativo entender o acento do acontecer extremamente relativo, flexível e onde o original se reacomoda com frequência para avançar historicamente com um desenvolvimento onde os grupos humanos vivem seu espaço geográfico sem identificar fronteiras nem divisórias.

Isso determina que haja um pronunciado interesse por inserir-se na realidade do vivido. É voltar o olhar científico e pedagógico em direção aos cenários cotidianos onde se desenvolve a vivência e onde os cidadãos se educam, são educados e aprendem no desempenho diário de sua comunidade. Precisamente, é onde a educação começa a entender que se impõe o desafio de educar a partir de outros pontos de vista, e a escola já não é o único lugar onde se aprende.

Atualmente se pode dizer que também se ensina e se aprende na conversação habitual, com os meios de comunicação social e a pesquisa que qualquer pessoa desenvolve na rua do seu lugar. Dessa forma se reivindica a experiência diária, o processamento dialético das notícias e informações que facilitam os meios, isto é, o espaço geográfico se transformou em um cenário que educa ao abordar os temas ambientais e geográficos de maneira comum e corrente.

É o significado atribuído a subjetividade que as pessoas elaboram diariamente em seu desempenho comunitário. Ali, de uma forma ou de outra, se constroem diversas opiniões sobre o tempo, o espaço e a cultura (CORDERO, 2007). Portanto, quem vive a realidade não somente está inserido nela, mas escuta, opina, reflete, critica e pode propor alternativas para impulsionar sua transformação, isto é, constrói sua concepção do mundo, da realidade e da vida.

Agora a geografia escolar tem outra alternativa para desenvolver seu trabalho alfabetizador em direção a consolidação da consciência ambiental e geográfica. O fato de reivindicar a vida diária e suas repercussões na elaboração da subjetividade, o permite considerar em sua atividade formativa articular a explicação da realidade com as revelações subjetivas dos significados que as pessoas manifestam ao ser interrogadas sobre as condições geográficas do lugar que habitam.

⁷ Na Venezuela isso significa, de acordo com o pautado na Constituição e na Lei Orgânica de Educação, dar importância à elaboração dos Projetos Educativos Integrais Comunitários e aos Projetos de Aprendizagem, com o objetivo de promover como atividade formativa a pesquisa como opção para elaborar os novos conhecimentos na atividade escolar.





É apreciar o valor e a importância do que pensam as pessoas e implica para o educador de geografia utilizar as concepções que seus estudantes, como habitantes de sua comunidade, concebem a dinâmica de seu espaço geográfico. Em consequência, a geografia e seu ensino dão o salto epistemológico para associar os saberes escolares com o saber vulgar e o conhecimento científico e facilitar o ensino e a aprendizagem a partir da opção didática da pesquisa como base dos processos pedagógicos e didáticos.

Se trata de uma gestão aberta para assumir a problemática ambiental, geográfica e social do mundo globalizado, a partir de um trabalho educativo que estude esses problemas, mas que também ofereça opções de mudança derivados da participação ativa, reflexiva, crítica e criativa dos estudantes em sua condição de cidadãos. Isso implica a presença de uma prática escolar entendida como atividade analítica de busca, processamento e transformação do conhecimento (CORDERO, 2007).

Como a situação do mundo contemporâneo revela uma realidade geográfica, cuja origem se atribui ao pensamento e ação do capital para aproveitar as potencialidades da natureza, se pensa que frente as consequências tão nefastas e perversas do desequilíbrio ecológico e espacial, é preciso reivindicar a subjetividade pessoal e coletiva no ato educativo como uma ação política que confronte as dificuldades sociais e assegure raciocínios viáveis e confiáveis em direção a compreensão mais humana do mundo vivido.

Considerações finais

Desde os anos 50 do século XX a geografia tem sido uma disciplina que avança com notoriedade no âmbito da renovação de seus paradigmas e da sua epistemologia. Mais além de uma disciplina estruturada curricularmente como um conhecimento de cultura geral, conseguiu consolidar hoje em dia um prestígio acadêmico na gestão por educar ao coletivo social na explicação da dinâmica do espaço geográfico e fortalecer a consciência ambiental e geográfica.

No começo do século XXI, há acordo entre os especialistas desse campo do conhecimento que sua finalidade deve ser contribuir para educar e entender o mundo vivido. Portanto, em seu trabalho formativo, ademais da tradicional atividade pedagógica em sala de aula, é necessário voltar o olhar em direção ao entorno, isto é, atender ao novo cenário que a globalização construiu, cujas repercussões são facilmente percebidas nas comunidades, chamem-se metrópoles, cidades, povoados e âmbitos rurais. Isso implica:

- a) Revisar a fundo o uso curricular dos fundamentos paradigmáticos e epistemológicos do positivismo, como orientação básica para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Hoje também se propõem opções de mudança pedagógica e didática no ensino da geografia, cuja aplicação nas salas de aula são pouco valorizadas nas instituições educativas.





- b) Renovar a diretividade administrativa que exige o apego a transmissão de conteúdos programáticos, com eminente acento teórico e descartam a aplicação de atividades didáticas que promovam o uso da pesquisa como opção para elaborar o conhecimento ambiental e geográfico. O resultado, uma formação meramente abstrata e idealizada, muito discordante da complexidade do mundo real.
- c) Qualificar o pessoal docente que ensina geografia nos fundamentos teóricos e metodológicos que originaram no âmbito educativo, pedagógico e didático as mudanças paradigmáticas e epistemológicas das ciências sociais. É urgente construir outras concepções do ato educativo frente a complexidade do mundo contemporâneo.
- d) Considerar os problemas ambientais, geográficos e sociais como objetos de estudo no ensino da geografia escolar. O tratamento dessas circunstâncias deve realizar-se com procedimentos investigativos que exercitem a busca, processamento e transformação de dados e informações em conhecimentos sobre a realidade geográfica.
- e) O debate se coloca no início do novo milênio. As repercussões dos paradigmas na ciência determinam para a geografia escolar revisar suas orientações educativas, pedagógicas, didáticas, de tal maneira a desenvolver a atividade cotidiana da aula em correspondência com as formas de vida em sociedade no mundo contemporâneo. Portanto, é imprescindível facilitar as oportunidades que fazem a escola educar com um sentido mais humano e social. É urgente voltar o olhar para a vida cotidiana, decifrar as mensagens alienantes dos meios e explicar criticamente as realidades ambientais, geográficas e sociais.

Ao pontuar, nesses aspectos, o ensino da geografia escolar avança para ensinar e aprender na própria vida e na escola, e ao revisar seu trabalho deverá converter-se em cenário para a conversação, o debate e a controvérsia sobre o cenário comunitário. É o desenvolvimento da ação atuar-refletir sobre a vida cotidiana onde a sociedade organiza o espaço geográfico e se vivem as dificuldades que afetam o comportamento social.

A interpretação que explica o que acontece no espaço geográfico dá o salto paradigmático e epistemológico no contato direto com os atores e acontecimentos que revelam a conduta de seu espaço geográfico. O que a tradição considerou inerte, na atualidade se converte em evento ativo, onde as ideias predominantes para perceber, viver e estruturar o espaço possam ser objeto da atenção social. Portanto, já não há cortinas de fumaça para desvirtuar, falsear e aparentar a realidade construída pelo capital.

O espaço em sua vivência é construção do espaço em movimento e realizações. É a realidade que se vive na construção objetiva e evidente que o grupo humano desenvolve, ao aproveitar as potencialidades da natureza. Portanto, é atividade





ecológica, integral, harmônica, total e dinâmica, em correspondência plena com as circunstâncias do mundo globalizado. Ali a geografia escolar tem a opção de renovar-se ao aproveitar as repercussões do debate paradigmático e epistemológico.

Referências

- BONILLA-CASTRO, E.; RODRÍGUEZ S. P. **Más allá del dilema de los métodos**. Bogotá: Universidad de Los Andes, 1995.
- CAPEL, H. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. 3ª ed. Madrid: Editorial Barcanova, S.A., 1988.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. **Las nuevas geografías**. Barcelona: Salvat Editores, 1982.
- CASADO, E.; CALONGE, S. **Conocimiento social y sentido común**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación / Universidad Central de Venezuela, 2001.
- CORDERO, S. **Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2007.
- DE ZUBIRÍA, J. **De la Escuela Nueva al Constructivismo**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.
- DELVAL, J. ¿Cómo se construye el conocimiento? **Revista Kikiriki**. n. 42-43, p. 44-50. 1997.
- DELVAL, J. **Aprender en la vida y en la escuela**. 2ª ed. Madrid: Editorial Morata, 2001.
- DÍAZ P., J. **El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el área de estudios sociales en educación básica**. Caracas: Ministerio de Educación, 1996.
- DURÁN, D.; DAGUERRE, C.; LARA, A. **Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía**. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1996.
- FELDMAN, D. **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Grupo Aique Editor, 1999.
- FIEN, J. Geografía, sociedad y vida cotidiana. **Revista Documents d'Anàlisi Geogràfica**. Barcelona, nº 21, p. 73-90. 1992.
- FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Editorial Paidea, 2004.
- GALLEGO BADILLO, R.; PÉREZ MIRANDA, R. **El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
- GRAFFÉ, J. E. Ciencia, espíritu y posmodernidad. **Diario El Nacional**, Caracas, 03 ago.1990, p. 58.
- MARSHALL, J.; BURKMAN, E. **Tendencias actuales en la educación científica**. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1971.
- MARTÍNEZ M., M. **La nueva ciencia: su desafío, lógica y método**. México D.F.: Editorial Trillas, 1999.
- RÍOS W. O. J. Tiempos de paradojas. **Diario El Universal**, Caracas, 25 fev. 1997.
- RUEDA O., R. Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. **Revista Educación y Cultura**. n. 14 e 15, p.178-196. 1994.
- VALCÁRCEL, J. **Los horizontes de la geografía**. Barcelona: Editorial Ariel, 2000.
- VILLANUEVA ZARAZAGA, J. Algunos rasgos de la geografía actual. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. vol. VII, 342. 2002. Disponible em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-342.htm>> Acceso em: 07 fev. 2011.





1.3 Educação geográfica: problemas e possibilidades

Alexánder Cely Rodríguez¹

RESUMO

O artigo apresenta alguns resultados e reflexões do projeto de pesquisa: Problemas de aprendizagem da geografia em alunos de educação básica, desenvolvido pelo grupo Geopaideia e apoiado pelo acordo CIUP – DGP da Universidad Pedagógica Nacional, validade 2005-2006. O projeto é necessário devido à complexidade existente na Colômbia em relação ao ensino das ciências sociais e particularmente da geografia, complexidade que não permite superar os quadros tradicionalistas e reducionistas do conhecimento espacial e que demanda inquérito, reflexão e socialização contínuos. Por sua vez, o artigo pretende contribuir à comunidade de professores e aos interessados no tema, para potencializar a construção de alternativas pedagógicas e didáticas que nutram o ensino geográfico em contextos escolares.

Palavras chave: geografia escolar, educação, didática, problemas de aprendizagem.

ABSTRACT

The article presents some achievements and reflections of the research project: Problems in learning geography of basic education students, developed by the group Geopaideia and supported by the agreement CIUP – DGP of the Universidad Pedagógica Nacional, validity 2005-2006. The project is necessary because of the complexity that exists in Colombia around the teaching of social sciences and particularly geography, complexity that doesn't allow to overcome the traditionalist and reductionist frameworks of the spatial knowledge and that demands continuous inquiry, reflection and socialization. In turn, the article pretends to contribute to the community of teachers and other people interested in the area, in order to enhance the construction of pedagogic and didactic alternatives which can nourish the teaching of geography at school.

Keywords: scholastic geography, education, didactic, problems of learning.

¹ Professor da Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. - Colômbia. Integrante do Grupo de pesquisa **Geopaideia**. E-mail: alexcely@gmail.com, acely@pedagogica.edu.co





Introdução

O artigo apresenta algumas conquistas e reflexões derivadas do projeto de pesquisa: *Problemas de aprendizagem da geografia em alunos de educação básica*, desenvolvido pelo Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia e respaldado pelo convênio CIUP – DGP da Universidad Pedagógica Nacional, com vigência 2005 – 2006². O projeto citado é necessário dada a complexidade que existe na Colômbia quanto ao ensino das ciências sociais e da geografia em particular, complexidade que não permite superar os marcos tradicionalistas e reducionistas do saber espacial e que demandam por tanto contínua indagação, reflexão e socialização. Por sua vez, o artigo pretende fornecer resultados à comunidade de docentes e interessados pelo tema, para potencializar a construção de alternativas pedagógicas e didáticas que nutram o ensino geográfico em contextos escolares.

O objetivo principal da pesquisa corresponde a refletir sobre a didática da geografia na educação básica, mediante a orientação na investigação formativa dos futuros Licenciados em Educação Básica com Ênfase em Ciências Sociais do programa LEBECS da Universidad Pedagógica Nacional, e que pode ser comum a outros programas de formação de docentes no país; e também atingir a retroalimentação sobre os processos e didáticas desenvolvidas nas instituições objeto de pesquisa. Se espera que os novos docentes em formação reflitam sobre práticas e concepções que margeiam a educação geográfica, de modo que na prática consigam superar esses obstáculos.

A pesquisa pretende identificar problemas de aprendizagem em alunos de educação básica³ a partir do ensino das Ciências Sociais, em especial da geografia, a qual na Colômbia apresenta deficiências relacionadas com métodos, conteúdos, estratégias e avaliação, o que a qualifica como uma geografia memorística e descritiva. Por isso os trabalhos e reflexões que apontem em direção a sua transformação na escola cobram maior relevância e interesse enquanto se mostram como possíveis janelas para observar, com novos olhos, o cenário da geografia escolar.

Para a Universidad Pedagógica Nacional é fundamental o processo de formação dos docentes como pesquisadores, por isso os monitores de pesquisa, os quais na qualidade de estudantes do programa da LEBECS da UPN, aportaram

² Avançou com os docentes-pesquisadores do Grupo Geopaideia: Alexander Cely Rodríguez, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, Nubia Moreno Lache, Alix Otálora Durán e Alexandra von Prah Ramírez.

³ Educação Básica na Colômbia é para cursos que vão desde a primeira série até a nona série. A idade média destes estudantes varia de 7 anos para 16 a 17 anos. Após esse período, a Educação Média é correspondente às classes 10 e 11°. No final deste ciclo, o aluno recebe o título acadêmico de bacharel. Aqueles que querem e têm os recursos, podem continuar com os programas de estudos universitários de graduação.





não somente em seu próprio transcurso, mas também na geração de perguntas e por sua vez de alternativas para melhorar a aprendizagem da geografia no contexto colombiano. Portanto, ler, interpretar e reler o ensino e a aprendizagem de geografia em educação básica para poder elucidar os problemas que do dito processo se derivam, e se convertem em objeto central do presente trabalho investigativo.

É importante anunciar que a pesquisa assumiu um enfoque metodológico de corte qualitativo, discriminando o pedagógico e o disciplinar. A partir do ponto de vista do enfoque disciplinar se acolheu a geografia da percepção, com o uso dos sentidos para perceber, imaginar, julgar e sentir, e por sua vez a geografia humanística, enquanto faz ênfase na interpretação das espacialidades e tem em conta aspectos afetivos, teleológicos e estéticos ademais da razão. Se acolhem estes enfoques porque talvez neles está um maior fomento de compreensão dos sujeitos nos espaços que vivem e por isso na construção da espacialidade. O pedagógico se fundamentou no construtivismo, mas de maneira particular na aprendizagem significativa, porque esta potencializa aprendizagens que permitem a incorporação dos sujeitos com as demandas, necessidades e particularidades dos entornos sócio-culturais em que estejam imersos.

A pesquisa se realiza a partir do qualitativo – interpretativo, baseado no enfoque de pesquisa-ação. Se desenvolveu na cidade capital, para uma população infantil e adolescente, habitantes de diferentes setores de Bogotá D.C. e em diversos estratos sócio-econômicos e sócio-culturais e teve em conta variados contextos educativos e assim diversas espacialidades das crianças e jovens. Isto é, se buscou que a amostra populacional fosse parte do setor público e privado e que refletisse aspectos da realidade de algumas localidades que fazem parte da cidade.

A população objeto de estudo se constituiu por estudantes de Educação Básica de instituições educativas da capital, nas quais através do ingresso dos estudantes – praticantes e por sua vez monitores de pesquisa, se garantia o acesso a escola, podendo ler, interagir e reconhecer o mundo sócio-cultural das ditas instituições. Estas corresponderam a:

INSTITUIÇÃO	GRAU	GÊNERO
Instituto Pedagógico Nacional	Oitavo	Misto
INEM – Francisco de Paula Santander – Ciudad Kennedy	Sexto	Misto
CED Llano Oriental – Bosa	Nono – Sétimo	Misto
CED Integrado de Fontibón	Segundo – Primeiro	Misto
Gimnasio Vermont- Bogotá	Segundo – Terceiro – Quinto	Coeducação: meninos e meninas

As diversas reflexões e as análises desenvolvidas ao largo da pesquisa, assim como a vinculação de leituras e releituras de aspectos prévios relacionados com os problemas de aprendizagem da geografia para educação básica, permitem





apresentar e sustentar propostas pedagógicas, que como alcances da pesquisa buscam potencializar o ensino e a aprendizagem da geografia.

O artigo vai apresentando as construções teóricas e as reflexões pedagógicas que foram os cenários escolares, objeto de indagação, foram jogando, de modo que em cada seção se faça um balanço e uma possibilidade ao redor dos problemas de aprendizagem da geografia. Seja este, então, um convite para provocar maiores indagações sobre a educação geográfica.

Tradições e rupturas no ensino de geografia

Ensinar o espaço-temporal tem como essência facilitar informação e bases conceituais, assim como desenvolver habilidades cognitivas e atitudes que permitam aos estudantes abordar o estudo da sociedade, para compreender os seres humanos que vivem em seu entorno próximo e em outros lugares do mundo, em todo tempo histórico e espaço geográfico.

Uma educação concebida a partir dessa perspectiva promove que os estudantes possam advertir similitudes e diferenças no modo de vida das pessoas que habitam em espaços geográficos com diferentes localizações e épocas diversas, para que tomem consciência que existem e existiram distintas culturas, que os povos tem múltiplas maneiras de ver o mundo e de construir seus sistemas cosmológicos. Dessa maneira se poderá dominar as competências cognitivas, compartilhar e interagir com pessoas que tem distinta hierarquização de valores e possuem as atitudes mínimas que um cidadão necessita nas sociedades atuais, cada vez mais plurais e diversas.

Apesar da publicação das *Diretrizes Curriculares para Ciências Sociais*⁴ (2002) e a posterior elaboração e divulgação dos *Estándares de Competencias en Ciencias Sociales*⁵ (2004) segue sendo uma constante a problemática de seu processo de ensino

⁴ As diretrizes curriculares das ciências sociais podem ser entendidas como uma preocupação e um compromisso com a melhoria da educação na Colômbia, e procuram trazer para a prática de formação de professores e orientação curricular, onde era necessário “conciliar as características e conceitos fundamentais área com os objetivos da educação, e os interesses dos alunos e a relevância do que é ensinado, para ajudar a formar homens e mulheres que, em uma crítica, proativa e adequada, todos eles enfrentam o problema da sociedade local, nacional e global.” (MEN - Curriculum Diretrizes, 2002)

⁵ Consequentemente, “Normas Básicas de competência nas áreas fundamentais do conhecimento são o produto de um trabalho conjunto e agência do Ministério da Educação e da Educação das escolas de países agrupados Ascofade (Associação Colombiana de Faculdades de Educação). Com essa aliança conseguiu a concorrência de muitos atores, inclusive os membros professores destaques das instituições de ensino primário e secundário no país, bem como pesquisadores, professores das redes, associações e organizações acadêmicas e científicas e profissionais de vários ministérios da Educação que tenham participado tão empenhado na revisão da concepção, desenvolvimento, validação e detalhada dos padrões ao longo dos anos.” (MEN - Padrões de competência, 2006)





e aprendizagem, dado que continua marcada na memorização mecânica não compreensiva e na marginalidade no contexto escolar e inclusive social, o que demanda um trabalho sistemático e contínuo que permita, por uma parte, interiorizar os fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos das novas propostas legais ou das que se geram no interior das escolas, e por outro lado, a incorporação de cenários pedagógicos reais onde o docente possa, a partir dos entornos e das comunidades com as quais interage, construir, aplicar, retroalimentar e avaliar programas e processos didáticos que de maneira significativa aportem o ensino e a aprendizagem da geografia e das ciências sociais em geral.

Neste marco referencial, o grupo Geopaideia decidiu investigar sobre o processo de aprendizagem em geografia. Se parte de uma revisão bibliográfica, particularmente da literatura estudada e recomendada pelos professores na formação de licenciados. Neste panorama se sobressaem os discursos bastante elaborados de psicólogos como Novack e Godwin, em relação à aprendizagem significativa e textos sobre estratégias para atingir aprendizagens significativas – em geral, não de disciplinas em particular – instrumentos para explicitar as aprendizagens, tais como os mapas conceituais e a V heurística, novas formas de avaliação para interpretar os resultados de provas qualitativas sobre o cognitivo, o atitudinal e o procedimental. Se pretende compreender como no processo da educação aparecem diversos aspectos que demandam ser abordados na educação e que permitem a pluralidade de concepções, aspectos como:

- Estudo do lugar e das vivências cotidianas
- Sentido de lugar e territorialização
- Aldeias locais e aldeias globais
- Culturas, grupos e expressões sócio-territoriais, etc.

Estes aspectos, para sorte da educação geográfica, despertaram nas últimas décadas o interesse de docentes-pesquisadores e de redes acadêmicas, e por sua vez apareceram como uma alternativa cada vez mais real para a escola. Não obstante, como os incorporar em planos e currículos ainda é muito frágil e sua relevância é debilitada, frente a aprendizagem do espacial.

Pensar estas alternativas a partir da reflexão pedagógica ratifica que indubitavelmente existe bibliografia suficiente sobre modelos pedagógicos construtivistas, didáticos, de ensino e aprendizagem. Entretanto, ainda não existe, na maioria dos docentes, clareza nem sobre o conceito de modelo, nem sobre os conceitos de pedagogia, didática, ensino e aprendizagem, o que produz uma grande confusão. O que se deduz é que os autores preferem novas nomenclaturas ou denominações ainda que no essencial se tenha o mesmo significado para diferentes rótulos: teorias implícitas, preconceitos, conceitos alternativos, conhecimentos prévios, concepções, constructos.





Assim que para iniciar uma busca bibliográfica, construir e enriquecer um marco teórico consistente, se deve examinar entre linhas os significados dos numerosos nomes.

Em torno ao conceito de aprendizagem, como se estabelece ao largo da investigação, encontrou-se que existem também varias acepciones, dependendo da escola e enfoque com o que se examine. Por exemplo: “Aprender en un dominio implicaría tener redes más complejas y mejor organizadas, los aprendizajes por asociación y reestructuración tiene una continuidad y son complementarios” (POZO, 1996, p.142)

Por outro lado, se encontra a

“Aprendizaje Pedagógico: proceso en el cual el estudiante bajo la dirección directa o indirecta del maestro en una situación especialmente estructurada para formarlo individual y socialmente desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que le permiten apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla. En el proceso de esa apropiación se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad” (OCAÑA, apud KRON, 1993, p.20).

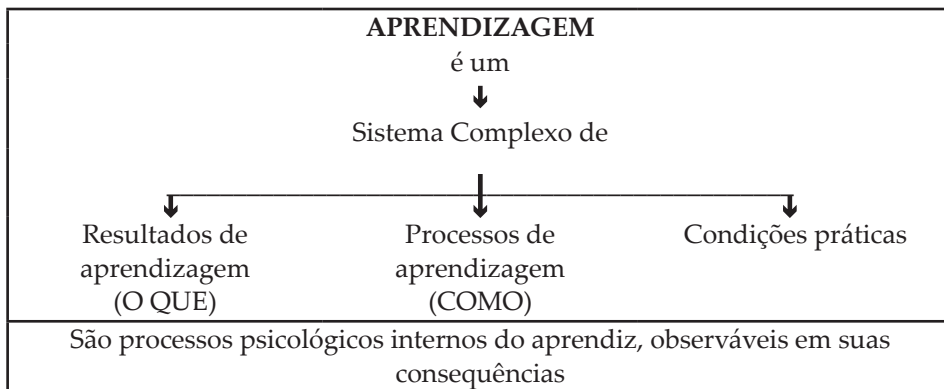
Assim mesmo é possível falar de aprendizagem segundo Kron (1993, p.32), entendida como a aquisição de capacidades ou conhecimentos de maneira intencional e geralmente com um esforço mais ou menos grande, que implica sempre um melhoramento do rendimento; ou a aprendizagem como a “adquisición de habilidades motrices y adquisición de logros cognitivos y lingüísticos, adaptación de actitudes emocionales, valores y patrones” (SALDARRIAGA, apud KRON, 1993, p.118)

O grupo Geopaideia estabeleceu que a aprendizagem pode ser vista como um conjunto de conhecimentos, necessidades e a forma como possam se solucionar, a valoração do que somos e do que temos. A aprendizagem escolar envolve o sujeito que aprende em interação com o meio: biofísico, psicológico, epistemológico, cultural, espacial e temporal, e os significados que se constroem de maneira subjetiva.

Existem vários tipos de aprendizagem, e a presente investigação se orienta pela exposição de Juan Ignacio Pozo (1996), que concebe a aprendizagem de: eventos e condutas, conceitual e verbal, social, procedimental e atitudinal dividido em vários subtipos que possuem justificação e argumentação.

Para a aprendizagem da geografia é necessário ter em conta todos os aspectos para poder obter uma formação integral, portanto o grupo de pesquisa assume as sugestões em relação com os tipos de aprendizagem propostos por Pozo (1996) e que consideram que:





Em relação com o conceito ou conceitos fundamentais da geografia, ocorre um fenômeno similar ao descrito para os conceitos pedagógicos, isto é, existem diversos olhares e segundo cada um deles se concebe a geografia de uma ou outra maneira. Assim, pode ter um significado para a geografia positivista, outra para a historicista, a regional contemporânea, por exemplo - e outra muito diferente desde a geografia radical, a que por sua vez se subdivide em várias modalidades.

Não menos complexo é o relacionado com o conceito de geografia e sua incorporação na escola. Dessa maneira, se encontram definições que a expressam como

“La geografía es aquella parte de la matemática mixta que se aplica a la condición de la tierra y sus partes según la cantidad es decir su forma, su situación y su magnitud y movimiento con las apariciones celestes. Por algunos es tomada en un sentido arto limitado como la descripción de los países diversos; y por otros es tomada demasiado ampliamente, pues junto a la descripción quisieran tener su constitución política” (VALERIUS, *apud* GRAVES, 1997, p.21).

Vidal de la Blache a define como “la ciencia síntesis, ella tiene la capacidad de no desintegrar aquello que la naturaleza reúne, de comprender los enlaces y las relaciones existentes entre los fenómenos, sea en el contexto terrestre global que los abarca, sea en el contexto de los ambientes regionales en que se localiza” (VIDAL DE LA BLACHE, *apud* GRAVES, 1997, p.33).

Logo, de uma ampla revisão sobre sua concepção, a presente pesquisa assume a geografia de acordo com a consideração de Pett (1998) e que a expressa como

“el estudio de las relaciones entre la sociedad y el medio ambiente natural. La geografía mira cómo las sociedades cambian, se alternan y las transformaciones del medio ambiente creando formas humanizadas y de socialización con los otros, para comprender el complejo natural – social y sus resultados. La geografía también mira las condiciones de la sociedad en sus formas originales y cómo los cambios modifican sus culturas y van ofreciendo o limitando potenciales para el desarrollo de procesos como los económicos por ejemplo”.





De igual forma o grupo centra especial interesse no conceito da geografia desde a interpretação radical, enquanto esta escola a define como a “ciencia que se encarga del estudio del espacio social producido por las relaciones de los sujetos y las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, a través del análisis de los modos de producción propias de un espacio” (PEET, *apud* DELGADO, 2003, p.81). “Entonces el centro sintético de la geografía es el estudio de las interrelaciones naturaleza – sociedad” (PEET, *apud* DELGADO, 2003, p.82).

Enquanto que essa corrente seja bastante forte, dentro do pensamento geográfico se estão consolidando novos paradigmas próprios da pós-modernidade que pretendem reivindicar a importância do espaço como unidade valiosa e necessária de estudo. Além disso, existe uma forte tendência a resgatar o papel do lugar como objeto de significação humana. Sobre esse mesmo plano do entendimento do espaço como produção social se encontra o exposto por Milton Santos, que define o espaço como uma totalidade estrutural complexa com identidade própria e com evolução permanente, enquanto que aclara que a geografia “debe dejarnos ver el mundo tal y como es, ya que tenemos una geografía oficial que insiste en mostrarnos el mundo como no es” (SANTOS, 1995, p.36).

Não obstante, é importante precisar que a geografia como disciplina científica é diferente da geografia escolar, a qual tem suas próprias particularidades. Nesse projeto, o que interessa é estabelecer o conceito de geografia escolar. Nesse sentido se entende a geografia como a disciplina que evidencia nossas obras como seres humanos, como sociedades no tempo e no espaço, conjugados em lugares, sucessões e simultaneidades. É aquela que nos brinda ferramentas para compreender nosso mundo e nossas espacialidades, para formarmos uma concepção dele e que é materializada em nossas ações sobre esse mundo. Por isso essa disciplina como parte das Ciências Sociais pretende compreender as múltiplas relações que formam estruturas espaciais, produzidas a partir da interação dos espaços geográficos constituídos por diversos fatores, relações, sujeitos e espacialidades.

Se considera que a geografia escolar deve desenvolver-se de acordo com as características do sujeito congnovente desde os pontos de vista cognitivo, afetivo, social, econômico e cultural, e das características biofísicas e sócio-econômicas do entorno cotidiano. De tal forma que os programas privilegiem os conceitos fundamentais da geografia, os que constroem paulatinamente mediante estratégias didáticas que orientam e potencializam as capacidades dos alunos, partindo do diagnóstico de suas características, não somente no individual senão também no coletivo.

Um balanço: o que se assume por educação geográfica?

Dentro da aprendizagem significativa, uma etapa muito importante para atingir resultados positivos é a de explorar as ideias prévias, e sobre tal etapa cada um dos membros da equipe elaborou uma reflexão escrita sobre as concepções de





aprendizagem, geografia e sua história pessoal, com respeito à evolução do conceito e experiência de aprendizagem em geografia e da categoria de espaço, assim como a reflexão de como acreditavam que seus estudantes aprendiam geografia.

Essa metodologia de trabalho foi muito significativa e permitiu converter os integrantes do grupo e líderes de pesquisa – docentes e monitores – em sujeito-objeto de investigação, cumprindo dessa maneira com um dos propósitos que apontava em direção a imersão do pesquisado em sua pesquisa.

Para explicitar as reflexões foi necessário desenvolver oficinas sobre o que significa a reflexão como tal, suas etapas e complexificação na medida em que se aprofunda nela. Do trabalho reflexivo descrito se pode concluir que não se pode dizer aos educandos somente a palavra *reflitam*, posto que não é uma atividade que surge de maneira espontânea, mas que se deve ensinar a refletir e posteriormente a escrever sobre a mesma.

Simultaneamente a essa atividade se desenvolveu a intervenção nas instituições objeto de pesquisa, onde se trabalhou através da metodologia de Focus Group, com diversos docentes das instituições envolvidas na pesquisa, com o propósito de contrastar o cenário em que se desenvolve o ensino e a aprendizagem de geografia e dessa maneira esclarecer o dito panorama.

A seguir se encontram algumas das reflexões alcançadas pela análise desse exercício de indagação.

- Nos primeiros anos na experiência da conduta espacial, as relações espaciais se estabelecem segundo padrões sociais e culturais. São processos diferentes segundo o entorno no qual se nasce e se vive os primeiros anos (etapa de espaço vivido).
- Os anos de pré-escola, para o caso daqueles que tiveram essa experiência, se referem especialmente à aprendizagens sociais, valoração de qualidades do espaço: grandes, pequenos, abertos, fechados, coordenação psicomotora em conduta espacial grossa e fina.
- Nos cursos de primária, as aprendizagens referidas a localidade, estado, país e continente – inclusive o planeta – se adquirem de maneira memorística e repetitiva e não compreensiva. Existem também aprendizagens mecânicas relacionadas com a cópia e pintura de croquis e mapas.
- Na secundária se enfatiza na obtenção de aprendizagens memorísticas a partir de um ensino livresco, tanto para os membros da equipe maiores de 50 anos como para os adultos entre 30 e 40 anos e os jovens de 20 anos. Do que se conclui que, apesar do surgimento de novas teorias educativas e novas didáticas de ensino da geografia, os professores de colégios oficiais e privados insistem em centrar seus programas em conteúdos tradicionalistas sem estabelecer nem construir análises espaciais.
- Apesar do anterior, também se viu que as aprendizagens atingidas na vida escolar não se restringem ao desenvolvimento dos programas





acadêmicos, pelo contrário, existe uma forte incidência da família e os espaços de interação social, as distâncias percorridas entre o colégio e a casa, o meio de transporte que se utiliza, as atividades que se desenvolvem de tipo lúdico, as viagens que se faz fora do colégio ou dentro dele em atividades extra-escolares, e finalmente o cotidiano das pessoas são uma fonte rica de aprendizagem geográfica. Isto é, a cotidianidade tem um impacto maior na forma como se lê, apropria e relaciona com o espaço frente a pouca ou quase nula construção da espacialidade desde a escola.

- As aprendizagens memorísticas não são incompatíveis com as aprendizagens significativas enquanto se pode partir de uma aprendizagem memorística e mecânica para transformar-se em significativa quando se atinge ancorar a conhecimentos prévios ou se motiva o estudante a compreender, contrastar e analisar aquilo que memorizou. A memória é uma qualidade que deve formar-se, é também necessária para cimentar novos conhecimentos e interpretar adequadamente contextos espaciais. O requisito fundamental é motivar e trabalhar para que seja uma memória compreensiva.
- A aprendizagem e valoração dos espaços simbólicos - religiosos, sagrados, políticos, marcos do entorno - se adquire no processo de educação cultural familiar e grupal, e geralmente tende a estar mais arraigado que a aprendizagem “atingida” na escola.

Em relação a aprendizagem, o balanço encontrado corresponde a:

- O que se aprende no cotidiano não se considera como um aprender rigoroso (dançar, interagir com iguais ou adultos, uso de utensílios, organização de objetos pessoais, orientação e seleção de caminhos para ir de um lugar para outro, percepção de distâncias e áreas, estabelecimento de relações de proximidade, continuidade, vizinhança, localização, identificação de símbolos espaciais, concepção de espaço público, privado, social, etc.).
- A preparação para uma avaliação sobre aprendizagens se faz com base na memorização de autores, bibliografia, datas, atos, lugares. A satisfação da tarefa aprendida se produz quando há um resultado tangível: escrito, desenho, gráfico, mapa, etc. Se tem dúvidas sobre o aprendido quando somente se pode fazer uma expressão oral sobre o interiorizado.
- Não existe o hábito de explicitar a concepção ou o conhecimento prévio sobre as áreas de conhecimento ou os temas a tratar em uma aula ou em um programa escolar nem por parte dos professores, nem dos alunos. Com os monitores se tratou de formar esse hábito, e se deduz que facilita as aprendizagens quando se responde a pergunta sobre as tarefas a realizar: o que sei sobre isso?, respondendo a partir do conhecimento empírico e a partir do acadêmico elaborando um esquema que permita visualizar tal balanço e por isso dar conta das realizações alcançadas.





- Existe a ideia comum entre professores e educandos que a aprendizagem memorística não tem grande valor, estimulados pelos textos de autores reconhecidos que propiciam a aprendizagem significativa. Entretanto, é de se notar que uma aprendizagem memorística e uma mecânica podem transformar-se em significativa segundo a reflexão, a interiorização e a aplicação que se faça do mesmo.
- Outro aspecto comum que se encontra é tomar a aprendizagem como uma tarefa obrigatória que se exige na escola, pelo que não existe uma motivação intrínseca para aprender, senão que é algo imposto. Disso, a equipe do projeto não crê em motivação extrínseca, mas sim na necessidade de que cada pessoa expresse os interesses e motivações que tem para aprender algo e reflita sobre a importância da aprendizagem em sua formação e desenvolvimento pessoal.

Em relação com os preconceitos ou ideias que existem acerca da geografia, as reflexões levam a extrair algumas tendências, tais como:

- A geografia se relaciona unicamente com aspectos físicos (relevo, hidrografia, clima, solos, etc.) da superfície terrestre.
- Subsiste a ideia de que a geografia é a descrição da superfície terrestre.
- As aulas de geografia da educação básica da década de 1990 em diante são mais reduzidas e pobres conceitualmente que as das décadas anteriores, inclusive que as de meados do século XX. O anterior se evidencia em um desconhecimento do disciplinar, o que distancia o docente e por isso o estudante desse saber. A preocupação por atingir o relacional superou o disciplinar e é impossível alcançar um equilíbrio entre estes dois aspectos fundamentais que se desconectam.
- Existe uma desarticulação entre as considerações legais pelo MEN quanto a padrões e diretrizes curriculares e o que sucede em diversas escolas e cenários pedagógicos.
- As editoras, em geral, continuam abordando uma concepção de geografia tradicionalista e memorística, reforçada na forma como manejam, consideram e propõem os textos educativos, os quais em várias instituições são a bússola de trabalho.
- Há uma tendência a identificar a disciplina geográfica com as pessoas que a ensinam, e geralmente quando não se estabelece empatia entre o professor e o aluno se perde o interesse pelo espaço acadêmico.

De igual forma, se analisaram diversos textos escolares utilizados em diferentes momentos históricos, vistos como ferramentas do trabalho escolar. Ao realizar essa atividade e fazer o contraste se destaca:

- A maioria dos textos escolares tem uma média de 200 páginas ilustradas em cores, mas com excessivo número de temas, sem um eixo central articulador ao redor do qual se integrem os ditos temas.





- Quando se inclui avaliação por tema ou por capítulo, esta enfatiza em perguntas de evocação, de compreensão e de síntese. São poucas as perguntas de análise e de relação.
- Os temas são trabalhados de maneira tradicionalista, apesar de que abertamente expressam ser construtivistas ou de aprendizagem significativa. No geral não se incluem aspectos contemporâneos ou problemas a resolver a partir do ponto de vista geográfico, para orientar uma metodologia interativa. Nos textos em que aparecem essas temáticas, elas unicamente se enunciam e se descrevem.
- Os conteúdos seguem predominando como núcleo central do currículo. Ainda falta uma fundamentação conceitual e uma reflexão didática que possibilite construir aprendizagens significativas a partir de ideias prévias, de relações com experiências e conhecimentos acadêmicos de outros níveis educativos e da relação com o cotidiano do estudante.
- Em Bogotá, que é o lugar de residência dos participantes do projeto e dos estudantes, a cidade se inclui nos estudos de Ciências Sociais como objeto de estudo, o qual permite construir identidade e sentido de pertencimento e resgatar a memória espacial e histórica. Entretanto, ainda é débil este aspecto, tanto em conteúdo como em intensidade e cobertura. Por tal motivo é importante fortalecer essa temática e orientá-la para alcançar o nexo entre geografia e cidadania.
- Durante o calendário escolar se conseguiu trabalhar um conceito fundamental, que serve como fio condutor para estudar diversos aspectos. É o caso do conceito de espaço geográfico (cidade, município, continuum urbano-rural), como se observa na sistematização que se fez com as teses dos alunos da Maestría en Educación com ênfase em docência de geografia na Universidad Pedagógica Nacional.

Formar docentes-pesquisadores, possibilidade de transformação da educação geográfica

Um esforço necessário para a transformação lenta mas progressiva da concepção e ensino espacial se deposita de maneira particular nos programas de formação de docentes no país. Este fato leva que, indubitavelmente, é prioritário revisar currículos, propostas de formação, práticas docentes e todos os eixos necessários para compreender tanto tendências como desafios.

A investigação aproveita a articulação dos docentes em formação ao projeto e, mediante a prática, se caracteriza aos sujeitos de diferentes graus e colégios onde se realizam e se aplicam as estratégias que o grupo considera que são ótimas para atingir aprendizagens em geografia. A sistematização dessa atividade se abordou como instrumento na investigação e os principais aspectos estão referidos a:





- Contextualização das instituições e dos grupos sociais que interagem em cada uma delas.
- Diagnóstico de sujeitos em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Este diagnóstico se contrasta com a teoria existente, se aplicam instrumentos e se analisam para determinar as rotas pedagógicas adequadas para orientar o ensino das Ciências Sociais, particularmente de Geografia, para atingir aprendizagens significativas.
- Intervenção pedagógica em dois semestres letivos durante os quais se leva a cabo o processo de ensino e aprendizagem em aula, sob a orientação dos docentes em formação que, por sua vez, são monitores e assistentes dos professores da equipe de pesquisa.
- Sistematização dos quatro semestres da prática pedagógica, sob dois pontos de vista: o realizado na instituição com alunos e professores de básica e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do aspirante em licenciatura.

Desta metodologia se conclui que:

- A aprendizagem de geografia que os alunos e professores de educação básica possuem é memorística, referida ocasionalmente a realidades espaciais que já se transformaram.
- Existe um nexa entre a desmotivação pelas tarefas (colorir, pintar mapas, fazer resumos, as leituras de textos escolares, atlas) e a desmotivação pela disciplina. Ademais, a maioria dos professores de educação básica não concebe o ensino da geografia através do jornal, da literatura, da música, do cinema, do teatro ou outra expressão cultural, pelo que o ensino de geografia se faz monótono e pouco motivador.
- Os professores de geografia devem ter uma formação rigorosa e atualizada na disciplina e na pedagogia, que os possibilite realizar um processo sólido de ensino e aprendizagem. De acordo com alguns dos instrumentos aplicados, como o Focus Group, e as entrevistas semi estruturadas, se conclui que existe uma tendência em direção a desatualização na teoria geográfica contemporânea.
- A maioria dos professores encarregados de orientar o ensino das Ciências Sociais em primária não tem uma formação específica na área, são normalistas ou licenciados em educação básica primária que enfatizam o ensino da linguagem e das matemáticas, ou no campo que tem mais força, fato que é negativo para qualquer área de conhecimento.
- Se observa que, no geral, em vários colégios há uma tendência a marginalizar o ensino dos temas de Ciências Sociais ou pelo menos não incluir a geografia dentro do plano de estudos, ainda que estes sejam explícitos nas Diretrizes Curriculares e nos padrões do Ministerio de Educación Nacional – MEN – e se deveriam incorporar e continuar construindo nos ditos planos.





- Tanto a linguagem das diretrizes como a dos padrões de competências em Ciências Sociais e Competências Cidadãs foram assumidas por um número significativo de professores como uma imposição do MEN e não como uma possibilidade de construção de conhecimento. Os docentes tendem a mostrar um rechaço em relação a essas políticas legais, deixando de lado aspectos fundamentais de sua filosofia, que se poderiam aproveitar para potencializar alternativas de ensino e aprendizagem da geografia.
- A formação pedagógica dos professores em educação básica é débil em pesquisa, pelo que a aprendizagem significativa não se alcança devido a falta de motivação para indagar sobre as ideias prévias de professores e alunos, assim como da geração de pequenos projetos de aula que encaminhem os estudantes e os mesmos docentes na pesquisa formativa.
- O conceito de geografia difere do conceito de geografia escolar, pois este último tem em conta as especificidades dos fins da educação e os objetivos da formação em cada um dos ciclos, níveis e graus. Nesse sentido, não há clareza nos docentes sobre a dita diferenciação e por isso há também debilidade nos planos, programas e projetos de estudo.

A investigação e as reflexões que se desenvolveram sobre o processo de aprendizagem permitiram a elaboração de uma proposta de sistema de análise e acompanhamento escolar dos processos de meninos e meninas para analisar e compreender o cognitivo e a construção de conhecimento em sala de aula, tendo em conta o que se denomina na investigação *Aspectos básicos para a aprendizagem*, e que correspondem a:

- ✓ Aspectos de desenvolvimento madurativo na aprendizagem
- ✓ Aspectos verbais e comunicativos
- ✓ Aspectos sócio-afetivos e emocionais

Os aspectos citados anteriormente são relevantes para os docentes e para a escola em geral, desde uma perspectiva renovada das Ciências Sociais e pontualmente da Geografia. Dessa maneira, podem-se criar e desenvolver diversas estratégias que contribuam na solução das dificuldades de aprendizagem e potencializem uma compreensão dos distintos saberes mais de acordo com as realidades sócio-culturais e sócio-espaciais dos estudantes.

Estes aspectos estão presentes em todos os níveis de educação básica e sua variação está determinada de acordo com o desenvolvimento cognitivo e madurativo das crianças. Por isso, antes de serem aplicados, é necessário ter um conhecimento do contexto sócio-cultural e afetivo dos estudantes. Se recomenda então empregar e fazer um monitoramento de maneira rigorosa e sistemática dessas possibilidades para poder atingir uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem das crianças.

Assim mesmo, a investigação mostra como é necessário pensar em diversas alternativas para o ensino de geografia, projetar abordagens como a





territorialidade, as cidades, os espaços do cotidiano, o bairro, a rua, o parque, as vivências e experiências no lugar como fonte do saber geográfico. Isso demanda uma mudança na forma como o docente, a escola e a sociedade em geral lêem e entendem a geografia, demandando pensar a espacialidade, na fluidez dos territórios e em sua relevância para a formação de cidadãos que se desenvolvem em meios cada dia mais dinâmicos e em constante transformação.

Como conclusão

A pesquisa desenvolvida, ademais das conclusões que metodologicamente foram apresentadas ao longo deste artigo, e imediatamente aos desafios atuais, permite reafirmar que:

- A geografia possibilita uma gama de aprendizagens que não se explicitam dentro do ensino formal e tradicionalista desta disciplina nos contextos escolares, e sobre a qual é fundamental trabalhar para construir uma verdadeira e sólida educação espacial. Educação que demanda cada dia mais das cidades e territórios contemporâneos.
- Existem diversas possibilidades para potencializar aprendizagens geográficas e espaciais, e uma delas resta sobre as saídas de campo. Entretanto, é necessário reorientar e reconceber estas práticas desde uma concepção que aponte a entendê-las como um caminho que permita ou potencialize a construção de aprendizagens espaciais realmente significativas e não somente como uma atividade, mas como um instrumento do professor de ciências sociais.
- Os filmes (cinema, televisão, vídeos) são interessantes mas não suficientes para atingir aprendizagens significativas em relação à argumentos ou cenografias sócio-espaciais. Ainda assim, são ferramentas que concebidas de maneira pedagógica podem ser excelentes estratégias para o ensino de geografia, mas que continuam localizados como ferramentas, condutas de entrada, ou motivação básica para a abordagem de um tema.
- Os processos de cognição e metacognição são importantes de ter em conta para se atingir aprendizagens significativas tanto em alunos como em professores. Assim, se deve continuar com essa indagação para determinar as estratégias mais adequadas para cada idade e condição sócio-cultural, e é fundamental não esquecer nem reduzir este aspecto.
- O entorno local, regional e nacional deve ser objeto de estudo na educação básica primária enquanto é factível estabelecer uma integração tangível entre a teoria e a realidade geográfica imediata. Assim se podem cimentar as bases de uma aprendizagem que exige reflexão, interiorização e aplicação. De igual forma a incorporação dessa aprendizagem dá bases para articular a formação cidadã vital no cenário espacial e temporal.





- O desenvolvimento de habilidades espaciais é praticado no entorno imediato e a partir da informação cotidiana tanto do espaço como das necessidades de deslocar-se de um lugar a outro da cidade ou de um espaço geográfico específico. Por outro lado, é importante realizar a cartografia das características espaciais do entorno para obter uma destreza na comunicação gráfica e visualizar as relações espaciais.
- Na didática da geografia está latente um desafio fundamental para a geografia escolar: é urgente liberá-la de fórmulas, conteúdos sem relação, discontinuidades espaciais e fragmentações territoriais para apostar na construção de redes espaciais relacionais capazes de reconhecer e compreender no espaço um complexo sistema articulado de objetos e ações vulneráveis de ser estudado desde os cursos mais simples até os mais complexos, na instituição escolar, de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo e de maturidade intelectual.

“Ello supone definir la didáctica de la geografía como un conjunto de saberes que no sólo se ocupan de los conceptos propios de la materia. También hemos de considerar el contexto social y la comunicación con el alumnado. Enseñar bien a una persona presupone dominar el contenido que se va a desarrollar en el aula, tener bien organizado el discurso conceptual y una propuesta adecuada de tareas... Hace falta conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué obstáculos impiden su aprendizaje, qué barreras existen entre nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje” (SOUTO, 1999, p.12).

- Reconhecer a cidade e o território como contexto de formação cidadã leva à reflexão sobre o coletivo e o público, o político e o ético no espaço e suas interações, de modo que possam se revelar as novas demandas da sociedade contemporânea, nos territórios igualmente contemporâneos.

Referências

- ALDEROQUI, S. La ciudad se enseña. In: **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.
- ANGUERA, M. et all. El niño en las etapas de la enseñanza. In: **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**, Tomo I. Barcelona: Editorial Planeta, 1988.
- BALE, J. **Didáctica de la geografía en la escuela primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 1987.
- BAILEY, P. **Didáctica de la Geografía**. Madrid: Editorial Kapelusz, 1981.
- CALAF, R. et all. **Aprender a enseñar geografía**. Barcelona: Editorial Oikos – Tau, 1998.
- CAIVANO, F. Barcelona es la escuela. In: **La ciudad es la escuela**. Barcelona: Dávila Editores, 1990.
- CANDAU, V. M. **La Didáctica en Cuestión**. Madrid: Editorial Narcea, 1987.
- CAPEL, H. et all. La geografía ante la reforma educativa. **Revista Geocrítica**. Barcelona, nº 53. 1984.
- CASTORINA, J. A. La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. In: **Problemas en psicología genética**. Buenos Aires: Dávila Editores, 1990.
- CATLING, S. J. Cognitive mapping exercises as a primary geographical Experience. **Teaching Geography** 3, 120-123. 1978.





- CUBERO, R. **Cómo trabajar con las ideas de los alumnos**. Sevilla: Editorial Diada, 1995.
- DELGADO, O. **Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea**. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 54 -75.
- DEBESSE, M. L. **El Entorno en la Escuela: Una Revolución Pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontanella, 1983.
- ESTÉBANEZ, J. **Tendencias y Problemática Actual de la Geografía**. Madrid: Editorial Cincel, 1983.
- FREIRA, S. **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial De Latorre, 1995.
- GIL, P.; PIÑEIRO, R. El pensamiento geográfico en la edad Escolar: La simulación como recurso didáctico. In: **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Editorial Visor, 1989.
- GUREVICH, R. **Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada**. Buenos Aires: Editorial Aique, 1995.
- GRAVES, N. **La enseñanza de la geografía**. Madrid: Editorial Visor, 1985 [1997].
- GRUPO CRONOS. **Proyecto de Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Amaru: Estudios Salamanca, 1991.
- HERNÁNDEZ, P. Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. In: **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- HANNOUNH, H. **El Niño Conquista el Medio**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1977.
- KOHLBERG, L. Estudios morales y moralización. El enfoque cognitivo - evolutivo en El Mundo social. In: **La mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- KRON, F. Términos Básicos de la Pedagogía. In: **Pedagogía General**. Quito: Editorial Abya-yala, 1993.
- LYNCH, K. **La imagen de la ciudad**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1966.
- MARRÓN, M. La evaluación en Geografía. In: **Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Ley General de Educación**. Decreto 1002 de 1984. Bogotá D.C.:1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Formar en ciencias: el desafío**. Bogotá D.C.: 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Formar para la ciudadanía...sí es posible**. Bogotá D.C.: 2003.
- MONTAÑEZ, G. Geografía y Medio Ambiente. In: **Geografía y Ambiente. Enfoques y Perspectivas**. Bogotá D.C.: Universidad de la Sabana, 1997.
- MORENO, A. Ciencias Sociales. In: **Enciclopedia Práctica de Pedagogía**. Tomo 1. Barcelona: Editorial Planeta, 1988.
- PÉREZ, Á. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al Pensamiento de J. Eliot. In: **La investigación- acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- PÉREZ, R.; GALLEGU, R. **Corrientes Constructivistas. De los mapas Conceptuales a la teoría de la transformación intelectual**. Editorial: Magisterio, Bogotá D.C., 1994.
- POZO, J. **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. Madrid: Editorial Morata, 1994.
- POZO, J. **Aprendices y maestros**. Madrid: Editorial Alianza, 1996.
- RODRÍGUEZ, F. La consideración del profesorado de Ciencias Sociales desde la perspectiva práctica y crítica. In: **La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales**. Sevilla: Editorial Díada, 1997.
- RODRÍGUEZ, E. Concepciones de práctica pedagógica. **Revista Folios**. Bogotá D.C., Universidad Pedagógica Nacional, n. 16, 54 -62. 2002.





- RODRÍGUEZ, E.; TORRES, R. La construcción del concepto de espacio Geográfico en alumnos de quinto grado. **Revista Educación y Cultura**. Bogotá D.C., Editorial Magisterio, n° 47, 45 -60. 1998.
- SABATÉ, A. **Mujeres, espacio y sociedad**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- SOUTO, X. Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. **Revista Iber**. Barcelona, Editorial Grao, n. 9. 1996.
- SOUTO, X. **Didáctica de la Geografía**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.
- WALLON, H. **La evolución psicológica en el niño**. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.





1.4 O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia

Xosé M. Souto González¹

Resumo

A investigação em didática da geografia é uma atividade recente e, ao mesmo tempo, se apresenta de forma dispersa na definição dos seus interesses. Para organizar linhas de investigação futuras, propomos focar os estudos nas necessidades percebidas pelos professores e alunos de ensino básico e secundário. Para isto é preciso contar com projetos curriculares que relacionem a investigação educativa com a inovação didática.

Palavras chave: Educação Geográfica, conhecimento social e educação, fins e objetivos da investigação em didática da geografia.

Abstract

Research in teaching Geography is a recent activity which, at the same time, is rather dispersed when defining its own interests. In order to organize future research lines, our proposal suggests focusing studies on Secondary school student's and teachers needs. To get that aim it is compulsory to have an Educational curricular project linking both educational research and educational innovation.

Keywords: Geographic Education, social knowledge and education, research aims and objectives in the teaching of geography.

A Geografia é uma ciência que se ocupa dos problemas de ordenamento territorial, assim como do impacto do ambiente na vida humana. A sua incorporação ao ensino básico e secundário no século XIX favorece a institucionalização, completando o labor desenvolvido desde a universidade. Esta situação determina os novos desafios da disciplina escolar, pois a população que vai às aulas do ensino obrigatório requer uma formação para exercer os seus direitos cidadãos.

No século XXI as fortes transformações nos âmbitos sociais, tecnológicos e culturais determinam uma mudança dos conteúdos que se desenvolvem nas aulas de ensino secundário e básico. Estas mudanças implicam dispor

¹ Geoforo Iberoamericano. Universidade de València





de critérios para selecionar e ordenar as atividades de aprendizagem. A investigação na didática da geografia parece que pode ser relevante com esta finalidade, pois resulta necessário mudar as tradições e rotinas que estão ancoradas no século XIX.

O artigo se estrutura em quatro epígrafes sucessivas. Em primeiro lugar, mostramos os âmbitos de investigação na didática das ciências sociais e geografia; uma descrição do que sucedeu nas instituições na Espanha e mais parcialmente na América Ibérica. Logo, fazemos uma definição da teoria educativa em investigação e inovação escolar: os projetos curriculares e a construção de redes sociais são os pontos básicos da nossa argumentação. Em terceiro lugar, apresentamos os resultados que aparecem nas investigações particulares. Para fechar este capítulo queremos fazer referência às linhas de investigação que favorecem a melhora educativa da aprendizagem formal e não formal.

A **hipótese** que defendemos indica que a *investigação da didática* das ciências sociais, e da geografia em particular, *está presidida por uma forte dispersão*, resultado dos interesses particulares dos investigadores e da percepção que existe sobre a problemática da educação básica. Por isso, **formulo como conjectura** que os desafios para o século XXI, no âmbito da investigação didática, aparecem na *necessária dialética entre os interesses acadêmicos e as necessidades da escolarização básica*. Para isto contamos com os projetos curriculares, que podem ser construídos como programas de investigação.

O que entendemos por investigação no ensino das ciências sociais?

A definição dos âmbitos de investigação na didática das ciências sociais é um ponto controvertido e alvo de debates entre universitários. Em primeiro lugar, é preciso delimitar o contexto e a finalidade do campo disciplinar: neste caso o ensino e aprendizagem das ciências sociais e mais concretamente da geografia. Em segundo lugar, determinar quais podem ser as taxonomias que enquadram as investigações particulares.

As didáticas e o insucesso escolar

A didática específica, como no nosso caso das ciências sociais, surge no processo de institucionalização do saber escolar, na procura de encontrar respostas às falências da escolarização. Especificamente, como assinala Joan Pagés (2000), entendo que as didáticas específicas constituem uma resposta da comunidade universitária à existência do fracasso ou insucesso escolar, verbo da aprendizagem da cultura valiosa, ou seja, da cultura que se difunde em programas escolares, livros, explicações orais dos professores e que se avalia com os exames e outras provas. Falar de insucesso escolar implica definir o êxito, que para nós não pode ser outro que o desenvolvimento da autonomia pessoal para alcançar a cidadania plena de direitos.





Nesse sentido, o foco da investigação didática estaria definido pelo estudo dos obstáculos que impedem ou dificultam a aquisição dos conhecimentos, que se consideram imprescindíveis para a vida social cidadã. Quem programa esses conteúdos, quem os desenvolve e com que recursos podem ser as perguntas pertinentes.

Mas, na bibliografia que temos consultado sobre este campo disciplinar, a definição dos âmbitos de investigação vem explicada em relação ao trabalho já realizado pelos professores universitários, e não tanto pelas necessidades dos alunos, professores e famílias do ensino básico. O debate se centra sobretudo no caráter institucional, ou não, das investigações. Assim, no Quadro seguinte podemos resumir as posições existentes sobre este objeto de análise.

Quadro 1. Taxonomias de investigação em didática das ciências sociais

PAGÈS, 1997	PRATS, 1997	CUESTA, 2000	MIRALLES et al, 2011
Significado cc..ss. e o seu ensino	Construção de conceitos	Conhecimento escolar e disciplinas escolares	Epistemologia Didática CCSS
Crítérios para programação curricular	Desenho e desenvolvimento curricular	Projetos e materiais de ensino	Desenho e desenvolvimento curricular
Estilos de instrução		Problemas sociais e socioambientais	
		Inovação e transformação da escola	
Representações sociais do aluno	Conceições dos alunos	Ideias do aluno	Concepções dos alunos
Problemas aprendizagem das ccss			Aprendizagem CCSS
	Didática do património ambiental		Didática patrimonial
	Desenvolvimento profissional do professorado	Fundamentos de uma didática crítica	Profissionalidade docente

Fonte: Elaboração própria sobre referências bibliográficas





É evidente que há uma coincidência em classificar como próprias da investigação as temáticas de 1) epistemologia do campo disciplinar; 2) o marco curricular e recursos de programação; 3) aprendizagem dos alunos e representações sociais; 4) didática do patrimônio; e 5) cultura docente. Uma classificação que também é útil para a didática da geografia, tanto que forma parte das ciências sociais.

Desde a definição que tenho feito do “insucesso escolar” (SOUTO, 2010) como obstáculos para a autonomia pessoal, entendo que há três grandes núcleos de investigação e que podemos resumi-los no seguinte Quadro (Quadro 2), onde procuro indicar como influem as investigações na delimitação dos problemas.

Quadro 2. Elementos e critérios que definem a investigação na didática das cc.ss

Elementos/ critérios	Organização do saber escolar	Agentes sociais na difusão cultural	Alunos e cidadania
<i>Aula</i>	Significado de cultura escolar e das cc.ss. no ensino	Criação de normativas legais que incidem na comunicação da aula	Problemas de aprendizagem e comportamento
<i>Centro</i>	Recursos técnicos e patrimoniais para organizar o ensino	Cultura docente na interpretação legal da estrutura curricular	Representações sociais no sistema escolar
<i>Contexto social</i>	Problemas escolares e referentes sociais na seleção de conteúdos	Formação do professorado	Concepções espontâneas do saber vulgar

Fonte: Elaboração própria

O meu diagnóstico da problemática da escolarização básica, com a finalidade de procurar a autonomia cidadã para decidir o futuro individual numa sociedade organizada por normativas legais, não corresponde com o que pensam as instituições do grêmio de professores de didática da geografia e de didática das ciências sociais, como podemos comprovar nos Quadros que elaborei sobre as suas produções (ver Quadros 3, 4, 5 e 6).

A dispersão dos objetos de investigação institucional

Em efeito, tal como podemos observar, existe uma preocupação pelo conteúdo disciplinar no que diz respeito às novidades bibliográficas internacionais, assim como a procura de novas linhas teóricas da finalidade da didática das ciências sociais, como é a procura da perspectiva crítica, sobretudo no caso dos primeiros





boletins do grupo de ciências sociais. As referências de autoridade (Audigier, Coll, Clary...) sublinham a importância concedida na criação de um *corpus disciplinar* para ter prestígio na comunidade científica. Falta, por outro lado, a comunicação dialética com os problemas que aparecem no âmbito da educação escolar básica, para o que se precisa da colaboração do professorado destes níveis educativos.

Quadro 3: Boletins de Didática das ciências sociais (“Didáctica de las ciencias sociales”)

Número	Trabalho monográfico	Outras informações
1	Desenho curricular em ciências sociais. Estado da questão	Bibliografia sobre ciências sociais
2	Planejamento no estudo de ciências sociais. Cidadania, disciplinas e crítica reflexiva.	Bibliografia de didática em ciências sociais na Itália
3 e 4	A construção do espaço geográfico: Audigier	Experiências didáticas de Geografia: Clary, Naish
5	A formação de professores. César Coll	Experiências didáticas M. Clary, S. Thorton
Não disponível		
9	Estratégias didáticas para a compreensão da arte	O próximo e o longe em geografia. As conceições do meio urbano
10	Aportações ao Congresso de Didática	Resenhas bibliográficas
11	Investigação em didática de História. J. Merchán	Recensões bibliográficas e notícias de Congressos

Fonte: Associação de professores de Didática das Ciências Sociais, página web

Quadro 4: Revista “Didáctica Geográfica”. Segunda época.

Número e ano	Tema central	Outros temas
1, 1996	As TIC e o ensino de Geografia	Vários: mapas, itinerários, vídeos
2, 1997	Itinerários didáticos	----
3, 1999	Geografia Percepção	Viagens,
4	Não se publica	----





5, 2002	Mapas, cartografia	Cidadania e papel da docência universitária
6, 2004	A paisagem	---
7, 2005	Homenagem a M ^a Rosario Piñeiro Peleteiro	Miscelânea de artigos
8, 2006	Climatologia	Problemas ambientais
9, 2008	Cidadania e participação	Resenhas de Congressos
10, 2009	Interculturalidade	Resenhas bibliográficas
11, 2010	Novos desafios do ensino da geografia	Resenhas bibliográficas

Fonte: Elaboração própria com os dados da revista "Didáctica Geográfica"

A comparação entre os congressos realizados pelos coletivos de professores universitários de didática de geografia e de didática das ciências sociais manifesta um foco de investigação em técnicas didáticas, assim como uma preocupação por compreender as teorias procedentes das ciências da educação, como o caso do construtivismo, competências ou o que significa a incorporação das TIC ao ensino básico. Menor interesse desperta o alvo central do objetivo educativo básico: a construção da cidadania desde a escolarização básica, um direito básico das pessoas que se efetua em boa medida na comunicação das aulas escolares.

Os temas são coincidentes, o que manifesta uma semelhança de interesses. A formação do professorado, as competências para a cidadania, o marco europeu de educação superior são as grandes preocupações, como podemos verificar nos quadros 5 e 6. Existe uma vontade de encontrar respostas às demandas instantâneas que aparecem nos marcos curriculares: teorias pedagógicas, novos conteúdos, técnicas didáticas. Mas não se observa uma continuidade nas linhas de investigação que permitam afirmar que o foco de atenção reside na abordagem de problemas sociais relevantes para a comunidade educativa.

Sem dúvida, podemos fazer uma autocrítica indicando que a solução dos problemas sociais são respostas instantâneas e, pelo mesmo, uma solução técnica e não uma explicação científica. Seria um erro de apreciação. O que nós defendemos é a procura das explicações através da análise histórica, da comparação entre situações educativas, a utilização de métodos qualitativos e quantitativos para pesquisar na realidade e uma dialética comunicativa entre os/as investigadores e os membros da comunidade escolar educativa.

Também não pretendemos fazer uma crítica extemporânea, mas sim precisar como se formulam os interesses da comunidade científica em formação, como é o caso dos docentes universitários de didática das ciências sociais e de geografia em particular. Os quadros 5 e 6 mostram as semelhanças entre ambos os grupos.



**Quadro 5: Congressos do Grupo de Didática da AGE**

Jornadas	Tema central	Palestras	Nº comunicações
I. Madri, 1988	Demandas da geografia ante a Reforma LOGSE	Reformas e planos de estudo. Didática ativa. Geografia e ciências sociais	45 (22 na seção didática ativa)
II. Burgos, 1991	Geografia e Reforma	Geografia no desenho curricular. Geografia e educação ambiental	19 (13 na seção de educação ambiental)
III. Madri, 1996	A geografia e o desafio educativo no marco da Reforma	Os procedimentos. A paisagem como referência. Temas transversais e geografia	46 (19 na seção da paisagem)
IV. Alicante, 1998	Educação e Geografia	O espaço como objeto de ensino. Os valores no meio urbano. Recursos didáticos e meio rural	54 (23 na seção de valores)
V. Murcia, 2000	Geografia, professorado e sociedade	Formação do professorado. Inovação didática. Conteúdos científicos	43 (21 na seção de inovação didática)
VI. Toledo, 2003	As novas demandas sociais	Imigração, interculturalismo. As novas tecnologias. As propostas da LOCE	42 (16 na seção de inovação didática)
VII. Valencia, 2007	As competências geográficas e cidadania	Sustentabilidade; urbanismo local e global; migrações e interculturalidade	31 (13 na seção de sustentabilidade)
VIII. Jaén, 2008	A cultura geográfica na era da globalização	Formação docente; Inovações didáticas no Espaço Europeu; Investigação participante	22 (11 na seção Espaço Europeu de Educação Superior)
IX. Madri, 2010	Geografia, educação e formação do professorado no marco do Espaço Europeu de Educação Superior.	Inovações didáticas e convergência europeia, educação geográfica e interculturalidade	57 na seção Propostas de Inovação em ensino e aprendizagem de Geografia. Temas diversos.



**Quadro 6. Congressos/Simpósios da Associação de Didática das Ciências Sociais**

Número e ano	Cidade	Tema central
1. 1987	Salamanca	Conceitos teóricos e linhas de investigação
2. 1990	Córdoba	Os novos currículos de DCS para a formação de professores de educação infantil, primária e secundária
3. 1991	San Sebastián	A investigação em Didática das Ciências Sociais
4. 1992	Girona	A teoria e a prática na formação do professorado em Didática das Ciências Sociais
5. 1993	Burgos	A intervenção didática na formação do professorado de ciências sociais
6. 1994	Pontevedra	Os conteúdos de Ciências Sociais no currículo escolar: Seleção e sequência. Educação infantil, primária e secundária
7. 1996	Las Palmas	A investigação em didática das ciências sociais
8. 1997	Salamanca	Formação do professorado. Transposição didática
9. 1998	Lleida	Os valores e a didática das Ciências Sociais.
10. 1999	Logroño	Disciplinaridade, interdisciplinas e ciência
11. 2000	Huelva	Modelos, conteúdos e experiências na formação do professorado de Ciências Sociais
12. 2001	Oviedo	Identities e territórios. Um desafio para a didática das Ciências Sociais.
13. 2002	Palencia	Formação do professorado no ensino básico
14. 2003	Cuenca	O Patrimônio em didática das ciências sociais
15. 2004	Alicante	Formação da cidadania: novos problemas e novas técnicas de informação e comunicação
16. 2005	Almería	Ensinar ciências sociais numa sociedade multicultural. Um olhar a partir do Mediterrâneo
17. 2006	Antequera	Formar para investigar, investigar para formar em Didática das Ciências Sociais.
18. 2007	Bilbao	As competências profissionais para o ensino-aprendizagem das Ciências Sociais ante o desafio europeu e a globalização
19. 2008	Baeza	Didática das ciências sociais, currículo escolar e formação do professorado.
20. 2009	Bologna (Itália)	A educação da cidadania europeia e a formação do professorado. Um projeto educativo para a “estratégia de Lisboa”





21. 2010	Zaragoza	Metodologia de investigação em Didática das Ciências Sociais
22. 2011	Murcia	Avaliação em didática das ciências sociais

Fonte: Elaboração própria com dados da página web da Associação Universitária de Professorado de Didática das ciências sociais

Em síntese, a análise das publicações periódicas e das comunicações a Congressos no âmbito da didática da geografia e das ciências sociais manifesta uma preocupação pela formação do professorado, pela organização do currículo e também pela cidadania como finalidade teórica; uma dispersão dos âmbitos de trabalho e uma escassa dialética sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não observamos no estudo que fizemos que entre as pessoas que assinam os artigos exista uma implicação dos atores sociais do ensino básico na investigação. Algo que não é específico da didática, como se comprovou na análise que fez, na sua Tese de doutoramento, E. Ramiro (1998), que mostrou dados empíricos sobre o escasso eco das publicações do departamento de geografia sobre os professores/as de ensino básico e secundário. Por isso, na segundo epígrafe, queremos incidir na formulação de uma teoria educativa sobre a prática que nos permita ler de outra maneira os resultados da investigação e facilite a criação de redes de docentes inovadores.

Definição da teoria educativa em investigação e inovação escolar. A construção de redes sociais. Por que é necessária uma alternativa teórica?

Como temos dito anteriormente, os estudos e investigações institucionais procuram dar respostas às expectativas dos universitários, que por sua vez buscam relacionar o seu interesse com os feitos que sucedem nas aulas e centros de educação básica. A conceitualização da realidade observada permite desenvolver a pesquisa, mas mais de uma vez, esta visão da realidade deixa de ser crítica para converter-se em críptica, pois falta a dialética entre agentes de investigação e agentes de inovação e ação. Entendemos que a investigação educativa tem necessariamente que formalizar os seus objetos de estudo, amarrando o marco teórico à problemática social escolar, onde a comunidade educativa, a comunicação interpessoal e a linguagem disciplinar são elementos decisivos para verificar as hipóteses de trabalho.

Num interessante artigo, o professor Agustín Hernández (2001) dava conta das mudanças que se produziam no âmbito da didática de geografia no mundo ocidental. Ligava a transformação do objeto da disciplina com os “interesses, atitudes e necessidades dos alunos e professores” (HERNÁNDEZ, 2001, p. 255). Não obstante, na explicação que realiza, sublinha uma série de elementos e fatores que estão mais próximos às preocupações dos académicos disciplinares que das ocupações da comunidade educativa do ensino escolar básico. Como incide a prática da educação básica na redefinição dos objetos de investigação?





A preocupação pela prática da aula como objeto de investigação é comum em diferentes autores que se preocuparam com estes assuntos. Assim, no caso do professor sevilhano Javier Merchán (2009), queremos sublinhar as agudas reflexões que levanta sobre a dificuldade de entender a prática da aula, como consequência da parcial visão que oferecem alunos e professores da mesma. Mas isso não justifica, como assinala, a ausência de pesquisas neste âmbito, sobretudo porque em Geografia temos esta preocupação presente (CALAF, 1989).

Os obstáculos para melhorar a pesquisa residem muitas vezes nas condições laborais dos professores. A pesquisa acadêmica de Alzira Santos (2000) mostra como os docentes não tinham possibilidades de melhorar a educação ambiental pela carga horária que deviam desempenhar cada dia, e que dificultava a constituição de seminários de trabalho didático.

Tomando como critério de análise as mudanças que tiveram lugar no Reino Unido e nos Estados Unidos, podemos explicar as modificações no eixo metodológico e epistemológico, assim como o papel das disciplinas escolares na reprodução dos valores de uma cultura acadêmica e as normas da sociedade liberal. No artigo citado, o professor A. Hernández (2001) afirmava que existiam alguns projetos progressistas que introduziam conteúdos educativos problemáticos, como o impacto ambiental. Ou seja, na própria disciplina geográfica existe um desejo evidente de aproximar os conteúdos acadêmicos aos problemas sociais e ambientais do mundo onde vive o aluno. Mas como se difundem estes projetos entre as comunidades científicas é algo que cumpre avaliar: qual é a aplicação da reflexão científica na melhora do ensino básico?

Por isso, cumpre fazer a pergunta: por que investigar no ensino da geografia e das ciências sociais? A minha resposta aponta a necessidade de fornecer de dados empíricos e teorias sólidas aos professores de ensino básico.

Em primeiro lugar, podemos perguntar ao professor Horacio Capel (1998) qual é a utilidade do estudo geográfico numa formação básica cidadã. Os seus argumentos indicavam que a matéria escolar tinha uma importante tradição intelectual e valores educativos e formativos, que se relacionavam com os problemas sociais analisados pelos geógrafos. Complementando esta pergunta, é necessário questionar-se como se contextualizam estes problemas nos subsistemas escolares: a formação básica (infantes e adolescentes) e na formação para o emprego (ao longo da vida).

Os estudos anglo-saxões implicam um predomínio da análise técnica do saber geográfico (como se construiu o conhecimento) e qual é a sua eficácia





no mundo da globalização. Isto é mesmo o que aparece no livro de Teaching Geography 11-18 (LAMBERT e MORGAN, 2010; pp. 35-36), que sublinha duas grandes metas no conhecimento geográfico: as competências para entender o funcionamento planetário na economia digital e a procura de uma cidadania responsável, que implica a coesão social.

Este assunto é muito relevante, pois necessitamos contar, para fornecer esta finalidade educativa desde a investigação académica, com estudos empíricos que mostrem os resultados de pesquisas parciais, onde se possa validar a utilidade social do conhecimento. Para obter resultados que sejam aplicáveis à inovação didática é preciso indicar os requisitos materiais e teóricos que facilitem a pesquisa educativa.

Os requisitos laborais significaram que, aos professores que investiguem desde as aulas de ensino básico, em colaboração com os académicos, se lhes fornecerá um quadro horário onde figure a competência investigadora, que estará regulada por um processo de avaliação. A formulação teórica, por sua parte, determina um marco de investigação & ação muito semelhante aos que levaram adiante os colegas do Reino Unido sob a direção de John Elliot e com a experiência do que sucedeu no Reino Unido e Espanha com os projetos curriculares.

Em efeito, consideramos que a definição deste artefato teórico é um núcleo básico para o desenvolvimento de pesquisas educativas para melhorar a qualidade e favorecer a cidadania. Um projeto curricular é um conjunto de pessoas que manifestam uma mesma vontade por melhorar a qualidade educativa, para o que elaboram propostas didáticas, especialmente sequências de atividades e materiais para serem utilizados na aula. Mas junto a esta ação educativa realizam pesquisas concretas sobre os obstáculos que impedem ou dificultam a aprendizagem dos alunos. É uma equipe de trabalho que se manifestou com grandes êxitos nos anos sessenta do século XX no Reino Unido e nos oitenta na Espanha. *Entendemos, pelo mesmo, que os projetos curriculares podem funcionar como programas de investigação.* Uma argumentação que seria semelhante à que manifestou no seu dia H. Capel em relação à evolução da história da ciência e o seu programa de investigação na disciplina científica da geografia humana (CAPEL, 1989).

Como podemos apreciar na Figura 1, um projeto curricular facilita a elaboração de materiais educativos para serem usados nas aulas, como são as Unidades Didáticas com seus documentos, exercícios, reflexões, sínteses conceituais, etc. Uma apresentação de materiais que realizaram os professores sob as diretrizes de um modelo educativo que os agrupa. Há, pois, uma ideia de inovação que se concretiza em materiais e atividades.



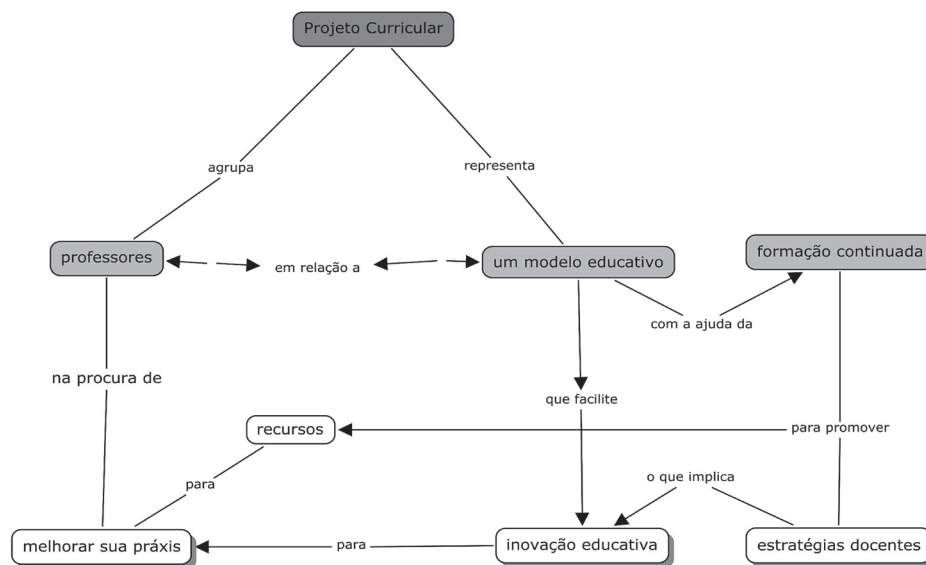


Figura 1

Disponer de um projeto curricular que relacione teoria e prática educativa (práxis didática) facilita as aplicações dos resultados das pesquisas realizadas pela Academia. Assim, na próxima epígrafe, queremos mostrar isto com os exemplos dos Grupos IRES e Gea-Clio na Espanha, que se pode generalizar a Geopaideia na Colômbia, a ELO no Brasil ou Humus na Argentina, mas vamos utilizar os casos espanhóis, pois são mais conhecidos por mim. São grupos que integram o Geoforo Iberoamericano de Educação (www.geoforo.com).

Resultados que aparecem nas investigações

As investigações acadêmicas que temos consultado nas Teses de doutoramento e na produção de grupos de professores de Secundária permitem confirmar a validade da teoria exposta no ponto anterior. Por um lado, como veremos no Quadro 7, as teses de doutoramento estão relacionadas com a problemática que preocupa parcialmente as comunidades educativas. Por outro lado, a produção científica que se insere no cerne dos grupos de inovação de secundária, básica e universitária foca o âmbito da pesquisa na procura dos problemas escolares que podem ser resolvidos a partir da colaboração institucional.

Significado da cultura escolar e das ciências sociais no ensino

Mantemos que, a partir de enfoques analíticos da realidade da aula, é possível colocar a hipótese de organizar a didática com um modelo contra-hegemônico. Isto é o que sucedeu, ao nosso juízo, por parte do Grupo IRES



de Sevilha (GARCÍA e PORLÁN, 2000). Este grupo procurou desenvolver a função investigadora do professor e mestre na aula de ensino básico. Entendia que a construção escolar do conhecimento supõe a delimitação de problemas escolares de carácter interdisciplinar que podem ser abordados com a ajuda das matérias disciplinares. Nesta linha de atuação podemos colocar as teses de doutoramento de Francisco García (1999, 2003) e Francisco González (2011), assim como outros trabalhos que ainda não estão finalizados.

Algo semelhante é o que registamos no caso do Grupo Gea-Clio, mas que não contou com os apoios universitários até pouco tempo. Por um lado, a Tese de doutoramento de E. Ramiro (1999) explicou a relação entre investigação e inovação; por outro os trabalhos de Xosé M. Souto e colaboradores (1997, 1998) e estudos concretos de problemas sociais (DOPAZO, MENOR e SOUTO, 2003; RAMÍREZ e SOUTO, 2002) deixaram a sua pegada sobre a relevância dos projetos curriculares na delimitação dos problemas escolares em relação com os sociais e ambientais que se utilizam como referência de educação cidadã. Uma maneira de investigar que se completa no eixo da didática da história (MARTÍNEZ, VALCÁRCEL, BELTRÁN e SOUTO, 2005).

Por último, também neste sentido de investigações que estão inseridas em projetos curriculares, queremos citar aos procedentes do grupo *Nebraska*, dentro de *Fediciaria*. São investigações bem definidas pela teoria da reconstrução genética do saber, no caso específico escolar. Assim, os estudos de Raimundo Cuesta (1997), Javier Merchán (2005), Juan Mainer (2009) ou Julio Mateos (2011) são exemplos de como os fatores históricos e a ação dos agentes sociais num contexto de poder político determinado organizam os conteúdos escolares que determinam as práticas escolares.

Estas investigações, como disse A. Guijarro (1997), pretendiam mostrar que a construção da didática das ciências sociais é um assunto que supera o marco legal, onde tudo parece mudar para que nada mude. Precisa da formação dos professores e da investigação por parte de uma equipe de trabalho sobre os problemas escolares nos âmbitos da comunicação da aula, na organização do centro e do contexto social da comunidade educativa.

Recursos técnicos para melhorar a aprendizagem

As técnicas e recursos facilitam a investigação, mas não são fins, muito menos metodologia. Por isso, entendemos que a investigação em cartografia, TIC, audiovisuais ou livros de texto deve fazer parte de uma pesquisa mais ampla, que tenha os seus objetivos, hipóteses e metodologia bem configuradas. Assim, nos estudos consultados encontramos importantes vias de aproximação da problemática escolar que observam os professores nas aulas de secundária e básica. Utilizaremos como referência a linguagem das





competências educativas, pois procuramos mostrar que há tempos utilizamos estas técnicas na didática da geografia e que só é preciso ordenar as ideias para focar os resultados.

No que diz respeito à competência comunicativa, a didática da geografia tem quatro âmbitos básicos: linguagem verbal, cartográfica, estatística e icônica. A comunicação cartográfica é bem relevante, pois sintetiza num nível conceitual uma informação que muitas vezes resulta indecifrável para o aluno. Os trabalhos de pesquisa de M^a Luisa D'Angelo, na Argentina (SOUTO, 2006) e de Pilar Comes (1992) na Espanha correspondem a exemplos do que assinalamos.

Uma competência específica que necessita de mais investigação é a referida à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas. O professor Jesús Romero (1998) já indicou que existe um uso claramente instrumental nas aulas de Secundária; não obstante permite um raciocínio e um processo metodológico que implica uma maior atividade do aluno, como mostra no caso de História. Pelo nosso lado (SOLBES, SOUTO e TRAVER, 2005), em trabalhos de caráter interdisciplinar, nos aproximamos da maneira de pensar e das atitudes dos alunos sobre esta linguagem. O que significa para o meio escolar este recurso tecnológico e as implicações na comunicação e aprendizagem é algo que precisa de maior estudo.

Aprendizagem do aluno/aluna e as concepções espontâneas.

Um dos problemas básicos que se enfrenta na educação geográfica tem relação com as competências dos alunos para a sua aprendizagem. A partir do discurso que estamos defendendo há duas maneiras de explicar esta situação.

Por uma parte, o que se refere às características básicas da aprendizagem humana, que está muito condicionada pelo funcionamento do cérebro e das experiências de emoções; ou seja como se forja a autoconsciência. Neste âmbito de trabalho ficamos dependentes das investigações na neuropsicologia e neuroética (DAMASIO, 2010; DÍAZ, 2007). O que podemos investigar neste eixo é o que favorece a construção de um conhecimento significativo, tal como quis mostrar a Tese de doutoramento de Antoni Ballester (1999) para um caso empírico nas Ilhas Baleares (Espanha), e que depois tratou de generalizar a outros âmbitos de estudo escolar com a ajuda das administrações autônomas de Canárias. Numa linha semelhante salientamos a proposta da professora Elsa A. Rodríguez (2000), que a partir da Colômbia realiza uma proposta de “pedagogia conceitual da geografia” onde programa uma gradação de exercícios de diferentes complexidades em relação direta com as idades do alunado (SOUTO, 2001). Como podemos ver, nesta linha de investigação é importante a complementaridade dos resultados que podem obter neurólogos, psiquiatras e psicólogos, pois a análise das capacidades das pessoas implica um conhecimento do sistema neural e dos esquemas psicológicos.





Outra perspectiva de análise é a que se organiza sobre a sequência de níveis de competências explicativas ligadas à existência de um problema escolar. Um exemplo é a Tese de doutoramento de Francisco García (1999, 2003) sobre a gradação que existe entre uma visão simples e harmônica do meio urbano até a complexidade dos níveis de qualidade de vida, para o que se necessitam fatores explicativos bem construídos. Existe neste caso uma tentativa de explicar a evolução da aprendizagem condicionada pela especificidade do conceito que se elabora, algo que analisaram pessoas procedentes da Psicologia (CARNICERO, 1982; MARTÍN, 1985)

Linhas de futuro para definir uma investigação educativa útil para a comunidade

Como temos sublinhado, as finalidades educativas da geografia não estão determinadas pelas necessidades sentidas pela comunidade educativa, mas sim basicamente pela interpretação que das mesmas realizam as autoridades legislativas e os grêmios académicos. Por isso, um programa de pesquisa em didática das ciências sociais, e da geografia em particular, necessita orientar o seu labor para o conhecimento da evolução histórica desta matéria no sistema escolar.

No Quadro 7 mostramos um esquema coerente com o discurso que mantivemos. Agrupamos as investigações diversas em três fileiras que respondem aos problemas básicos do ensino e aprendizagem escolar, tal como foi organizado por nós em relação ao sucesso/insucesso escolar. Pensamos que é uma tentativa útil de relacionar ambos os elementos e que integra as investigações que indicamos anteriormente.

Quadro 7. Linhas de investigação e problemas escolares

A cultura escolar e a docência das Ciências Sociais	A aprendizagem dos alunos e a comunicação na aula	Os recursos técnicos para o ensino das cc.ss.
A seleção dos conteúdos	As representações sociais	Meio local e património
A história das disciplinas	Construção conceitual	O aceso as T.I.C.
O condicionante do poder político-institucional	Os condicionantes da mente	Cartografia, atlas, meios audiovisuais
A comunidade educativa e o contexto social/escolar	Atitudes e participação escolar	Cadernos e provas de alunos
O pensamento docente	Espaço escolar e percepção	Livros de texto

Fonte: Elaboração própria.





A explicação do conhecimento disciplinar no sistema escolar. Contexto cultural de comunidade cidadã

Os trabalhos de Julia Melcón (1989; 1995) na Espanha e Sérgio Claudino (2001) em Portugal representam esta inquietude que manifesto. Igualmente, os trabalhos referidos do grupo Nebraska e mais especificamente os estudos de Alberto Luis e Jesús Romero (2007). São investigações que buscam identificar os agentes sociais e os marcos legais que determinam o labor dos docentes na escola básica e secundária. Aparecem do mesmo jeito a historia das disciplinas escolares, que guardam uma forte ligação com a evolução da ciência de referência, como se pode comprovar nas teses de doutoramento de Rosa Ascón (1989) e Roser Batllori (1997) sobre a influência da geografia crítica nas aulas de secundária.

Neste âmbito temático também podemos citar os estudos de João Basilio (2003) sobre o currículo oculto que está por baixo da formalidade acadêmica e tem um arraigo vulgar em estereótipos e preconceitos culturais. Muito relacionado está o estudo do contexto social, político e legal das mudanças legislativas, como trabalharam A. Luis (1984) e J. Villanueva (2002) nas suas teses de doutoramento e, sobretudo, com as precisões que assinala H. Copetti (2005) no seu estudo sobre a necessidade de reformular os conteúdos do estudo do meio local no contexto dos fluxos da informação global.

Por último, uma linha de investigação que aparece também é a que considera a figura do professor na aula de secundária como pessoa que dinamiza a comunicação (PONS, 1986), pois as condições laborais e a ideologia do professorado é um assunto chave para a definição da cultura escolar que se transmite nas aulas. Igualmente, neste contexto de comunidade escolar que se constrói a partir dos interesses e desejos das pessoas, temos que considerar a participação das famílias nos conselhos escolares (DE MORAES, 2003).

A compreensão dos obstáculos de aprendizagem dos alunos em conceitos sociais. Os problemas de comunicação da aula.

Em linhas anteriores fizemos referência a investigações que explicaram como se construía os conceitos espaciais. Isto não significa que o problema mais importante do comportamento e, sobretudo, das atitudes dos alunos, fique resolvido nesta encruzilhada. Agora queremos mostrar algumas perspectivas de investigação que incorpora o sentimento do espaço vivido ao raciocínio do território onde habita a pessoa.

Assim, destacamos a Tese de doutoramento de I. Nadal (1999) sobre a concepção e representação do espaço pelos infantes de menor idade. A sua argumentação mostra que não é o território o alvo do seu conhecimento, mas as identidades do espaço. Um labor que para o nível de Secundária analisara A. Vilarrasa (1994), chegando a conclusão da existência de modelos de aprendizagem para o estudo do meio local.





Contudo, o que me parece mais importante para o desenvolvimento de linhas de investigação no ensino da geografia é a sua inclusão em contextos educativos superiores, tal como realiza H. Cachino no modelo da aprendizagem baseada em problemas (CACHINO, 2010).

A mediação da realidade pelos meios de comunicação e internet

Um âmbito de investigação social que nos parece mais importante neste momento é o que compreende o trabalho com a aprendizagem de representações, imagens, cartografia de lugares e publicidade de territórios. Podemos estudar como se desenvolve a percepção da realidade através dos olhos dos alunos. Assim, em experiências escolares, temos mostrado que a representação do Google não era a correta, ainda que os alunos pensavam que não podia ser errônea a imagem que consultavam na internet.

As Figuras 2 e 3 mostram um mesmo lugar que existe em Torrefiel (Valencia), onde acudiam os meus alunos em 2010 as aulas do liceu Ballester Gozalvo. Como se pode apreciar na imagem do Google (Figura 2), em frente ao centro escolar há um conjunto de naves industriais, que estavam no ano 2007, mas não no ano 2010, tal como assinala em letra e número. O que existia no ano de 2010 era um jardim e casas novas construídas nos últimos anos, como podemos apreciar na fotografia que fizemos no mesmo ano de 2010 nas aulas do liceu. Pois bem, ainda com esse contraste fotográfico havia alunos que pensavam que era impossível que internet estivesse errada. Uma percepção da realidade que se repete em alunos de mais idade, como comprovei com os alunos da Universidade de València.

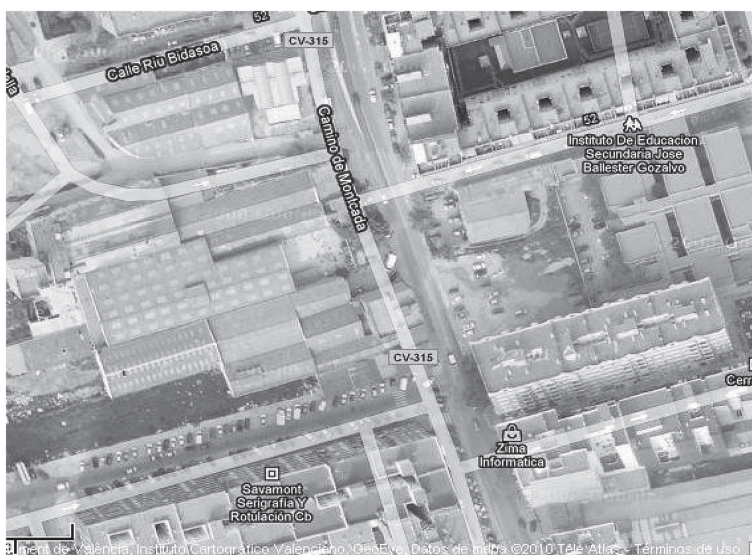


Figura 2: Ruas de Torrefiel no ano 2010 segundo Google maps





Figura 3: Vista das mesmas ruas no ano 2010. Fotografia obtida desde o liceu Ballester Gozalvo

Estes exemplos práticos da vida das aulas de Secundária indicam que é necessário investigar a influência que a internet marca na vida dos meninos e adolescentes. Os trabalhos de F. Pires (2008) assinalam uma linha de pesquisa que parece relevante, pois os computadores e os fluxos de informação na rede mudam as expectativas e desejos das pessoas.

Como observamos nesta contribuição à análise da investigação em ensino da geografia e das ciências sociais, a produção existente é relevante, mas bem dispersa. O nosso desejo foi fomentar o agrupamento das pesquisas em relação a programas de investigação, que desde a minha perspectiva devem estar ligados a projetos curriculares para favorecer a inovação e melhora da práxis escolar. Será a melhor contribuição que pode fazer a geografia e a didática das ciências sociais para exercer o direito cidadão à educação.

Referências

- ASCÓN BORRÁS, R. *La introducció dels conceptes de la geografia crítica contemporània a l'ensenyament secundari*. Tese de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona, 1989
- BALLESTER VALLORI, A. *La didàctica de la geografia. Apreneatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Mallorca: Edicions Documenta Balear, 1999.
- BATLLORI OBIOLS, R. *La teoria crítica aplicada a la geografia. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicto a dues aules de Secundària*. Tese de doutoramento. Universitat de Girona, 1997
- CACHINHO, H. Inovações didáticas e ensino da geografia: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. In: DELGADO, J. J.; LÁZARO, M^a L.; MARRÓN, M^a J. *Aportaciones de la Geografía em el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga: Universidad de Málaga, Asociación de Geógrafos Españoles; pp. 242-257, 2011
- CALAF, R. *L'ensenyament de la Geografia a l'EGB: una disfunció entre la teoria i la pràctica (Asturias 1970-1982)*. Tese de doutoramento. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989.





- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, 2005, pp. 227-247.
- CAPEL, H. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. **Geocrítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana**, Barcelona: Publicaciones de la Universitat, 1989, 70 páginas.
- CAPEL, H. Una geografía para el siglo XXI. [En línea] **Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona, número 19, 15 de abril de 1998
- CLAUDINO, S. L. N. **Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais**. Tese de doutoramento, Lisboa: Faculdade de Letras, 2001.
- CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, R. A. A cidadania na formação de professores de Geografia em Portugal e Brasil. [En línea] **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, nº 588, 10 de junio de 2005.
- COMESOLÉ, P. **La representación gráfica del espacio y la enseñanza de la geografía: una propuesta de selección y secuenciación de las habilidades cartográficas para la enseñanza obligatoria**. Tese de doutoramento, Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. La didáctica de las ciencias sociales en España. Un campo con fronteras, In: MAINER, J. (coord.) **Discursos y prácticas para una didáctica crítica**. Sevilla: Díada, 2001, pp. 103-116
- DAMASIO, A. **Y el cerebro creó al hombre**. Barcelona: destino, 2010.
- DÍAZ, J. L. **La conciencia viviente**, México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- DOPAZO, I.; MENOR, S.; SOUTO, X. M. La vivienda como problema educativo [En línea] **Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales** Universidad de Barcelona, núm. 146(114), 2003
- GARCÍA PÉREZ, F. **El medio urbano en la educación secundaria obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares**. Tese de doutoramento, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales. Sevilla, 1999.
- GARCÍA PÉREZ, F. **Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano**. Sevilla: Díada Editora, S. L. 2003
- GARCÍA PÉREZ, F.; PORLÁN ARIZA, R. El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) [En línea] **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n. 205, 2000
- GIL CARNICERO, P. **Génesis de la noción de espacio en el niño: un estudio sobre la formación de conceptos geográficos**. Tese de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid, 1982.
- GONZÁLEZ PUENTES, J. F. **El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones del alumnado de Bogotá**, Sevilla: Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, abril de 2011
- GUIJARRO FERNÁNDEZ, A. **El diseño curricular de Ciencias Sociales en la educación secundaria obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlo en torno al estudio de problemas actuales**. Tese de doutoramento, Universidad de Cantabria, Departamento de Ciencias de la Educación, Santander, 1997.
- HERNÁNDEZ RICA, A. Imaginar una nueva educación geográfica. In: MARRÓN GAITE, M. J. (ed.). **La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio**. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Associação de professores de Geografia de Portugal, Universidad Complutense de Madrid, 2001, pp. 255-279





- LAMBERT, D.; MORGAN, J. **Teaching Geography 11-18. A conceptual approach**, Berkshiera: Open University Press+Mc Graw Hill, 2010 .
- LUIS GÓMEZ, A. **La Geografía en el Bachillerato español 1836-1970**. Tese de doutoramento, Universidad de Barcelona, 1984
- LUIS, A.; ROMERO, J. Sabedores de lo aceptado, estudiantes bulímicos y pensadores independientes: De la Universidad de la enseñanza a la del aprendizaje, [En línea] **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n.652, 2006
- LUIS, A.; ROMERO, J. **Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)**. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.
- MAINER BAQUÉ, J. **La forja de un campo profesional. Ideología y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)**, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.
- MARTÍN ORTEGA, E. **La representación espacial del entorno en los niños. Una comparación entre el medio urbano y el medio rural**. Tese de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid, 1985.
- MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; BELTRÁN LLAVADOR, J. Los problemas docentes en historia de Bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad, **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, n. 19, 2005, pp. 33-55.
- MATEOS MONTERO, J. **Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno**, Barcelona: Octaedro, 2011
- MELCÓN BELTRÁN, J. La geografía y la formación de maestros en España, 1836-1914, **Geocrítica**, n. 83, Universitat de Barcelona, 1989.
- MELCÓN BELTRÁN, J. La renovación de la enseñanza de la geografía en los orígenes de la España contemporánea, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, **Cuadernos del ICE**, n. 14, 1995
- MERCHÁN IGLESIAS, J. La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48(6), 2009, pp. 2-11
- MERCHÁN IGLESIAS, J. **Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la case de Historia**, Barcelona: Octaedro, 2005
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, Vol. 29, n. 1, 2011, pp. 149-174
- DE MORAES SANTOS, E. M. Ambientes topográficos da escola pública. Significações imaginárias patrimonialistas. **Scripta Nova, revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, vol. VII, n. 143, junio 2003
- NADAL PERDOMO, I. **La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en Primaria**. Tese de doutoramento. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1999.
- PAGÈS, J. La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, **La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla: Díada, 1997; pp. 49-86
- PAGÈS, J. La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. **Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales**, Geografía e Historia, n. 24, 2000, pp.33-44.
- PIRES, H. F. Geografia da Internet e do Ciberespaço na América Latina, São Paulo: USP, In: **10º Encontro de Geógrafos da América Latina - 10º EGAL**, 2005a. Cf. CD-Rom, < <http://www.cibergeo.org/artigos/GEOGRAFIADAINTERNET.pdf> > [20 de março de 2008]





- PIRES, H. F. Governança Global da Internet: A representação de topônimos de países no ciberespaço. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, n. 270 (151). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-151.htm>>
- PONS I GRANJA, J. **Perfil del profesor de geografía dels instituts de batxillerat de Catalunya**. Tese de doutoramento. Universitat de Barcelona, 1986
- PRATS, J. La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, **La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Sevilla: Díada, 1997, pp. 9-25
- RAMÍREZ, S.; SOUTO, X. M. El trabajo y la didáctica de la geografía e historia [En línea] **Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales** Universidad de Barcelona, n. 119 (137), 2002
- RAMIRO ROCA, E. **La institucionalització i difusió de la geografia escolar: la percepció del professorat de la Comarca de la Ribera**, Tese de doutoramento, Universidad de Valencia (Facultad de Geografía e Historia), 1998.
- RAMIRO ROCA, E. ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?. Los recursos utilizados en la clase de geografía, [En línea] **Scripta Nova, Revista Electrónica de Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n. 29, 1998.
- RODRÍGUEZ DE MORENO, E. A. **Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Primaria**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000
- ROMERO MORANTE, J. **Recursos informáticos al servicio de una socialización crítica. Una propuesta de utilización en la enseñanza aprendizaje de la Historia para la educación secundaria**. Tese de doutoramento, Universidad de Oviedo (Facultad de Pedagogía), 1998.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar. **Revista de Pedagogía**, vol.27, n. 80, Caracas, 2006
- SANTIAGO RIVERA, J. A. Evolución histórica de la enseñanza de la geografía en Venezuela, [En línea] **Geografía Digital**, ano 3, n. 5, Instituto de Geografía (IGUNNE), Facultad de Humanidades, UNNE. Resistencia-Chaco. República Argentina, 2008
- SANTIAGO RIVERA, J. A. La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela. [En línea] **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. X, n. 608, 2005.
- SANTOS DA SILVA ALBERTO, A. F. **O Contributo da educação geográfica na educação ambiental. A Geografia no Ensino Secundário**. Tese de Mestrado em Geografia Humana, Faculdade de Letras, Lisboa, 2000.
- SOLBES, J.; SOUTO, X. M.; TRAVER, M. J. El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el sistema escolar. [En línea] **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, n. 170-71, 2004
- SOUTO, X. M. **Geografía y ciencias sociales. Propuesta de diseño curricular 12-16 años**, Valencia: Generalitat Valenciana. Direcció General d'ordenació i innovació educativa, Gráficas Vimar, 1988
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Educación, identidad y geografía: una propuesta para profesores y alumnos desde Colombia [En línea] **Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n. 292, 2001
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Coñecemento xeográfico e cultura escolar. [En línea] **Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n. 379, 2002
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades [En línea] **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, Universidad de Barcelona, n. 96, 2001





84

Didáctica da Geografía: aportes teóricos e metodológicos

- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Geografía en Argentina. [En línea] **Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, n. 640, 2006
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. **Revista Didáctica Geográfica**, n. 9, 2007
- SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Fracaso escolar y cultura escolar. In: REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAIS. **Anales 2009**, Valencia: RSEAP, 2010, pp. 263-278
- VILARRASA CUNILLÉ, A. **El medi local com a escala d'anàlisi de les ciències socials. Educació Secundària**. Tese de doutoramento, Universitat de Barcelona, 2004
- VILLANUEVA ZARAZAGA, J. **Geografía y Educación Secundaria. De la guerra civil a la democracia**, Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2003





85

2
Geografia escolar e sua investigação



86

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





2.1 A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho

Helena Copetti Callai¹
Lana de Souza Cavalcanti²
Sonia Maria V. Castellar³

Introdução

Este texto aborda o cenário e os trabalhos do grupo de pesquisa constituído pelas três autoras e expressa as reflexões desencadeadas a partir das discussões internas enquanto equipe e das orientações particulares que cada uma desenvolve em sua instituição. Partimos de quatro conceitos básicos da Geografia que no nosso entendimento são os pilares para a interpretação na ciência e na disciplina escolar. Estes conceitos são *espaço, lugar, paisagem e território*. A preocupação maior que aproxima nosso trabalho é a busca incessante de conhecer, entender e explicar as abordagens do ensino da Geografia, considerando a sua estreita relação e ligação com a ciência geográfica.

Diante disso, entendemos que a prática de ensino de Geografia no Brasil, nas últimas décadas, tem se orientado, predominantemente, pela meta de fazer um ensino mais significativo para os alunos, para a sua vida, considerando que a escola é o local possível de colocar ao jovem e às crianças aquilo que a humanidade produziu ao longo da sua história. Neste sentido, busca-se articular os conteúdos com a vida social cotidiana e a escola, e as práticas de ensino de Geografia tem, assim, o papel de promover a formação geral e a construção de interpretações de mundo. É necessário considerar que essas crianças e jovens vivem numa sociedade que tem características específicas do tempo e do espaço e numa relação entre global e local que exige a interpretação dos acontecimentos no âmbito de uma escala social de análise, capaz de sustentar as explicações para entender este mundo. A intenção é a de desenvolver nos alunos capacidades de pensar e atuar de modo autônomo, de resolver problemas, estabelecendo suas próprias metas, definindo suas próprias estratégias, trabalhando as informações e constituindo recursos técnicos para atender às suas necessidades.

¹ Bolsista CNPq, Universidade de Ijuí, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: hcallai@unijui.com.br

² Bolsista CNPq, Universidade Federal de Goiás – Brasil. E-mail: ls.cavalcanti@uol.com.br

³ Universidade de São Paulo – Brasil. E-mail: smvc@usp.br





Com esta preocupação, como grupo de pesquisa temos partido do pressuposto de que a cidade e o urbano são referências básicas da vida cotidiana de grande parte das pessoas, e que cidade não é somente localização, mas é lugar onde se produzem e se reproduzem modos de vida. A cidade é concebida como um produto das relações sociais de produção e como um espaço que tem uma relação contraditória entre o capital e a sociedade, que se expressa nas práticas sociais. Essas práticas constituem o exercício cotidiano da cidadania, pois ela é a referência para que seus habitantes, coletivamente, possam reconhecer-se como agentes possuidores de direitos na cidade⁴. É por isso que se atribui importância à cidade, como o lugar cotidiano de professores e alunos de Geografia. Segundo Callai, Castellar e Cavalcanti (2007):

A cidade é aqui considerada como tema do ensino porque, em primeiro lugar, é a referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas. Ela é local de moradia de um grande contingente populacional; nela se produz e se decide a produção de uma grande parte de mercadorias e de serviços; nela circulam pessoas e bens; nela, também, se produz um modo de vida (...). Todo esse movimento mostra que na cidade estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos. (CALLAI, CASTELLAR e CAVALCANTI, 2007, p.93).

Assim como se reconhece a relevância da cidade e da vida urbana articuladas a espaços globais, como referências predominantes, da mesma forma se identifica uma reafirmação do lugar como instância da concretização dos processos que tendem a se produzir. As macro-estruturas definem em uma escala global a dinâmica da sociedade, porém, concretamente as coisas ganham significado no lugar. Ainda que exista uma tendência de o processo global impor sua ligação aos lugares, sua concretização no local é que permite que a tendência se faça efetiva, e é também aí que ela pode não se fazer efetiva, com a contra-racionalidade. É a “força do lugar”⁵ (SANTOS, 1997) que se origina das formas de organização da população que ali vive e da capacidade de fazer frente às forças externas. Essa “força do lugar” imprime características próprias do conjunto da população que vive no lugar considerando suas formas de articulação com a compreensão política dos fenômenos. Por isso, se a intenção é dar significado real ao que aprendem os alunos na escola, na Geografia escolar, é necessário analisar os fatos, fenômenos e acontecimentos considerando como eles se realizam concretamente, ou seja, na sua dimensão local/global.

⁴ Essa compreensão de cidade e espaço urbano tem como referências básicas Carlos (1997, 2005) e Lefebvre (1991, 1999).

⁵ Conceito apresentado por Milton Santos (1997).





Outra preocupação se articula às demais: o espaço do cotidiano do aluno é uma instância educativa. A cidade educa, orienta a vida coletiva, e, pela escola, pelo ensino de Geografia, pelo conhecimento mais sistematizado deste espaço, a educação pode ser potencializada. A cidade é, portanto, um conteúdo a ser ensinado, além de ser um espaço, em si mesmo, educativo. Aqui se expressa a dimensão da cidade educadora no contexto do ensino de Geografia, que significa uma aposta na viabilidade deste projeto pela mediação da escola, formando cidadãos que conhecem a cidade na qual vivem, que compreendem esse espaço em sua produção social e histórica, e que são conscientes da importância de sua participação nesta produção.

Com estes pressupostos relacionados ao ensino de Geografia, constituímos um grupo de pesquisa em 2004 que se estruturou a partir da articulação entre cidade, lugar, urbano e cidadania. Esse grupo desenvolveu inicialmente a investigação denominada *Lugar, Cultura urbana e saberes docentes: um estudo comparativo do ensino de cidade no Brasil*, realizada pelas autoras desse texto (para dados mais sistematizados conferir CALLAI, CASTELLAR e CAVALCANTI, 2007).

Os resultados dessa investigação destacam os desafios para os professores que elegem o objetivo de ensinar a cidade e também, por outro lado, a potencialidade deste ensino no sentido de contribuição efetiva na participação cidadã dos alunos. Nesta meta está “a criação de espaços de encontros e análises junto com os membros das comunidades, que despertem a curiosidade para o saber e que superem as práticas pedagógicas que reproduzem esquemas rígidos de aprendizagem” (CALLAI, CASTELLAR e CAVALCANTI, 2007, p.106).

A partir daí, temos realizado pesquisas nesta linha temática, ora em conjunto, ora individualmente em nossas Universidades, coordenando diferentes grupos e/ou orientando estudos no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado). Estas investigações são apresentadas a seguir, considerando os três centros de atuação: a Universidade Federal de Goiás (com a coordenação de Lana de Souza Cavalcanti), a Universidade de Ijuí (com a coordenação de Helena Copetti Callai) e a Universidade de São Paulo (com a coordenação de Sônia Castellar).

Ensino de Geografia, cidade, cultura urbana e cidadania – uma linha de trabalho desenvolvida no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG-IESA/UFG).

O estudo mencionado anteriormente revelou potencialidades para investir na temática do ensino de cidade, levando em conta os interesses dos professores e suas possibilidades de trabalhar com material de Geografia que tivesse como referência o lugar de professores e alunos – a Região Metropolitana de Goiânia. Assim, a sistematização dos dados daquele estudo propiciou um maior





conhecimento da problemática, levando a estruturar uma linha de trabalho junto ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG-IESA/UFG), tendo como eixo de articulação o ensino de cidade, o espaço público e a cidadania. Nessa articulação, pressupõe-se que a cidade é um espaço de exercício de cidadania, é um espaço da vida coletiva e pública. O enfoque da análise urbana leva a destacar o espaço público na produção da cidade, como elemento para a prática de gestão urbana, democrática e participativa, que permite esse exercício de cidadania. Não se trata de pensar o espaço público apenas no seu sentido de espaço produzido tecnicamente para viabilizar inclusive a produção econômica, mas de pensar o espaço público como local de articulação de pessoas, de co-presença, de espaço de direito de todos os cidadãos. Os espaços públicos são os da coabitação, onde se expressam os modos de vida, as diferentes práticas culturais. Essa linha também articula a cultura como eixo de análise, entendendo que a cidade é um lugar de produção de culturas, é um lugar onde também se encontram/confrontam diferentes culturas, destacando-se aí os espaços públicos e de acesso a todos. A preocupação com esse espaço revela, assim, uma gestão que tem como metas: maior alcance social dos benefícios da cidade, maior justiça social, maior inclusão de todos os habitantes e pessoas que circulam na cidade. A cidade e sobretudo seus espaços públicos propiciam, assim, encontros entre distintos sujeitos, permite sua presença em um mesmo local, podendo-se explicitar diferenças, divergências e contradições. Por compreender a dinâmica do espaço intra-urbano dessa maneira, atribuiu-se a ele um especial papel na promoção e ampliação das possibilidades de construção da cidadania.

Essa linha de trabalho tem fundamentado investigações realizadas no LEPEG, que é vinculado ao *Instituto de Estudos Socioambientais* (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Essa fundamentação tem norteado os estudos individuais e de grupo ali realizados, e também as equipes de investigadores. Esse último caso refere-se principalmente a estudos sobre a Região Metropolitana de Goiânia, a partir da constituição da *Rede de pesquisa em Ensino de Cidade* (REPEC), iniciada em 2007. Essa rede foi organizada para promover aproximações entre a Universidade e as escolas, por meio de parcerias estabelecidas para a produção de materiais didáticos sobre essa temática.

A seguir, destacam-se algumas ações realizadas nessa linha de trabalho, considerando-se os estudos individuais (mestrados e doutorados) e as investigações em equipe.

No âmbito dos estudos individuais finalizados, destaca-se a seguir as temáticas contempladas, os autores, o nível e o período da publicação de resultados.

Trabalhos orientados por Lana de Souza Cavalcanti, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG – período 2002 a 2010





Tema	Autor	Nível	Ano de conclusão
Trilhas juvenis: uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia	Wilmont de Moura Martins	Mestrado	2004
As imagens, os olhares e a construção do espaço da cidade pelo migrante	Eliete Moreira dos Santos	Mestrado	2007
Saberes docentes e Geografia Urbana Escolar	Karla Annyelly T. de Oliveira	Mestrado	2008
Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar	Izabella Peracini Bento	Mestrado	2009
A violência urbana no espaço escolar: cotidianos de escolas públicas em Goiânia	John Carlos Alves Ribeiro	Mestrado	2009
O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial do professor de Geografia	Vanilton Camilo de Souza	Doutorado	2009
A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade	Eunice Isaias da Silva	Doutorado	2010
Formação cidadã, juventude e trabalho: a Geografia na Educação de jovens e adultos (EJA)	Reuvia de Oliveira Ribeiro	Mestrado	2011
Áreas públicas no espaço urbano de Jataí (GO): uma análise de destinação e uso – 2000/2009	Luiz Alberto Assis Carvalho	Mestrado	2012

Essas investigações apontadas no quadro anterior foram orientadas por Lana de Souza Cavalcanti e abordam temáticas diferentes, mas tem em comum a problemática tratada nesse texto, ou seja, a relação entre o ensino de Geografia e a formação cidadã, pela escola, pelas políticas educativas, pelo ensino de Geografia, pelas práticas de gestão e planejamento na cidade.



*Trabalhos realizados por equipes de investigadores*

Entre as pesquisas realizadas por equipes no LEPEG, que contemplam a linha de trabalho delineada nesse texto, tem destaque aquelas que estão incluídas na *Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade* (REPEC). A investigação mencionada no início do texto, sobre a análise comparativa do ensino de cidade no Brasil, foi a base para realizar os estudos nessa Rede. A continuidade da investigação, no âmbito da UFG, evidenciou a incipiente relação entre Escolas e Universidades, principalmente em relação à divulgação dos conhecimentos produzidos na Universidade sobre a Região Metropolitana de Goiânia. Conforme disseram os professores entrevistados nessa investigação, poucos têm utilizado o material produzido na academia como fonte de consultas para nortear seu trabalho cotidiano. Portanto, há evidências de que a produção de conhecimentos sobre espaço goiano, sobre espaço urbano nessa área, principalmente no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-ambientais da UFG, não tem sido integrada aos conteúdos escolares organizados e selecionados pelos professores de Geografia da escola básica.

Tendo consciência desse distanciamento, buscou-se um modo de superá-lo ao constituir a REPEC e os estudos a serem realizados por essa rede, que basicamente estão ligados à elaboração de materiais didáticos temáticos sobre a área metropolitana de Goiânia. Para a elaboração dos materiais, optou-se como metodologia a constituição de um grupo colaborativo com a participação de professores da rede básica. A equipe que formou a rede partiu do entendimento de que esse caminho metodológico, que tem a ver com o estabelecimento de parcerias, permite firmar laços entre professores da escola básica e a produção acadêmica e contribui para o desenvolvimento de investigações na área do ensino de Geografia, para a formação dos professores e para subsidiar práticas dirigidas à formação da cidadania para a vida urbana cotidiana.

Com esses norteamentos, a rede tem constituído grupos específicos de pesquisa que resultaram na produção de fascículos didáticos para o ensino de Geografia, compondo a coleção denominada *Aprender a cidade*, cujos conteúdos até agora trabalhados foram: cartografia escolar, bacia hidrográfica, espaço urbano, violência urbana, dinâmicas de população, dinâmicas econômicas e clima urbano. Esse material estrutura-se com base na articulação entre os conhecimentos científicos referentes à cada tema e às demandas das práticas escolares. A proposta metodológica, de base sócioconstrutivista, busca caminhar pela problematização dos temas, pela consideração dos conhecimentos e vivência dos alunos, para mediar seu processo de construção intelectual no sentido de ir formando conceitos e sistema de conceitos referentes ao tema trabalhado. Assim, esse material visa possibilitar aos estudantes da educação básica o acesso ao estudo sobre a Região Metropolitana a partir da perspectiva geográfica.





Um dos trabalhos a ser destacado nesse texto é o que está atualmente em desenvolvimento. Trata-se de uma experiência de trabalho em grupo, em conjunto com uma escola básica, que está focado nas dinâmicas econômicas. Com o objetivo de subsidiar um estudo com participação efetiva dos alunos do curso de Geografia e de alunos do ensino médio, o trabalho consiste em produzir um vídeo educativo sobre os aspectos da dinâmica econômica da Região Metropolitana de Goiânia, tendo como eixo central os conceitos de atividades produtivas e circuitos da economia (local e global). O objetivo de desenvolver esses estudos com materiais que utilizam linguagens associadas a novas tecnologias, como a produção de vídeos, está ligado às atuais demandas por esse tipo de material no cotidiano escolar. O vídeo está em fase de produção, ainda não finalizado, mas tem como orientação constante o protagonismo dos alunos do ensino médio, que são personagens integrantes, para imprimir nele as concepções dos alunos sobre o lugar e a cidade, com a mediação do professor da escola básica. Como parte integrante do vídeo estão o “making of” e o “encarte” sobre o tema. O “making of” consiste na apresentação dos processos que foram a base para a produção do vídeo, no entendimento de que essa apresentação contribui para que o material seja melhor compreendido, tanto em seu conteúdo quanto em sua abordagem e método didático. Também estará compondo esse material o que está sendo chamado de “encarte”, que consiste em um texto didático com o tema correspondente ao vídeo. A intenção de elaboração desse material mais integral é que ele seja efetivamente utilizado e sirva de orientação para a produção de outros vídeos pela própria escola e por professores de Geografia.

As etapas metodológicas para o desenvolvimento da investigação desse material do vídeo educativo são: constituição da equipe investigadora (estabelecendo parceria entre Universidade e a escola básica); levantamento bibliográfico e documental (definição de trabalhos acadêmicos e outros para subsidiar os estudos e a estrutura do vídeo e do texto); elaboração do texto didático sobre o tema com base no material bibliográfico e documental levantado anteriormente (ressaltando conceitos de circuitos da economia, setores de atividades e tipos de trabalho, além de dados estatísticos sobre a economia da Região); realização de cursos e oficinas sobre técnicas de produção de vídeo (para aquisição de conhecimentos específicos sobre a produção de vídeos); elaboração do vídeo educativo (com as fases de pré-produção, planejamento da produção); definição de cenas de estúdios e externas (produção propriamente dita do vídeo, com a realização das filmagens, captura de imagem, entrevistas, trilha sonora); pós-produção, com a decupagem do material e construção de guia de montagem; e, finalmente, a avaliação do produto final, por meio de oficinas internas e externas, e exibição do material.

A realização de experiências no âmbito da REPEC, por meio do curso de Geografia da UFG, tem permitido maior aproximação dos professores de Geografia da escola básica, contribuindo para a efetivação do ensino com o





objetivo de formação cidadã. Os trabalhos dessa Rede iniciaram-se em 2007, e desde então vários são os pontos que podem ser considerados como resultados positivos: 1- pode ser verificada uma consolidação da parceria entre professores da rede básica e da universidade para produção desses materiais didáticos, considerando, entre outros aspectos, que em todo esse período as equipes de trabalho têm sido compostas com a participação dos professores da rede básica; 2- há uma efetiva contribuição da rede no que diz respeito à formação de professores de Geografia, uma vez que além dos grupos de pesquisa, que já se configuram como espaços formativos, também são propiciados pela rede em associação com o Laboratório cursos e oficinas para uso dos fascículos, além de se observar a inclusão de alguns desses professores nos programas de pós-graduação do Instituto; 3- boa parte do material confeccionado (4 fascículos) já foi publicada pela Secretaria Municipal de Educação e distribuída para as bibliotecas de todas as escolas da Rede, propiciando com isso sua utilização por parte de diferentes professores em diferentes estágios do processo de ensino (ciclos) nas salas de aula, como material de apoio ao seu trabalho.

Ensino de Geografia, lugar, cultura urbana e cidadania - UNIJUI

Na UNIJUI, o grupo de pesquisa denominado *Ensino e metodologias de Ciências Sociais e Geografia* tem realizado várias pesquisas interligadas com a extensão e o ensino superior com repercussões no atendimento das escolas através de proposições didático-pedagógicas, construção de metodologias e estratégias de ação no ensino básico e superior, e reflexões teóricas tornadas públicas através de publicações em livros, artigos em periódicos e apresentação de trabalhos em eventos da área.

Participam do grupo orientandos de doutorado e mestrado, professores pesquisadores do DHE (Departamento de Humanidades e Educação) e estudantes de graduação que fazem sua iniciação na pesquisa através de BIC (bolsas de Iniciação Científica) financiadas pelo CNPq, FAPERGS e UNIJUI, professores da educação básica e egressos do curso de geografia. No que diz respeito aos graduandos, observa-se que estes também realizam suas pesquisas de conclusão de curso de graduação (TCC), as quais tem como marco prioritário a reflexão sobre o *Lugar e a construção da cidadania, considerando a identidade e pertencimento dos sujeitos que ali vivem*. Há uma grande preocupação, na produção de material didático para uso na educação básica, sobre o lugar/cidade/região em que vivem ou atuam como docentes na escola básica. Diante disso, são inúmeros os trabalhos de conclusão de curso de graduação que se dedicam a buscar o conhecimento dos lugares, seja para organização das informações, seja para conhecer a história do lugar em que vivem. Alguns destes trabalhos se reportam ao ensino, outros apenas à coleta e organização de informações sobre a cidade e a região e, neste caso alguns são publicados pelas prefeituras locais para uso nas escolas.



*Trabalhos orientados por Helena Copetti Callai*

A partir das orientações que são realizadas resultam trabalhos de graduação e pós-graduação, na UNIJUI, bem como na UFRGS onde atuo no doutorado de geografia (como docente colaboradora).

As orientações de pesquisa se consolidam prioritariamente a partir de duas linhas de pesquisa inseridas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências - mestrado e doutorado - da Unijui, que são: a) Linha 1- dedicando especial atenção à constituição dos currículos e à formação do professor na área das ciências sociais, em especial da Geografia; b) Linha 2 - em que as orientações se reportam ao estudo do lugar considerando o local e o global no sentido de construir o entendimento das realidades locais no contexto do mundo globalizado.

Considerando os aportes teóricos estabelecidos como base para a investigação, os trabalhos podem ter temáticas distintas, mas todos eles tem referência com o conceito de lugar, e podem ser indicados os seguintes:

Tema	Autor	Nível	Ano
Estágio como pesquisa na formação docente	Maria Francineila Pinheiro	Doutorado UFRGS	2012
A arte de rua como um dispositivo de educação cidadã	Paulina Lozano Mesias	Mestrado UNIJUI	2012
A categoria geográfica cotidiano na significação dos conhecimentos	Adriana Maria Andreis	Doutorado UNIJUI	Em andamento
Formação continuada de professores	Elisabete Andrade	Doutorado UNIJUI	Em andamento
O papel da educação no desenvolvimento social e cultural da mulher brasileira: uma análise interdisciplinar	Bianca Tais Diehl	Doutoranda UNIJUI	Em andamento
Formação continuada de professores: identidade em tempos de desreferencialização	Martin Kuhn	Doutoranda UNIJUI	Em andamento
Ensino de Geografia no Ensino Médio	Sandro Maximo Campos da Silva	Mestrado UNIJUI	Em andamento
A formação do professor de geografia no município de São Luiz Gonzaga	Daise dos Santos Lavarde-	TCC UNIJUI	2010





O estudo do lugar e a formação do professor de geografia em Tenente Portela	Camila Benso	TCC UNIJUI	2010
A construção da identidade e dos papéis sociais do professor a partir da formação docente politizada	Rudinei Augusti	Mestrado UNIJUI	2010
Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagens na significação das aprendizagens geográficas na educação básica	Adriana Maria Andreis	Mestrado UNIJUI	2009
A geografia da vida cotidiana	Tiago da Silva Bueno	TCC UNIJUI	2009
O ensino da geografia nas séries iniciais: relacionar local e global é possível	Andreia Janice Piovesan-	Mestrado UNIJUI	2009
Espaço vivido - espaço pensado: o lugar e o caminho	Marlene François Motta	Mestrado UFRGS	2003
Ijuí olhai os olhos que te olham	Neuza Beatriz Prestes Kohn	Mestrado UNIJUI	2003

Pesquisas em andamento no âmbito deste grupo

Uma pesquisa que serviu de base geral até o ano de 2011 para as demais pesquisas no grupo ou individualmente é a que se apresenta como referência para todas as outras: *O estudo do lugar, o conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia*⁶, que trata do ensino da Geografia no que diz respeito à investigação das propostas teóricas para a formação docente, a construção de currículos e o conhecimento escolar. O Lugar, considerando para efeitos deste estudo a cidade e o urbano, é considerado como temática da Geografia para verificar os processos de construção do saberes docentes. Neste processo de construção dos saberes dos professores, considera-se que o professor precisa ter ele próprio a consciência da sua cidadania e como tal reconhecer a identidade e pertencimento que marcam as suas ações. Considera-se que só tendo essa consciência poderá o professor educar para a cidadania.

⁶ Pesquisa como bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq





Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver a reflexão sobre a formação dos professores de geografia, considerando os fundamentos que sustentam esta formação em seus aportes teóricos e na análise empírica para verificar como os docentes constroem, desenvolvem os seus saberes enquanto realizam a sua formação, inicial e continuada. Busca-se caracterizar a nível teórico o ensino da cidade como possibilidade de compreender o lugar, tendo em vista avançar na compreensão de como trabalhar com a formação de professores. Os conceitos de espaço, de tempo e de grupo são considerados neste contexto como fundamentais para tal compreensão da disciplina com que trabalham e para a sua própria constituição como docentes.

Na mesma linha, interessa verificar como ocorre na formação do professor a produção dos seus saberes centrando a investigação na temática do estudo do lugar elegendo a cidade como o lócus principal. Agrega-se a partir do conceito de “força do lugar” a investigação junto aos professores sobre como eles entendem a construção de sua identidade e pertencimento e quais as condições que eles tem de se reconhecerem cidadãos com força para garantir os seus direitos. Aliado a isso, se procura investigar como os professores trabalham com o estudo do lugar na escola básica, considerando a importância da construção da identidade e pertencimento.

Estas proposições de investigação não nascem agora, mas são resultados do trabalho de longo tempo que se desenvolve na universidade (UNIJUI) e com professores da educação básica de Geografia e de História que desde a década de 80, no bojo do processo de “abertura política” pós-golpe militar de 1964, realizaram o esforço de tornar essas disciplinas mais conseqüentes com a vida dos sujeitos. Na ânsia de construção e de resgate da cidadania, os professores da rede básica de ensino exigiam da universidade um ensino diferenciado, seja na formação docente, seja nos currículos para a educação básica. Resultou daí um conjunto de materiais didáticos para o ensino de História e de Geografia, que foi produzido pelos próprios professores, testado, avaliado e reproduzido para uso nas escolas. Este momento foi o marco que deu início a um ensino de Geografia e de História comprometido com a construção da cidadania, pelos professores e por seus alunos.

Atualmente, as escolas desta região tem a preocupação de centrar os seus estudos de geografia e de história sempre considerando o lugar como elemento fundamental para conhecimento da realidade. Com o apoio do setor publico (FNDE), foi produzido a partir da universidade um *Atlas Escolar*, o qual cada aluno da antiga 4ª serie recebeu para fazer os seus estudos. Este atlas abordava especialmente questões locais - do município, cidade e região -, tendo como pano de fundo as escalas de análise, o que permitia estabelecer a relação global-local em todos os aspectos de conteúdo abordados. A intenção na produção deste Atlas foi de fazer com que o aluno pudesse ter acesso à dados, informações e inclusive análises que permitissem conhecer a sua realidade, e buscando o entendimento





e explicações dos motivos que fazem os fatos serem de um ou outro modo. A questão básica é construir a identidade dos sujeitos envolvidos, compreender qual o seu pertencimento e reconhecer-se como cidadão capaz de agir para mudar e não apenas para se acomodar diante daquilo que fazia crer que era o inevitável. Nessa experiência o interessante foi que enquanto os alunos se entusiasmavam pelo acesso ao material que lhes era disponibilizado, os professores se debatiam para saber como fazer o trabalho. Essa situação revela aquilo que sempre é a realidade deste tipo de trabalho escolar: ou o professor se constitui ele próprio como sujeito de suas ações, com identidade e reconhecendo o seu pertencimento, ou não consegue fazer uma educação para a prática cidadã. Foram realizados então vários cursos (treinamentos) para discutir como fazer o uso do *Atlas Escolar* na escola.

Outro material produzido foi um pequeno livro sobre *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*, que iniciava com uma discussão teórica sobre estas duas disciplinas escolares e seguia com diversos tipos de sugestões de atividades. Atuava-se cooperativamente na universidade, entre docentes de História e de Geografia, pois nas escolas o mesmo professor precisa atender as duas disciplinas embora não tenha a habilitação formal para tanto. E também foi marcante um texto denominado *Grupo, Espaço e Tempo nas Séries iniciais*, onde estes conceitos são discutidos teoricamente e na sua perspectiva pedagógica. Acompanhava este texto um “caderno de atividades” com sugestões de como fazer para trabalhar com os alunos das séries iniciais os três conceitos considerados fundamentais para aprender Geografia e História. A sugestão era de sempre e apenas usar o caderno de atividades depois de haver sido feito o estudo do texto para dar as bases que poderiam fundamentar as explicações e interpretação da realidade que o exercício estava propondo.

Estas ações constituem as bases que estruturaram, na UNIJUI, um ensino para a formação docente, que considera o estudo da Geografia e também da História com um viés fortemente regional e local. São inúmeras desde então as monografias municipais realizadas pelos estudantes da graduação para coletar, organizar e analisar dados e informações dos pequenos municípios da região em que se insere a universidade.

Tendo a preocupação de não cair num ensino de geografia descritivo e informativo, apenas considera-se o conceito da “força do lugar” como elemento delineador da teorização necessária. Compreender o mundo, estudando o lugar, ou “estudar o lugar para compreender o mundo” passa a ser a possibilidade de teorizar a partir da realidade local, ou sempre a incorporando nas análises de modo a que os alunos se sintam sujeitos envolvidos naquilo que acontece no lugar, percebendo que a sua forma de agir pode fazer a diferença. Nesse sentido, construir a cidadania vai além dos objetivos apresentados nos planos curriculares, pois é parte do trabalho que acontece no cotidiano da escola.





E, num projeto de pesquisa que está sendo iniciado, o trabalho está assentado no estudo do lugar, construção da cidadania a partir do material disponibilizado no Livro *Didática e o modo que o mesmo está sendo usado na escola para estimular a construção da cidadania*. Esta pesquisa, através de bolsa PQ/CNPq, está sendo realizada a partir deste ano de 2012, *O lugar e o urbano no livro didático*, que é, atualmente, a referência básica das demais pesquisas que se realizam no contexto do grupo e das orientações que estão sendo realizadas. Por integrantes do grupo estão sendo desenvolvidas pesquisas em escolas da região – Panambi, Santo Angelo, Tenente Portela, Entre Ijuis, Santa Rosa e Ijuí.

Tanto nos estudos que vem sendo realizados nos últimos anos, quanto nos que estão sendo iniciados neste ano, o conceito de lugar é o ponto de excelência. As pesquisas são realizadas com docentes e com os estudantes, tendo como instrumentos o desenho e a escrita a respeito. A produção se apresenta por textos escritos, publicados em livros pelos mestrados, que a cada ano, após a disciplina *Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação*, organizam a produção; e pelos bolsistas de iniciação científica que tem este conceito como ponto chave nas pesquisas que realizam. Na análise dos desenhos referidos é abordado o entendimento que os seus autores tem sobre o lugar e também o significado do lugar nas suas vidas. Para efetivação dessas interpretações são consideradas significativas as reflexões teóricas que realizam e a contribuição no grupo que trabalha conjuntamente através de leituras críticas.

O ensino da cidade no Laboratório de Ciências Humanas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

No grupo *Pesquisa em Educação e didática da geografia: práticas interdisciplinares* (GEPED), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, analisamos por meio dos estudos em grupo e individuais, realizados pelos orientandos de mestrado e doutorado, os saberes docentes e a formação dos conceitos a partir das atividades didáticas e de metodologias ativas, tais como: resolução de problemas, jogos e simulações, estudos em museus e parques. Tais estudos tem como base fundamentos das áreas educacionais, pedagógicas e também da geografia, ou seja, procuramos articular as teorias didáticas pedagógicas às teorias da geografia escolar.

As reflexões acerca de novas perspectivas educacionais a serem incorporadas pelas escolas tem balizado a orientação dessas pesquisas, no sentido da articulação de cinco eixos temáticos: (a) cidade e cultura urbana como projetos educativos; (b) didática e educação geográfica; (c) currículo, formação e saberes docentes; (d) ensino e aprendizagem nas séries iniciais; (e) experiências de aprendizagem conceitual em espaços formais e não-formais.

O grupo de pesquisa está estruturado com alunos do mestrado e doutorado dos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE)





e do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/DG), além de 4 professores da rede pública que participam como convidados e, mais recentemente, alunos do ensino médio do programa Pré-Iniciação Científica, uma parceria entre a USP e FAPESP.

Os professores e alunos do Ensino Médio, a partir do segundo semestre, estarão envolvidos no projeto, financiado pela FAPESP: *Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade e urbano com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista*. Nesta pesquisa, teremos o lugar, a cidade, o urbano e ainda conceitos ligados à geografia física, como meio físico e o uso do solo, como centrais por entendermos que, se estamos buscando sentido no que o aluno aprende, é importante, para a geografia escolar, que o aluno compreenda a realidade vivida, desenvolva o raciocínio espacial, entenda a organização do território, ou seja, que o aluno tenha a capacidade de ler o mundo a partir das múltiplas relações que acontecem no meio em que vive.

Os trabalhos orientados desde 2000, os quais totalizam 21 mestrados e 7 doutorados, como pode ser verificado na tabela a seguir, tiveram como foco principalmente o processo de ensino e de aprendizagem, tendo o conceito de lugar como um referencial importante. A grande maioria destes trabalhos procurou compreender como os saberes docentes ou dos alunos ocorrem nos lugares onde vivem, levando em consideração o contexto sócio-cultural desses sujeitos.

Trabalhos orientados por Sonia Castellar que tem o lugar como foco de análise

Tema	Autor	Nível	Ano
O Ensino de Geografia Física no estudo da cidade	Júlio Cesar E. Machado	Mestrado	2012 - em andamento
O Ensino de Geografia e a Formação dos Professores nas Zonas Rural e Urbana do Município de Itacoatiara	Elinton de Araújo Santos	Mestrado	2012
Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica	Margarida Liliane de Sá Brito	Mestrado	2011
As temáticas físico-naturais da superfície terrestre e a Geografia escolar	Eliana Marta Barbosa de Moraes	Doutorado	2011





A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes	Manoel Martins de Santana Filho	Doutorado	2011
A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino da Geografia	Jerusa Vilhena de Moraes	Doutorado	2011
O rural e a Geografia na perspectiva de quem ensina: análise e crítica da prática docente	Mendel Cesar Oliveira Aleluia	Doutorado	2010 - em andamento
En la búsqueda de una práctica pedagógica crítica para la enseñanza de la categoría de análisis Espacio Geográfico	Verônica Salgado Labra	Mestrado	2009
O currículo de geografia no Estado do Rio de Janeiro	Washington Aldy Ferreira	Mestrado	2009
Metodologia e Aprendizagem: um caminho para a Educação Geográfica	Ana Paula Gomes Seferian	Mestrado	2008
Conhecer e resgatar um lugar de sua vivência: o bairro	Floripes Pine Garcia	Mestrado	2008
O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas públicas de São Paulo	Ana Claudia Ramos Sacramento	Mestrado	2007
Uma Compreensão do cotidiano a partir da Integração Geografia-Literatura: estratégia didática no processo de alfabetização de jovens e adultos	Vivian Christine Martins	Mestrado	2006
A aprendizagem da Geografia Escolar por meio da Informática Educativa	Gislaine Batista Munhoz	Mestrado	2006
O ensino de Cartografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre metodologia e o conteúdo da prática docente	Waldiney Gomes de Aguiar	Mestrado	2005





A Geografia Escolar na Prática Docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica	Nestor André Kaercher	Doutorado	2005
Construção dos conceitos científicos e escolares: caminhos para a organização da educação geográfica	Marcos Antônio Campos Couto	Doutorado	2005
A construção do conceito de espaço geográfico por meio do uso de documentos	Jerusa Vilhena de Moraes	Mestrado	2004

3.1 Trabalhos realizados por equipes de investigadores

Entre as pesquisas realizadas pelo grupo GEPED está a que se deteve por estudar, ao longo dos anos de 2004 a 2007, a cidade. O projeto coordenado pela Profa. Sonia Castellar era voltado para a formação de professores da rede pública, e o tema era *Impactos Ambientais em Áreas Urbanas*. Esse curso contribuiu para o interesse em estudar a cidade e o urbano, envolvendo cerca de 1.200 professores da rede pública e 12 alunos de mestrado e doutorado da USP, formando uma equipe interdisciplinar. Integravam a equipe do curso de *Impactos Ambientais em Áreas Urbanas* pesquisadores das áreas de Geologia, Biologia, Pedagogia e Geografia.

As discussões semanais realizadas a partir deste projeto impulsionaram, já em 2007, a organização de um grupo de estudos intitulado *Cidades e Práticas espaciais: diferentes dinâmicas em metrópoles brasileiras nacionais e regionais*, em conjunto com as professoras Helena Callai, da UNIJUI, e Lana Cavalcanti, da UFG/IESA, para dar continuidade às investigações que já estavam acontecendo.

As pesquisas realizadas – principalmente pelos profissionais vinculados à UNIJUI, à FEUSP, ao Departamento de Geografia da FFLCH e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Estratégias de Comunicação (NEPEC) da UFG – trouxeram informações relevantes sobre as concepções de cidade e urbano dos professores de São Paulo, Porto Alegre e Goiânia, enfocando a formação do docente e trazendo à tona a avaliação de materiais didáticos e teóricos para se pensar o ensino da cidade. Nesta perspectiva, em parceria com a Universidad Pedagógica de Colombia e a Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, em Bogotá, em novembro de 2009 resultou o projeto de pesquisa: *¿Cómo se construyen los territorios urbanos desde el punto de vista sociocultural? – Una indagación desde la educación*, desenvolvido como pesquisa qualitativo-interpretativa realizada em 2011 com alunos do curso de pedagogia. Assim, poderíamos analisar qual a concepção de cidade e urbano dos futuros professores das séries iniciais, já que são conceitos geográficos que estruturam o currículo escolar do ensino fundamental.





Essa pesquisa está norteando os estudos que o grupo faz sobre o processo de ensino e de aprendizagem a partir da cidade, do lugar e do urbano por meio de metodologias de seqüências didáticas e projetos educativos. Os projetos educativos coletivos, tendo como referência a cidade, articulam áreas do conhecimento escolar como ciências, história, artes, língua portuguesa e matemática, ampliando a compreensão do aluno sobre ela, e assim o urbano e a cultura urbana tem importância para o método de análise do fenômeno investigado. Trazer para o currículo, como eixo central, a cidade e a cultura urbana significa possibilitar ao aluno o entendimento da função, gênese e processo histórico, estabelecendo uma nova dinâmica ao currículo e ao processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, estudar a cidade passa a ser um ato educativo e ao mesmo tempo um método de análise dos fenômenos e das relações que a estruturam. Fazer da cidade um objeto de educação geográfica significa superar a superficialidade conceitual e estabelecer relações mais eficazes entre o saber formal e o não-formal.

Nesse contexto, entre 2007 e 2009, em parceria com a escola pública e contando com financiamento da FAPESP na linha de Ensino Público, desenvolvemos um projeto de pesquisa intitulado *Escola do possível: mudanças na prática docente e na gestão do currículo escolar*. Essa pesquisa teve como objetivo a reorganização pedagógica curricular, das ações docentes do ponto de vista da didática e da metodologia do ensino, com o uso qualificado dos espaços de aprendizagem formais e não-formais e, conseqüentemente, a abertura de uma nova dimensão para o projeto político pedagógico da escola.

O projeto buscou estudar formas de ampliação do espaço educativo que rompam os limites físicos dos muros escolares, como um bom caminho para uma educação que vise à plena cidadania e incorpore às práticas docentes metodologias ativas e inovadoras, alterando a cultura escolar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Essa reorganização ocorreu a partir do uso didático dos diferentes espaços de aprendizagem existentes na escola e fora dela. Nesses espaços, os alunos tiveram atividades didáticas interdisciplinares, voltadas para o estudo das trocas conceituais tendo a realidade do aluno, o lugar de vivência e o uso de vários gêneros textuais e linguagens como referência.

Entre os objetivos da investigação estava o de identificar a articulação entre a escola e o seu entorno, entendido como espaços de aprendizagem. Do ponto de vista da inovação e da reorganização curricular, buscamos o uso didático dos diferentes espaços formais e não formais de aprendizagem existentes na escola. As atividades de aprendizagem ocorreram em vários espaços da escola e fora dela, relacionando os conteúdos teóricos (escolares) com a realidade do aluno, em uma perspectiva interdisciplinar e, utilizando a cartografia e a literatura como linguagem para estimular a aprendizagem dos alunos.





A busca de dados empíricos com os alunos, por meio de questionário, revela que há grande influência familiar na cultura dos jovens, e que a escola pouco acrescenta a essa cultura herdada. Essa constatação marca a relevância de um trabalho docente nessa direção, pois se pode afirmar que quando a escola e os atores escolares começam a se preocupar de fato com o processo de construção de conhecimentos dos alunos, nesta perspectiva, inclusive, a de agregar cultura, são estabelecidas conexões mais significativas entre a cidadania e o ensino.

Com esse propósito, então, as atividades foram desenvolvidas em espaços não formais e na escola. Essas atividades foram realizadas entre 2008 e 2009: *no Zoológico e Planetario em 2008, e nos museus do Futebol, Geologia, Anatomia, Oceanografia (Universidade de São Paulo), Estação Ciência/USP e Catavento, em 2009.* Conforme relata Castellar (2010, p.21):

fazer da cidade um objeto de estudo geográfico e interdisciplinar, pode ser um exemplo para realizar uma proposta didática significativa, inclusiva e cidadã, pois estabelece uma relação mais próxima entre a geografia que se estuda e a que está presente no cotidiano e as outras disciplinas do currículo escolar. Ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos.

Podemos inferir, a partir da citação anterior, que as atividades em espaços educativos não formais, como o zoológico, o planetário, a praça, o museu, o entorno da escola etc. permitem as articulações entre os conteúdos aprendidos teoricamente na escola e a aplicação prática em uma situação do cotidiano, além de garantir, como foi possível perceber com essa investigação, grande envolvimento dos alunos e professores.

Esse conjunto de investigações, que foi sendo assumido pelo grupo acerca do estudo sobre a cidade, urbano e o lugar em uma perspectiva interdisciplinar, que conta com professores e alunos de mestrado e doutorado, oriundos de múltiplas universidades, permitem trabalhos de articulação a partir de novos enfoques teóricos e metodológicos no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, consolidam-se conhecimentos e práticas na didática da geografia, sobre metodologias inovadoras e ativas e sobre o ensino em espaços não-formais em uma perspectiva que agregue saberes didático-pedagógicos e geográficos.

Relacionar a cidade ao lugar remete à identidade relacionada ao território. A consciência de pertencimento a uma cidade é um fator simbólico do espaço urbano, que pode ser construída pelos processos orgânicos das comunidades que habitam determinado lugar.

De fato, cada localização no espaço é singular. Porém, ainda que se saiba que esse contexto de urbanização é um processo complexo e diverso, trata-se de





um fenômeno que obriga a considerar a interdependência de escalas, já que nele estão profundamente inter-relacionados o local, o regional e o global e, ainda, o próximo e o distante.

Nessa perspectiva teórica, Seabra (2003, p. 46) contribui para entendermos o papel do bairro na cidade, na medida em que

tornou-se possível pensar sobre a cidade e o urbano mobilizando o conceito teórico do bairro. Logo, a urbanização pôde ser compreendida e descrita a partir do bairro como um processo prático que se explicita teoricamente: no bairro se implantam estruturas da modernidade, nesta direção mobiliza-se positivamente a sociedade (o próximo e o distante), mas aprofundando sempre as separações, pois que se generaliza a economia de trocas, e é neste nível da prática social, identificado como o vivido, lugar das experiências existenciais, que se realiza, como abstração concreta, a reprodução da sociedade.

O conhecimento das potencialidades do lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem é condição fundamental para fazer do lugar aquilo que interesse a quem nele vive. Essas potencialidades são marcas decorrentes da estrutura física do lugar, do contexto em que se insere, das formas de organização das pessoas para realizar seu acesso aos bens e da forma com que se constitui o tratamento da diferença e da justiça social. Cada cidade tem suas particularidades, mas existem problemas gerais que, ao se mostrarem nos lugares específicos, assumem sua singularidade.

Portanto, estudar a cidade como lugar de vivência exige conhecer as histórias dos lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural, quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que lhe são características, mas cada uma delas também responde a questões globais, externas a sua região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva global quanto local.

Nesse sentido, a cidade, com todas as suas formas, educa e modela o comportamento das pessoas que a habitam, através dos códigos de comportamento nos espaços públicos e privados.

Ao se colocar a cidade como objeto de um projeto educativo propõe-se outra maneira de estabelecer conexões entre ela e a escola, o que permite estabelecer outros vínculos entre ela e a educação. Criam-se vínculos pois, cotidianamente, se estabelecem percursos e vivências no bairro, os quais caracterizam aspectos particulares que contribuem para pensar o território, no caso a cidade, sua localização em diferentes escalas geográficas.

Por meio da vida cotidiana será possível perceber a existência de diversas cidades em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Observam-se as áreas comerciais, o centro histórico, as áreas residenciais, a ocupação irregular, os condomínios luxuosos, os bairros-favela, os setores financeiros, os lugares da produção e do consumo. Esses lugares observáveis





auxiliam o aluno a compreender o valor da cidade, a reconhecer as distâncias entre os lugares e, ainda, a ideia de exclusão geográfica, que justifica, por vezes, a falta de equipamentos de lazer e cultura.

Essa compreensão da cidade e do espaço urbano permite a construção de um projeto educativo em espaço não-formal de aprendizagem. Em tais contextos, aprender a cidade significa aprender que ela não é estática, mas um sistema dinâmico, no qual fluem, por exemplo, informações e cultura. Trata-se de transformar a cidade em um lugar de observação, com perguntas que mobilizem os alunos e que sejam um apoio para o trabalho de conceitualização. Nesta perspectiva é que, a partir do projeto *¿Cómo se construyen los territorios urbanos desde el punto de vista sociocultural?*, aplicamos algumas perguntas aos alunos da pedagogia para que iniciássemos a análise das concepções que eles têm sobre cidade e urbano.

A seguir algumas das respostas das idéias dos alunos do curso de pedagogia,

Aluno 1: Quais são as suas práticas urbanas no seu cotidiano?

“Conheço da cidade apenas fragmentos que dificilmente se encaixam. Por exemplo, fui à Estação da Luz um dia, depois de um tempo, fui à rua José Paulino encontrar uma amiga, desci na estação Julio Prestes. Demorei um bom tempo para conectar os dois locais como a mesma vizinhança (...) A cidade universitária é a mais marcante para mim”.

Como trabalhar o conceito de cidade?

“Depois da leitura recomendada acredito que pensaria em trabalhar esse conceito a partir das percepções e vivências dos alunos nos lugares em que vivem”.

Aluno 2: Quais são as suas práticas urbanas no seu cotidiano?

“Durante minhas viagens de ida e volta para USP presencio várias práticas e formas de socialização possíveis somente em decorrência do meio de transporte, o ônibus, vendedores dentro dos transporte...”.

Como trabalhar o conceito?

“Por meio dos transportes públicos”.

Aluno 3: Quais são as suas práticas urbanas no seu cotidiano?

“Ao trabalhar com o conceito de práticas urbanas observamos as práticas sociais em que nos inserimos cotidianamente na cidade, sendo que podemos participar de práticas consideradas legais ou ilegais, fazendo-nos pensar que no meio urbano há heterogeneidade de ações, que revela modo de ações de trabalho. Onde encontramos o formal e o informal. (...) Viver numa cidade é conviver com contratos (...), onde o princípio básico de sobrevivência é estabelecido por regras montadas por agentes sociais que participam dos vários meios urbanos”.





Como trabalhar o conceito?

“Com crianças o importante é fazê-las entender o contexto social em que estão inseridas, por meio de observação dos ambientes em que vive e em que se relaciona. Depois pensar o que é cidade a partir do que seria uma cidade que poderia ser por meio de leituras literárias ou jogos (...)”.

Aprender com a cidade é facilitar e socializar o processo de aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, incorporando inclusive os de outras disciplinas escolares. A observação da cidade possibilita a elaboração de mapas mentais a partir da leitura dos deslocamentos que fazem cotidianamente. O mapa mental é uma elaboração adquirida pelo aluno quando são processadas as informações acerca da localização dos objetos e fenômenos percebidos nos itinerários realizados na cidade. Ao incorporar-se a linguagem cartográfica para reconhecer os lugares, sua localização, por meio da elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se o aluno para a apropriação da linguagem simbólica e gráfica.

Nessa perspectiva, os desenhos ou as representações do aluno sobre a cidade revelarão a maneira como ele concebe o lugar onde vive, os locais mais conhecidos, a escola apresentando alguma direção, ponto de referência, mas com pouca noção de escala. É interessante relacionar as observações empíricas do aluno e as discussões teóricas que ocorrem na sala de aula sobre os objetos ou fenômenos localizados na cidade.

Para finalizar

No contexto das experiências de ensino de Geografia que se realizam no Brasil, consideramos significativa esta vertente do estudo da cidade-urbano-lugar, no sentido de busca da construção de uma Geografia ligada com a vida das pessoas. Isso significa construir uma Geografia que sirva para que cada um possa se reconhecer como cidadão, para que os sujeitos possam compreender o espaço em que vivem como resultado da ação humana e como contribuição na construção do conhecimento para o cidadão cuidar da sua vida de modo a viver com dignidade.

Este esforço pode ser percebido também pela atenção, dada atualmente, aos livros textos, aos processos de formação continuada, que acontecem com os docentes da escola básica e pela grande produção acadêmica que vem se tornando pública a cada dia, o que pode ser constatado nos Anais dos eventos da Geografia, entre eles destacando-se o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG) e o GT do Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia (ENANPEGE).

Entre nós, que temos um grupo de pesquisa desde 2004 (Callai, Castellar e Cavalcanti), persiste a preocupação e a atenção com o ensinar para ser cidadão,





seja para o aluno da escola básica, seja para o professor em sua formação inicial e nos processos de formação continuada. Dedicamos os estudos à cidade e ao lugar como conceitos básicos que permitem sustentar a abordagem das temáticas da Geografia, considerando a experiência de vida em comum. A solidariedade e a corresponsabilidade são aspectos que consideramos fundamentais e, portanto, educar para a cidadania exige o exercício dessas competências. Como grupo de investigadores, temos a preocupação de manter contatos com os demais que se envolvem com a pesquisa de ensino da Geografia, em grupos brasileiros e latino-americanos.

Nesse texto, procurou-se dar destaque aos trabalhos realizados pelas autoras em conjunto e individualmente, em suas instituições, com o objetivo de demonstrar o investimento intelectual em prol dessa linha de investigação e a expectativa de que seus resultados sejam conhecidos, debatidos e que possam assim servir para orientar em alguma medida as práticas docentes cotidianas.

Referências

- AUGUSTO PESTANA. Vamos construir a história, o espaço e a sociedade de Augusto Pestana. Ijuí: SMED Augusto Pestana, FNDE, 1992.
- AZAMBUJA, B. M. , CALLAI, H. C. (coords.) **Ijuí, Atlas Escolar**. Ijuí: Ed. Unijui, 1994.
- CALLAI, H. C. (org.) **O ensino em Estudos sociais**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijui, INEP, 2002.
- CALLAI, H. C. (org.) **O ensino de geografia**. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1986.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de geografia, práticas e textualizações no cotidiano**. 8 ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010
- CALLAI, H. C. Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et alli (org.) **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. 5 ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, AGB-Porto Alegre, 2010.
- CALLAI, H. C. **O lugar na geografia e as monografias municipais**. Ijuí: Ed. Unijui, 1995.
- CALLAI, H. C., CALLAI, J. L. **Fichas metodológicas para o ensino de geografia e de história**. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.
- CALLAI, H. C., CASTELLAR, S. M. V., CAVALCANTI, L. DE S. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Revista Terra Livre**. no. 28. Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, 2007.
- CALLAI, H. C., ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1988.
- CALLAI, J. L. (org.) **Área de Estudos Sociais, metodologia**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 1986.
- CALLAI, J. L. **Estudos Sociais na 4ª série (Ijuí)**. 5 ed. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1989.
- CALLAI, J. L. **História e geografia na 5ª série**. 7 ed. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1989.
- CALLAI, J. L. **História e geografia na 6ª série**. 7 ed. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1989.
- CALLAI, J. L. **História e geografia na 7ª série**. 7 ed. Ijuí: Liv. Editora Unijui, 1997.
- CALLAI, J. L. **História e geografia no mundo contemporâneo**. Ijuí: Liv. Unijui Editora, 1987
- CARLOS, A. F. A. O direito à cidade e a construção da metageografia. **Cidades: Revista Científica/ Grupos de Estudos Urbanos**. v. 2, n. 4, 2005. Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1997.





- CASTELLAR, S. M. V. A cidade e a cultura urbana na geografia escolar. **Boletim Paulista de Geografia**. AGB/SÃO PAULO e CNPq. Xamã editora. n. 85, dez 2006, pp. 95-112.
- CASTELLAR, S. M. V. **Didática da Geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental**. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação. USP. Mimeo. 2010.
- CASTELLAR, S. M. V. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: REGO, N., CASTROGIOVANI, A. C., KAECHER, N. **Práticas Pedagógicas para o ensino médio**. vol. 2, Porto Alegre, Ed. Penso, 2011.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, Hucitec, 1997.
- SEABRA, O. C. de L. **Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão**. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003





110

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





2.2 Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola¹

*Nubia Moreno Lache*²

Resumo

O artigo evidencia alguns resultados da pesquisa desenvolvida pelo grupo Geopaideia relacionados com a identificação e compreensão do modo no qual o conhecimento social é construído a partir do ensino da geografia e qual é a sua incidência no pensamento crítico nas ciências sociais, particularmente na geografia. A pesquisa é ao mesmo tempo causa e consequência da necessidade estabelecida por diferentes reflexões suscitadas pelo ensino das ciências sociais na educação colombiana. Estas reflexões têm aprofundado em aspectos referidos à construção do conceito de espaço geográfico nas crianças colombianas e à aprendizagem da geografia na educação básica. É importante discernir, especificar e estabelecer a forma na qual o conhecimento social é construído desde a geografia na educação básica, levando em conta que é possível educar pessoas críticas e comprometidas com seu entorno sócio-espacial a partir do seu conhecimento. O compromisso com o entorno é uma qualidade apreciada em todos os discursos e fundamentações dos projetos curriculares, mas não é evidente na prática e na experiência cotidiana dos processos de ensino em contextos escolares.

Palavras chave: conhecimento social, geografia escolar, pensamento crítico, educação geográfica.

Abstract

The article accounts some of the results of the research developed by the group Geopaideia related to the identification and understanding of how is the social knowledge built from the teaching of geography and which is its incidence in the critic thinking in Social Sciences, particularly in geography. The research is at the

¹ O projeto de pesquisa desenvolvido e cujos resultados parciais acompanham este artigo contou com o apoio do Centro de Investigaciones da Universidad Pedagógica Nacional – CIUP -, vigência 2006-2007. Avançou com os docentes-pesquisadores do Grupo Geopaideia: Nubia Moreno Lache, Elsa Amanda Rodríguez de Moreno e Alexander Cely Rodríguez.

² Professora da Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá D.C. – Colômbia. Integrante do Grupo de Pesquisa Geopaideia. Email: numola@gmail.com – nmorenol@udistrital.edu.co





same time cause and consequence of the requirement posed by different reflections brought forward by the teaching of social sciences in Colombian education. These reflections have deepened in aspects referring to the construction of the concept of geographic space in Colombian children and to the learning of geography in basic education. It is important to discern, specify and establish the way in which the social knowledge is built from the geography in basic education, while it is possible to educate critic people involved with their socio-spatial environment starting from this knowledge. The commitment with the environment is an attribute appreciated in all the speeches and bases of curricular projects, but it is not evident in the practice and quotidian experience of the teaching processes at school context.

Keywords: social knowledge, scholastic geography, critic thinking, geographic education.

Introdução

O artigo que se apresenta dá conta de alguns dos resultados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo Geopaideia em relação à identificação e compreensão sobre como se constrói o conhecimento social a partir do ensino de geografia e qual é sua incidência na formação do pensamento crítico nas Ciências Sociais em geral e na geografia em particular.

A pesquisa é causa e consequência da necessidade que colocam diversas reflexões suscitadas na educação colombiana a partir do ensino das ciências sociais. Estas reflexões se aprofundaram em aspectos referidos à construção do conceito de espaço geográfico em crianças colombianas e à aprendizagem de geografia na educação básica. Com base nos resultados obtidos no projeto de pesquisa, realizado entre 2004 e 2005, sobre aprendizagem significativa a partir do ensino de geografia, se coloca a necessidade de discernir, precisar e estabelecer a forma como se constrói o conhecimento social desde a geografia em educação básica³, enquanto que é a partir desse conhecimento que é possível formar pessoas críticas e comprometidas com seu entorno sócio-espacial, qualidade que se aprecia em todos os discursos e fundamentações de projetos curriculares relacionados com as Ciências Sociais, mas que não se evidencia na prática e vivência cotidiana dos processos de ensino nos contextos escolares.

A preocupação pelo conhecimento social a partir da geografia, à primeira vista, parece absurda, já que esta disciplina é uma ciência social. Contudo, no ensino e na aprendizagem da geografia persistiram a concepção positivista do século XIX na

³ A Educação Básica na Colômbia é para cursos que vão da primeira à nona série. A idade média destes estudantes varia de 7 anos para 16 a 17 anos. Após essa educação, a Educação Média é realizada e corresponde às classes 10o e 11º anos. No final deste ciclo o aluno recebe o título acadêmico de bacharel. Aqueles que querem e têm os recursos, podem continuar com os programas de estudos universitários de graduação.





qual a geografia se ocupava claramente da descrição física da terra. É assim com os programas, que mesmo mudando de conteúdos, não mudaram o essencial, posto que se segue ensinando uma geografia fragmentada (geografia física, geografia humana, geografia política, geografia econômica, geografia regional) que estuda objetos – inclusive, a população é um objeto a mais, e que permanece neutro desde o ponto de vista ideológico. Nos colégios se insiste em traçar e colorir mapas, atividade que não leva a construir aprendizagens significativas, nem ao menos a identificar contextos e problemáticas sociais que potenciam pensamento crítico, predominando um ensino enviesado e reducionista da geografia. Em tal sentido, os conhecimentos sociais que se estudam na geografia escolar, se ensinam sob as premissas do pensamento lógico formal, que difere notavelmente do pensamento intuitivo que é essencial na apreensão do conhecimento social.

O Grupo Geopaideia levanta a necessidade de estudar a espacialidade desde seu conhecimento social porque a partir desta é possível formar pessoas críticas, qualidade que se aprecia em muitos dos discursos e fundamentações de projetos curriculares relacionados com as ciências sociais, mas que na realidade não tem os critérios claros e os caminhos estabelecidos para aplicá-la e convertê-la em cenário cotidiano dos contextos escolares, e menos ainda de avaliá-la como processo de conhecimento necessário no panorama atual do espaço social colombiano, feito que idubitavelmente faz necessário pesquisas como a que segue, assim como apostas para transformar a mecanização da geografia escolar.

Sobre a geografia escolar e o conhecimento social

Para o desenvolvimento da pesquisa, se identificam como conceitos fundamentais: Geografia, Conhecimento Social e Pensamento Crítico; a partir da revisão de documentos, se considera oportuno ter em conta autores como: Milton Santos, Joan Pages, José Castorina, Alicia Lenzi, Elliot Turiel, Jairo Gómez e Piedad Ramírez, entre outros.

Se afirma que o ensino e a aprendizagem das Ciências Sociais deve estar orientado em direção à formação de atitudes e procedimentos nos estudantes, de tal forma que cada um deles assuma de maneira autônoma e responsável a compreensão do mundo que os rodeia. Isto é, que para construir conhecimento social e desenvolver o pensamento crítico, a partir da Geografia, é necessário despertar o interesse e a motivação dos estudantes em direção a busca e análise de informação sobre os fatos ou fenômenos que ocorrem em um tempo e espaço imediato em que vivem, suas características, potencialidades e demandas. Se não é possível conhecer os espaços imediatos, mais difícil resultará pensar aqueles que estão longe das pessoas.

Segundo Pages (1997, p.175), a formação do pensamento social se atinge na idade que se considera a adolescência, entre os 12 e os 16 anos, porque os jovens nessa idade estão na capacidade de compreender a realidade humana e social





no mundo em que vivem. Para compreender o mundo é necessário desenvolver capacidades para: analisar, perceber, julgar, valorar, manejar informação, assumir posição, fazer perguntas sobre o progresso, obter e relacionar informação de diferentes fontes. O termo compreender tem duas acepções no ensino do conhecimento social. A primeira, a partir do âmbito epistemológico, quer dizer atingir a empatia, a intersubjetividade, dar sentido e significado ao mundo que está dentro e fora do sujeito. A segunda, a partir do âmbito pedagógico, é quando a compreensão faz relação com a capacidade do estudante para aplicar e ter em contexto o uso de um conceito de maneira pertinente. Em relação com o pensamento crítico, este se assume como uma combinação de atitudes, competências, aptidões e disposições utilizadas no pensamento que requer um juízo rigoroso e uma reflexão contínua; pensamento que está acompanhado de dimensões importantes: a estrutura mental e o desenvolvimento de certas operações mentais específicas. A estrutura mental crítica significa a vontade de adquirir habilidades e aplicá-las da forma adequada para avaliar a informação ou o conhecimento. Também significa que a pessoa deve estar na disposição de revisar suas crenças e atitudes atuais e considerar outros pontos de vista. Na segunda dimensão, aptidões diferenciadas ou operações mentais específicas, se facilita o método para a avaliação e análise e vai mais além da simples interpretação, extrapolação e memorização mecânica e sem sentido.

O marco teórico pedagógico recebido para examinar os aportes quanto ao conhecimento é o da pedagogia sócio-crítica que considera um modelo pedagógico social a partir de um interesse intra-teórico emancipatório, enquanto pretende liberar os educandos de alienações econômicas, culturais e sociais, integrando a teoria e a realidade sócio-cultural e estabelecendo as condições de possibilidade de pensamento crítico. Nessa perspectiva, a educação é considerada como uma prática social em uma sociedade democrática e participativa. É importante também ter em conta considerações de autores como Freire, em especial quando faz relação com as principais características do pensamento e a ação crítica como promotoras da mudança social. Estas características permitem desenvolver alternativas transformadoras para a educação porque possibilitam:

- Compreender os limites estruturais como uma opção para determinar nossa ação individual e coletiva;
- Apontar a construção de uma visão de mudança social que inclui tanto os fenômenos de reprodução como de resistência e transformação, superando as limitantes do estruturalismo, por isso a teoria da ação comunicativa se converte em uma concepção crítica da sociedade e sua transformação;
- Potencializar a construção do conceito de auto-reflexão de maneira que exista um modelo dialógico de análise da educação e esta auto-reflexão tenha incidência para os efeitos sociais das análises críticas, de maneira que se atinja uma implicação radical na liberação da desigualdade e assim o indivíduo





vai se conceber como agente, com um centro interior de regulação de sua própria conduta desenvolvendo o conceito de atividade transformadora dos diversos movimentos sociais.

Dessa forma, não só se proporcionam visões de possíveis futuros nos contextos sociais, senão que também são veículos ou meios para sua realização. A escola então tem como missão superar a ruptura estabelecida pela modernidade entre razão e sujeito, ampliando o racional de maneira que se incluam a complexidade e a multiplicidade, a ambiguidade, a incerteza do pensamento e a cultura humana por cima da concepção individual de maneira que o sujeito seja capaz de converter-se em agente consciente capaz de interpretar, criar e transformar (FLECHA, 1994).

Nessa mesma ordem, a prática da pedagogia crítica assume que não é possível exercer a tarefa educativa sem indagar-nos como educadores sobre qual é nossa concepção de homem e mulher, de indivíduo e sociedade enquanto seres históricos, espaciais e em constante construção. Isso implica que nossa experiência de vida corresponde a aquilo que bem podemos chamar como *existência humana*. Nós seres humanos ganhamos, nesse sentido, porque sabemos que somos inacabados e aí reside a possibilidade da educação, isto é, a educabilidade do ser, seu processo de socialização, sua relação com os outros e suas experiências e vivências. Enquanto seres espaciais atuamos em um mundo natural e nesse sentido é a consciência do mundo a que cria minha consciência. Estabeleço diferenças e determino relações que começaram a se estabelecer entre nós como indivíduos e a realidade objetiva cheia de perguntas que nos convida a compreender o mundo e compreender nossa posição nele. Por ele falamos de leitura do mundo, pois através do tempo homens e mulheres estão compreendendo o mundo, captando-o, transformando-o e inclusive lendo-o (FREIRE, 1996).

A teoria da geografia crítica, se ressalta, é um enfoque que surge na década de 70 na qual os valores, o mundo da vida e o espaço vivido se convertem em eixo de reflexão geográfica. Se transfere a ênfase no espaço, que pode resultar um tanto abstrata, na de lugar, isto é, o âmbito da existência real e da experiência vivida, sendo o mundo cheio de intenções, de valores e de significados. O amor e a vinculação afetiva ao lugar, os espaços do medo e do ódio são temas que atraem a atenção dos geógrafos; o lugar é concreto, único, experienciado e tem uma paisagem que essencialmente é uma paisagem cultural. É um mundo que há de ser experimentado e apreendido em sua totalidade de forma holística.

O objetivo do geógrafo e da educação geográfica, então, é compreender, através do contato com os atos, o espaço e a partir dessa perspectiva deve comprometer-se com o que estuda, o que significa, entre outros, construir ações e consciências sócio-espaciais, valorização e apropriação dos lugares que ocupamos. O método é decididamente indutivo partindo desde a observação e procurando





não levar prejuízos, para que os atos falem por si mesmos e se realize depois uma inferência indutiva (CAPEL, 1981).

Em harmonia com o espacial, se entende o conhecimento social como a parte de uma tipologia na qual se estabelecem duas formas de abstrair a realidade: o conhecimento científico e o conhecimento social propriamente dito, que faz referência às crenças, saberes e representações sociais de uma comunidade, e estas se definem como:

“sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.” (www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf)

É necessário precisar que o conhecimento social é o conjunto de ditas construções de saberes, no entanto se deve aclarar ou resolver a diferença (se esta efetivamente existe) entre conhecimento social e representação social, e cuja tarefa ainda tem um amplo espectro de indagação, ao menos no campo do ensino geográfico.

O desafio para o ensino de geografia é aproximar o estudante da sua realidade espacial real e concreta, mediante propostas metodológicas que não somente o permitam categorizar desde o saber científico as características que encontra em seu espaço geográfico específico. É necessário que o ensino de geografia recorra também aos saberes que se encontram fora da escola, como um complemento ou como um fator essencial nos currículos e nas propostas didáticas para a aprendizagem da geografia e de sua essência de estudo: o espaço social. As Ciências Sociais obviamente centram sua reflexão no conhecimento social, a geografia em particular deve estudar o espaço geográfico desde essa reflexão. No entanto, ao longo da história do seu ensino, predominou o olhar positivista que enfatiza no aspecto físico e marginaliza a reflexão sobre o aspecto social.

Aprofundar e analisar essas perspectivas é um propósito da investigação, no entanto, para poder visualizar esses caminhos é fundamental reconhecer a teoria que ilumina o processo mediante o qual se constrói o conhecimento social em crianças e adolescentes. Compreendida essa teoria, a meta é validar seus princípios e postulados nos estudantes de educação básica e discutir com os professores de geografia suas valorações em relação à construção em aula desse tipo de conhecimento.

Se está de acordo com quem afirma que todo conhecimento é social, no entanto, se assume o conceito de Damon (1981), citado por Enesco e outros, que entende por conhecimento social:





“el conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde el conocimiento de sí mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos, y del funcionamiento de la sociedad en general. “Y un segundo significado del mismo autor, condensa nuestro interés: “estudio de los métodos que son típicamente sociales, mediante los cuales las personas obtienen, utilizan y generan información acerca del mundo social” (DAMON, 1981, p.154)

Os educadores conhecem as obras de Jean Piaget e sua aplicação na didática da geografia, que produziu uma inclinação em direção à realização do desenvolvimento do pensamento lógico formal que concebe uma disjunção entre o cognitivo e o social, dicotomia que tende a superar-se teoricamente, mas que na prática persiste. Evidentemente há diferenças entre o conhecimento de um objeto (em física, por exemplo) e o conhecimento do social que são outros sujeitos, e tais diferenças podem se resumir em:

- Não é possível submeter o social à experimentação.
- O sujeito cognoscente é similar ao objeto conhecido, que é outro sujeito ou grupo de sujeitos.
- O sujeito cognoscente pode compreender o que sente o outro sujeito, pelo que se apresenta empatia entre os dois, o que não ocorre com um objeto físico.
- A empatia pode fazer que se produzam vieses que distorcem ou alimentam a compreensão do objeto.
- O sujeito observado pode modificar seu comportamento para satisfazer ao observador ou simplesmente para ter uma imagem positiva.

Jerome Bruner trabalha a partir da perspectiva da psicologia cultural e considera que o conhecimento em geral inclui diferentes modalidades de pensamento: o pensamento lógico formal e o pensamento intuitivo. O conhecimento biofísico se apreende mediante o pensamento lógico formal, enquanto que o social se facilita mediante o pensamento intuitivo. O conhecimento social é expansivo, não acumulativo, possui domínios ou campos; é desarmônico, heterogêneo e fragmentário, depende de fatores culturais, contextuais e informacionais.

As mudanças e transformações que se produzem na construção do conhecimento social se expressam nas formas de organização e hierarquização dos conteúdos da representação social, que não são função direta da idade ou nível escolar. Existe uma lacuna entre a representação social e a consciência social, e no desenvolvimento cognitivo da criança se apresenta ou observa rapidamente sua representação social, enquanto que a consciência demora em formar-se. Os problemas que se seguem são: o papel da subjetividade, a linguagem e a socialização como processo mediadores das relações sociais.

Bruner, em suas diversas obras, faz ênfase na influência da cultura no desenvolvimento cognitivo a partir de um ponto de vista interpretativo que sinaliza a importância na construção do significado, sua conformação cultural





e o papel essencial que desempenha na ação humana. Deve-se notar que para a construção ou desenvolvimento do pensamento crítico é também muito importante o significado para elaborar juízos. Dado que a cultura é um conceito essencial, Bruner a concebe como constitutiva do ser humano, já que é a expressão de uma série de sentidos e significações, de mundos vividos, de experiências e de legados herdados parental e/ou socialmente. O significado é público e compartilhado, e então Bruner considera que nossa forma de vida adaptada culturalmente depende de significados e conceitos compartilhados, e depende também de formas de discursos compartilhadas que servem para abordar as diferenças de significado e interpretação. É possível então compreender como o conhecimento social implica:

- Conhecimento psicológico dos outros e de nós mesmos, o que se denomina conhecimento psicossocial.
- Conhecimento moral-social, isto é, normas sociais que definem as relações com os demais em âmbitos gerais de justiça e respeito aos direitos humanos. Um modelo que trata de resolver o problema do pensamento da criança em relação com o social é Kohlberg, que adiantou investigações sobre a moral e os estados que considera representativos de níveis sequenciais de desenvolvimento, os quais correspondem a:

Etapa	Característica
Etapa 1 (moral heterônoma)	O sujeito considera que é correto evitar romper as normas, para evitar o castigo.
Etapa 2 (intercâmbio instrumental)	O sujeito obedece as normas porque considera que permite resolver conflitos de interesses – portanto esses existem.
Etapa 3 (expectativas interpessoais mútuas)	O sujeito considera que é correto atuar de forma amistosa e cooperativa e ser consciente dos sentimentos e obrigações compartilhadas
Etapa 4 (sistema social e consciência)	O sujeito assume que é correto cumprir as obrigações acordadas e obedecer a lei para obter o bem estar da sociedade, que é diferente do individual.
Etapa 5 (contrato social ou utilidade)	O correto é apoiar acordos e leis para garantir o bem estar social e se entende que o indivíduo tem direitos e deveres prévios a esses acordos, e que os conflitos podem se resolver com imparcialidade e o devido processo.
Etapa 6 (princípios éticos universais)	O indicado é a existência de uma série de acordos, princípios e regulações socialmente aceitas e acordadas para atingir uma convivência e evitar sanções, faltas e sinalizações. A ação ética é a base das relações sociais.





- Conhecimento de relações sociais e das instituições. Grande parte da compreensão das instituições sociais que possuem as crianças implica a compreensão das normas que governam essas instituições. A partir desse ponto de vista, a compreensão do mundo social é similar a compreensão do mundo físico. Mas surge a pergunta: os mecanismos pelos quais se aprendem as normas sociais são os mesmos ou diferem daqueles pelos quais se aprendem as normas físicas? Existem divergências nessa consideração. As pessoas expressam emoções, explicam com palavras suas razões. As normas sociais podem se romper e se alterar. As crianças desde muito pequenas entendem que os demais e ele mesmo podem desobedecer as normas sociais. Quando os seres humanos são regulados por normas sociais se considera que é uma ação deliberada, diferentemente de um objeto físico que não tem outra opção a não ser obedecer as leis físicas. Kant já o havia considerado como diferença entre o mundo físico e o social e é o que pode se reconhecer na *liberdade de escolha*. Sartre, sobre isso, falou da dialética na vida social, tentando dar maior ênfase na liberdade humana. Mas também é importante considerar que a subjetividade humana faz necessário o uso do pensamento dialético para atuar tanto no mundo físico como no mundo social, porque todo conhecimento é essencialmente subjetivo.

A partir do ensino e da aprendizagem da geografia interessa aprofundar no terceiro dos âmbitos expostos, isto é, no conhecimento das relações sociais e das instituições. Sobre isso, Souto considera que

“construir el conocimiento social implica saber explicar los problemas cotidianos desde unos hechos y datos del pasado histórico y desde espacios geográficos próximos y lejanos al cotidiano. La enseñanza de la geografía está determinada por la evolución de las fuerzas económicas, las innovaciones tecnológicas y las producciones culturales que condicionan las normas sociales y la regulación de los derechos e intereses de personas y colectivos” (SOUTO, 1998, p.12)

Os estudos de conhecimento social enfatizam na importância da representação social, como sua base ou fundamento. De tal forma, é importante ter em conta os campos de representação social, que Hernández (2002) resume assim:

- a. Funcional econômico da sociedade e compreensão das diferenças sociais
- b. Compreensão da ordem política, noções de autoridade e poder
- c. Compreensão do institucional, ideias e atitudes para com a nação e outras formações culturais
- d. Compreensão e adoção dos papéis de gênero
- e. Compreensão e adoção dos papéis sociais, profissões, divisão do trabalho
- f. Compreensão do nascimento, da morte e do ciclo vital
- g. Compreensão da função da escola e seu papel
- h. Compreensão de guerra, conflito e paz
- i. Compreensão da religião como fenômeno social e individual
- j. Reconhecimento da mudança social e evolução das sociedades





A partir da perspectiva anterior, se considera fundamental a construção de pensamento crítico no ensino do espacial, sendo este um pensamento que se baseia em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto permitindo a construção de juízos e valorações. Então, um juízo se pode entender como uma determinação de pensamento, de fala, de ação ou de criação. Critério se pode definir como uma regra ou princípio utilizado na realização de juízos. O pensamento crítico, portanto, é um pensamento que emprega tanto critérios como avaliações e estes por sua vez são um tipo de razão. A característica do pensamento crítico como autocorretivo é difícil de atingir porque se pode aplicar a metacognição, que é pensar sobre o pensamento, mas não necessariamente se é autocrítico. Não obstante, é um objetivo a atingir e por ele que a escola, pesquisas e projetos pedagógicos devem fazer apostas cada vez mais frequentes.

Por outro lado o pensamento crítico é sensível ao contexto quando consideramos as circunstâncias excepcionais ou irregulares; se aceitam as limitações especiais, contingenciais, ou restrições; se tem em conta a configuração global. Então, a formação do pensamento crítico na educação básica poderia melhorar sua qualidade sempre e quando se incrementa a qualidade e a quantidade de significados que os estudantes obtenham a partir do que lêem, escrevem, falam, percebem e interagem com seus professores e com o meio cultural em que estão imersos. A qualidade dos significados, por exemplo, se pode atingir aplicando os estudos de Bruner em *Actos de Significado* (1991) e em suas orientações sobre a narração.

O pensamento crítico é complexo de construir, demanda além do conhecimento social o desenvolvimento do pensamento criativo e os dois por sua vez fazem parte do denominado pensamento superior ou complexo. O pensamento superior é aquele rico conceitualmente, coerentemente organizado e persistentemente exploratório, é fusão do pensamento crítico e do criativo, que se apóiam e se reforçam, se geram sob as ideias de verdade e significado. Pensamentos que a escola marginalizou talvez de maneira involuntária quando somente deposita seus esforços na mecanização da informação e na redução da complexidade do saber.

Geografia escolar e pensamento crítico: possibilidade ou necessidade?

Na Colômbia, em diversos momentos, e talvez com maior força na década de 1990, se configuraram cenários de interação e reflexão nos quais participaram acadêmicos, docentes, comunidades, redes e interessados no ensino das ciências sociais e em particular da geografia, com a finalidade de compreender sua situação no contexto escolar, de modo que fosse possível pensá-la e projetá-la nos cenários de educação básica e média de acordo com as demandas das sociedades e territórios que emergem e mudam com rapidez.





Com a intenção de alcançar uma proposta que fosse resultado de diversas vozes, atores e cenários, o projeto contou com jornadas de socialização no território nacional, de modo que se contou com a participação de comunidades étnicas, população de zonas rurais e urbanas, líderes de associações e agrupamentos, instâncias educativas, docentes em exercício e demais pessoas interessadas na proposta e na reflexão sobre as Ciências Sociais. Algumas das aproximações da compreensão desse panorama jogaram, de um lado, as incertezas nas quais se moveram estas disciplinas na escola e que a reduziram a uma perspectiva claramente memorística, e de outro o poder de revelar de maneira contundente que “se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro” (MEN - Lineamientos Curriculares; 2002, p.22). Nesse sentido e produto desse exercício emerge a ênfase nos processos de construção de saber a partir do conhecimento dessas disciplinas, para atingir:

- Construir olhares holísticos de maneira que a fragmentação do conhecimento seja afastada, alcançando assim uma verdadeira compreensão da realidade em seu conjunto.
- Ampliar o campo de ação das Ciências Sociais, fundamentalmente nos cenários de formação cidadã e política de maneira que exista uma maior conectividade entre os estados, a produção do conhecimento em Ciências Sociais e as possibilidades e realidades específicas de um contexto determinado.
- Incorporar todos os agentes e atores culturais de modo que se possam concentrar outras visões, concepções e posturas, não necessariamente ocidentais, frente ao mundo e às suas dinâmicas, para conseguir dessa forma a complexidade e variedade do saber nesse campo disciplinar.
- Instaurar o futuro das sociedades e territórios como uma alternativa de estudo e compreensão no campo das Ciências Sociais enquanto são alternativas para projetar e sonhar com mundos alcançáveis e realidades possíveis.

A ênfase nos eixos anteriores, de maneira direta, tem incidência na concepção e prática das Ciências Sociais na escola para obter uma mobilidade em sua concepção epistemológica, demandando que as instituições, mas sobretudo as práticas pedagógicas, possam:

- Desenvolver um debate epistemológico ao redor de uma divisão entre as disciplinas para promover uma integração disciplinar sem desconhecer os saberes próprios de cada campo.
- Motivar a mistura possível entre os saberes universais e os saberes locais e populares. Isto é, retornar ao saber das comunidades indígenas, por exemplo, se constitui em um modelo de trabalho interessante.
- Ampliar o horizonte de compreensão global de modo que na escola não se





limitem cenários de conhecimento, senão contrário a isso as escalas globais tomem força no estudo da glocalidade.

- Reconhecer que a construção da indagação, acompanhada pela formação de um espírito de investigação, são caminhos viáveis para despertar novas leituras e realidades dos contextos e dessa forma atingir caminhos mais sólidos na formação de pesquisadores a partir da aula.

As novas ênfases na educação básica e média para um ensino das Ciências Sociais, de acordo com as reflexões epistemológicas e as necessidades do mundo contemporâneo devem:

- Gestar os mecanismos necessários para ajudar a compreender a realidade nacional e internacional sem desconectar o diálogo passado-presente, de modo que seja possível contribuir na compreensão de outras concepções de sociedade.
- Formar homens e mulheres ativos e participativos com sua sociedade, “con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (MEN – Lineamientos Curriculares⁴, 2002, p.30).
- Impulsionar o conhecimento e prática tanto dos debates como dos direitos que possuem os seres humanos.
- Atingir a construção racional, emocional e complexa dos sujeitos enquanto seres sociais com um projeto de vida e imersos em uma sociedade.
- Alcançar nos novos cidadãos a consolidação de posturas propositivas enfrentando os desafios e exigências da ciência, do conhecimento, da tecnologia e do mundo em geral.

As reflexões e perspectivas anteriores, junto com debates e diálogos entre as comunidades, abriram a possibilidade para o emergir de uma nova proposta de organização curricular no ensino das Ciências Sociais, a partir dos quais ingressam nos discursos, linguagens e práticas pedagógicas o ensino através de *eixos geradores*, *perguntas problematizadoras*, *âmbitos conceituais*, *desenvolvimento de competências e estruturas flexíveis*, *abertas*, *integradas e em espiral*. A tarefa é compreender essas propostas à luz das novas escolas que se demanda construir e principalmente das novas concepções dos docentes de modo que os cenários propostos possam contar com uma instauração e incidência real no contexto escolar e por tanto na educação e formação de meninos, meninas, as e os jovens do nosso país. Nesse

⁴ As diretrizes curriculares das ciências sociais podem ser entendidas como uma preocupação e um compromisso com a melhoria da educação na Colômbia, e procuram trazer para a prática de formação de professores e orientação curricular, onde era necessário “conciliar as características e conceitos fundamentais área com os objetivos da educação, e os interesses dos alunos e a relevância do que é ensinado, para ajudar a formar homens e mulheres que, em uma crítica, proativa e adequada, todos eles enfrentam o problema da sociedade local, nacional e global.” (MEN - Curriculum Diretrizes, 2002) Mais informações em: www.mineducacion.gov.co





sentido, seria possível pensar em articular a Construção de Conhecimento Social frente aos desafios do ensino a partir de uma visão renovada das Ciências Sociais e da geografia de maneira particular, para atingir provavelmente a construção de um caminho que a libere da tradição memorística e reducionista. A pesquisa do grupo Geopaideia faz então uma aposta nessa direção e considera que é possível, através do conhecimento, a apropriação e incorporação do social e territorial avançar na escola na construção de Conhecimento Social e Pensamento Crítico. Se faz necessário buscar que as aprendizagens sejam significativas, por isso é importante implementar um ensino que considere problemas e perguntas essenciais para as realidades atuais e assim se possam contrastar categorias espaço-temporais à luz da complexidade dos cenários sociais-territoriais.

É importante reconhecer como na estrutura geral das diretrizes curriculares se apresenta um *dever ser* acertado para professores e estudantes, evidenciando a necessidade de um pensamento crítico e reflexivo unido a um conhecimento real da sociedade que se abra a variadas dimensões de análise, mas se esquece de que na prática as condições para levar a cabo isso são ínfimas, e ainda que evidenciem sua preocupação pelas difíceis situações da educação colombiana, não a localizam em consideração na hora de exigir mais esforço dos professores para com seus estudantes, assim como de melhores condições, a todo nível, que potencializem um verdadeiro conhecimento social.

É importante, por isso, incluir a análise sobre o estado da geografia escolar na Colômbia, o qual se faz por um lado a partir da legislação educativa, e por outro a partir de um olhar para o ensino de geografia na escola desde a cotidianidade. O anterior se faz com a pretensão de articular os caminhos viáveis nos referentes epistemológicos do ensino das Ciências Sociais à luz de novas mudanças, tendências e panoramas de reflexão.

Na prática pedagógica existem inconsistências e contradições entre o discurso acadêmico, o ensino e a prática espacial dos docentes e que em matéria de educação geográfica não mudaram substancialmente, apesar das reformas educativas dos últimos cinquenta anos. Reformas que consideram os seguintes aspectos, entre vários dos que propõe.

- Os programas de Ciências Sociais, de acordo com os decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 e 1419 de 1978 para secundária, abarcavam as disciplinas de História, Geografia e Cívica, independentes entre si, nas quais (segundo as críticas acadêmicas) não se refletia uma clara relação com os diversos conhecimentos da área social e com a vida cotidiana do estudante. No 1710 se inclui estudos sociais em que se especifica geografia, história e educação cívica. Cada programa especifica o conteúdo, o procedimento e as atividades, para cada grau da formação.
- O decreto 1002 de 1984 integrou as Ciências Sociais, reconhecendo a realidade social como totalidade. Essa renovação curricular se assume a





partir de suposta interdisciplinaridade, entendida como a “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad” (BURGOS e NAVARRO, 1988).

- A Lei Geral de Educação 115 de 1994 considera a autonomia institucional através da elaboração do Proyecto Educativo Institucional (PEI), no qual se especificam, entre outros aspectos, “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país” (MEN, 1995). Esta lei estabelece nove áreas de conhecimento fundamentais, uma delas é a de ciencias sociais, geografia, história, constituição política e democrática (Art. 23).
- As Diretrizes Curriculares para a área de Ciências Sociais – vistas com maior atenção na primeira parte deste capítulo – consideradas como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (MEN, 2002).
- A pesquisa considera que desde os eixos geradores, pertinentes ao ensino de geografia, se encontram:
 - ✓ O No 3 Homens e mulheres como guardiães e beneficiários da mãe Terra
 - ✓ O No 4 A necessidade de buscar um desenvolvimento econômico sustentável que permita preservar a dignidade humana.
 - ✓ O No 5 Nosso planeta como um espaço de inter-relações alternantes que nos possibilita e limita.
 - ✓ O No 6 As construções culturais da humanidade como geradoras de identidades e conflitos.

Em relação com os dois primeiros marcos legais, apesar das mudanças na organização das áreas que integram as Ciências Sociais, a história manteve a tendência de reproduzir os feitos oficiais através de datas e herois e a geografia de resenhar a localização dos mesmos, ilustrar sobre o meio físico – natural – e listar elementos relacionados com a demografia, a economia e com os costumes de diferentes áreas do planeta.

Por outro lado, e apesar da implementação da Lei 115 de 1994, se assiste a uma transformação na abordagem das Ciências Sociais na escola, na qual são os âmbitos conceituais, os tópicos geradores e as perguntas problematizadoras as que buscam





desenvolver aprendizagem significativa nos estudantes. As realidades que se encontram na escola e validadas de maneira significativa com a pesquisa mostram que prevalece a estrutura tradicional mencionada, com algumas mudanças tímidas na abordagem da dimensão geográfica em sala de aula.

Então, a construção de Conhecimento Social na escola indubitavelmente demanda do trabalho reflexivo e rigoroso dos professores de Ciências Sociais, de modo que não sejam as normatividades as que regulem as inovações senão prioritariamente as práticas pedagógicas as que dêem conta das mudanças e percepções na escola. Por outro lado, as inclinações pessoais de cada professor influem profundamente na orientação que se dá a uma sala de Ciências Sociais. Estas inclinações estão inferidas pelos processos formativos pelo que passaram os profissionais, isto é, nestas visões teórico-práticas do ensino da geografia, os processos de aproximação a teoria geográfica a partir de diferentes níveis epistemológicos dessa disciplina próprios da academia e da universidade, refletem as estratégias, caminhos e enfoques utilizados para seu ensino.

Ao aprofundar na indagação com docentes – através da técnica de Focus Group – sobre o conhecimento e as Ciências Sociais desde uma aposta pela construção de Conhecimento Social e Pensamento Crítico, se faz evidente que existe uma ampla inclinação por vincular em suas práticas, categorias e conceitos da geografia humana desde seus diferentes enfoques e escolas. A Geografia Econômica, a Geografia Política e a Geografia Urbana são os enfoques mais demandados pelos professores no momento do processo de ensino e do desenho de um programa, provavelmente pelas mesmas estruturas normativas ou por demandas mesmas dos contextos escolares. Nesse panorama, há uma forte tendência a articulação dos três enfoques enquanto possibilidade para a construção de conhecimento social, dado que há uma forte articulação entre o homem e o espaço. Entretanto, na prática pedagógica, os docentes expressam que pela tradição escolar, pressão de diretores e pais de família, a geografia continua separada da compreensão social do espaço e, pelo contrário, predomina uma geografia descritiva e memorística.

É necessário aprofundar nas reflexões sobre o que se entende por Conhecimento Social e a forma como se aborda ou se pode abordar nas instituições escolares, de modo tal que não se reduza a um acumulado de informações sobre realidades sociais. Igualmente, a pesquisa assume abordar de maneira geral a leitura de alguns textos escolares, como instrumento, com a intenção de observar a forma como se mostra ou não o Conhecimento Social através deles, assim como as insinuações ao desenvolvimento do Pensamento Crítico. O exercício desenvolvido permite evidenciar que:

- Não em todos os contextos escolares, o texto é um modelo de trabalho em aula. Fato que não é grave, ao contrário, fortalece a capacidade de indagar e acudir a diversas fontes de conhecimento. O necessário neste sentido é





poder garantir o acesso a informação para todos os estudantes, fato que não é comum nem generalidade em todos os contextos escolares.

- Em algumas instituições escolares, a consulta e o trabalho em biblioteca são os caminhos mais empregados e que por sua vez substituem o texto oficial. Nesse sentido existem duas perspectivas de análise. De um lado, a interação do estudante com a biblioteca o permite aprofundar em panoramas mais amplos do conhecimento social e do saber em geral; entretanto, e esta se constitui na outra perspectiva, isso demanda de uma biblioteca dotada de maneira suficiente, diversa e apropriada frente as transformações da ciência e o saber e de fato atualizada de modo tal que seja uma garantia no processo de indagação dos estudantes. Ao respeito existem deficiências de dotação, cobertura e atualização que limitam este horizonte de trabalho.
- Quanto às editoras, existe em algumas delas uma necessidade por incorporar, às vezes de maneira precipitada, a linguagem que propõem tanto as diretrizes quanto os padrões sem que necessariamente se faça dado o processo de transição e apropriação destes a partir dos princípios fundamentais derivados da necessidade de aportar à construção de conhecimentos nos meninos e meninas, os e as jovens.
- Não existe uniformidade na regulação para o manejo dos textos escolares, o que é potencial mas limitante, pois em vários casos os livros se selecionam a capricho dos docentes ou a interesses das instituições educativas e não necessariamente a partir e para os processos de aprendizagem dos estudantes.
- É necessário avançar não na regulamentação sobre o uso de um texto ou de textos comuns, senão em que a pesar da diversidade de textos escolares, é possível construir uns básicos comuns de modo tal que a quantidade e variedade permitam nutrir o saber e não limitá-lo gerando em ocasiões contradições ao interior de uma mesma temática a partir de diversas leituras.
- Se requer divulgar as nutridas e interessantes formas como os docentes abordam os trabalhos de texto, quer desde as emissões editoriais, consultas em bibliotecas, consultas na internet ou na produção autônoma dos docentes a partir de sua experiência, de modo tal que estes elementos sejam aproveitados para potencializar diversas leituras sobre o conhecimento social na escola.
- É necessário adiantar investigações sobre o texto escolar e seu papel no ensino das ciências sociais a partir do conhecimento social e do desenvolvimento do pensamento crítico, para dessa maneira superar ao texto como instrumento de aula, fato que é outro horizonte problemático na educação geográfica.

Algumas considerações parciais

Os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia em sua trajetória reflexiva e investigativa sobre o ensino e a didática da





geografia, incluindo deliberações em torno dos processos de ensino e aprendizagem, permitem afirmar que em seu ensino ainda não se conseguiu apropriar nos discursos e práticas pedagógicas os conceitos fundamentais da disciplina geográfica e menos ainda construir um ponto de vista sobre a mesma a partir da perspectiva do conhecimento social frente a formação de pensamento crítico.

A razão que explica e tanto sustenta essa situação é o predomínio de uma geografia e uma pedagogia tradicionalistas que limitam o objeto mesmo da geografia escolar, reduzindo a possibilidade de alternativas inovadoras na escola. Não obstante, é importante anotar que existem esforços e melhor ainda intenções em alguns docentes e instituições por renovar concepções e práticas de ensino de geografia, buscando aproximá-la da conotação de uma ciência social, preocupada por reconhecer, compreender e interpretar aspectos do conhecimento social.

Nessa ordem de ideias, a presente pesquisa é causa e consequência de indagações, inquietudes e esperanças por pensar a concepção de geografia na escola, e que contempla neste projeto sua aproximação ao conhecimento social e a sua construção através do ensino de pensamento crítico. É importante anotar que os resultados – ainda parciais pela densidade e inovação mesma do objeto do presente projeto de pesquisa no campo da geografia – permitem indicar possíveis caminhos ou rotas para o reconhecimento da geografia escolar desde a dimensão social e espacial, não temática, capaz de inter-relacionar aspectos fundamentais dos contextos espaciais a partir de uma perspectiva compreensiva das diversas realidades sociais.

A respeito, como conclusões gerais do projeto de investigação e respondendo aos objetivos considerados para o mesmo, note-se:

- a. Para construir um conceito de conhecimento social referido aos interesses, concepções e necessidades da geografia escolar é fundamental desenvolver uma rota de reflexão em torno da pertinência do saber geográfico de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, assim como da revisão dos contextos sócio-culturais onde eles se façam imersos, de modo que se possa pensar em novas concepções de geografia na escola. É importante anotar que o desenvolvimento da investigação deixa em evidência as limitações, que são justificadas, em torno da construção de um conhecimento social tanto no campo de trabalho que ela implica e denota cenários amplos e contrastantes que não se sustentam em uma só forma de conceber o dito conhecimento.
- b. Os aportes de pedagogos sobre a construção do conhecimento social são mais numerosos que os de geógrafos, que aportam múltiplos olhares sobre conceitos e conteúdos de conhecimento social, mas muito pouco sobre a forma como os estudantes constroem esse tipo de conhecimento.
- c. Ao aplicar as provas e realizar diálogos sobre o pensamento crítico se observa que os estudantes da licenciatura e muitos professores da área de ciências sociais confundem o pensamento crítico com a postura epistemológica





- sóciocrítica. Estes dois conceitos são completamente diferentes e sua confusão permite deduzir que não se precisou seus significados, de forma que permitam discernir corretamente os conceitos aludidos.
- d. A maioria dos conteúdos de conhecimento social que se incluem nos programas de geografia se ensinam e se aprendem de igual maneira que os conceitos biofísicos, isto é, mediante a aplicação do pensamento lógico-formal, da metodologia hipotético-dedutiva e se expressam mediante descrições que exigem a modalidade de pensamento argumentativo. De tal maneira que o pensamento intuitivo, a metodologia interpretativa e a expressão narrativa não são objeto de reflexão por parte dos professores de geografia, razão pela qual é necessário assumir uma indagação a respeito.
 - e. A geografia possibilita uma gama de aprendizagens tais como: social, afetivo, conceitual, verbal, atitudinal, de habilidades intelectuais e motoras, políticas, econômicas, culturais, espaciais, históricas que não se explicitam dentro do ensino formal e que demandam de sua imediata instauração na escola, de modo que possam ser potencializados à luz do conhecimento social.
 - f. Se observa que em vários cenários educativos há uma tendência a desenvolver de maneira limitada os temas de Ciências Sociais ou pelo menos não incluem a geografia dentro do plano de estudos, ainda que estes sejam explícitos nas diretrizes curriculares e nos padrões em ciências emitidos pelo Ministerio de Educación Nacional e se deveriam incorporar nos ditos planos, o que por sua vez mostra um distanciamento forte entre a verdadeira incorporação dos marcos legais existentes, com todos seus debates, modificações e ajustes e a cotidianidade dos cenários escolares.
 - g. É necessário continuar refletindo sobre o ensino e a aprendizagem da geografia, de modo que possa, por sua vez, ser possível re-pensar eixos conceituais para a construção deste saber na escola permitindo atingir, de maneira paulatina e sistemática, permear as práticas pedagógicas.
 - h. O tentar relacionar o saber geográfico com o conhecimento social e a construção de pensamento crítico responde em grande medida a possibilidade que as Ciências Sociais nos oferecem de permitir que os estudantes compreendam os problemas humanos a partir da interdisciplinaridade, refletindo sobre eles e buscando alternativas de solução no marco de suas vivências cotidianas. Os caminhos apenas se estão demarcando, mas o desafio não é unicamente capturá-los, mas evidenciá-los de modo que sejam os docentes, pesquisadores, estudantes e interessados no tema que aprofundem e nutram suas diversas alternativas.

Referências

BENEJAM, P.; PAGES, J. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial ICE HORSORI, 1997.





- BRUNER, J. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Editorial Morata, 1988.
- BRUNER, J. **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.
- CAPEL, H. **Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea. Una introducción a la geografía**. Barcelona: Temas Universitarios, 1981.
- CASTORINA, J.; LENZI, A. **La formación de los conocimientos sociales en los niños**. Madrid: Editorial Gedisa, 2000.
- DELVAL, J. **Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela**. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E; ENESCO, I; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- DELVAL, J. La construcción del mundo económico en el niño. **Revista investigación en la escuela**. Editorial Diada, n° 2, p. 21 – 36. 1987
- DEWEY, J. **¿Cómo pensamos?** Barcelona: Editorial Paidós, 1989.
- ENESCO, I; DELVAL, J.; LINZA J. Conocimiento social y no social. In: TURIEL, E; ENESCO, I; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989. p. 21 -36.
- FLECHA, R. **Educación de las personas adultas. Propuestas para los años 90**. Barcelona: Editorial El Roure, 1990.
- FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. México D.F.: Editorial Siglo XXI, 1997.
- GÓMEZ, J. **La construcción de conocimiento social en la Escuela**. Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2002.
- GRUPO GEOPAIDEIA. **Problemas de aprendizaje de la geografía en alumnos de educación básica**. Informe Final. Documento Inédito, Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2005.
- GUTIÉRREZ, M. **Implicaciones pedagógicas de los nuevos lineamientos curriculares en Ciencias Sociales**. Universidad Pedagógica Nacional. Documento inédito. Bogotá. 2002.
- HABERMAS, J. **Conocimiento e interés**. Barcelona: Editorial Taurus, 1968.
- HERNÁNDEZ, F. X. **Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Barcelona: Editorial Grao, 2002.
- HUBBARD, P. et al. **Thinking geographically**. New York: Editorial Continuum, 2002.
- KANT, I. **Primera introducción a la Crítica del Juicio**. Madrid: Editorial Visor, 1987.
- KOHLBERG, L. Moral stages and moralization: the cognitive – development. Approach to socialization. In: LICKHONA T. (ed.) **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**. New York: Holt Rinehart and Wistong, 1976.
- LANGFORD, M. **El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria**. Barcelona: Editorial Paidós, 1990.
- LINDÓN, A. **La vida cotidiana y su espacio-temporalidad**. Barcelona: Editorial Anthropos, 2000.
- LIPMAN, M. **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales**. Bogotá D.C.: 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Formar en Ciencias. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales**. Série Guías n° 7. Bogotá D.C.: 2004.
- MONTES, G. **Mapas Mentales**. México D.F.: Editorial Alfaomega, 2002.
- SASTRE, G.; MORENO, M. **Descubrimiento y construcción de conocimientos**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1980.
- SOUTO, X. **Didáctica de la geografía**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.





130

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

- TOBÓN, S. **Formación basada en competencias**. Bogotá D.C.: ECOE Ediciones, 2006.
- TULCHIN, J. B. Más allá de los hechos históricos sobre la enseñanza del pensamiento crítico. **Revista de Educación**. MEC, n. 282, p. 235 – 253. 1987.
- TURIEL, E. Los dominios del conocimiento social. In: TURIEL, E; ENESCO, I; LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- WALLON, H. **La evolución psicológica del niño**. México D.F.: Editorial Grijalbo, 1977.

Webgrafía

UMAÑA, S. A. **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión**. Disponível em: <<http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>> Acesso em: 01 mai. 2007.





2.3 Apontamentos sobre a construção da Geografia educacional no Chile¹

Fabián Araya Palacios²

Resumo

O presente artigo sintetiza, em três seções, a situação do ensino da geografia no Chile. A primeira delas apresenta os antecedentes do ensino da geografia no país, mostra um panorama da situação atual em geral e temas específicos como o ensino da geografia em educação superior, a formação de professores e a situação da geografia no currículo do ensino fundamental e ensino médio. A segunda seção aborda o ensino da geografia para obter sustentabilidade e para a formação da cidadania. A terceira apresenta alguns desafios do ensino da geografia no Chile. O texto valoriza as contribuições desenvolvidas por professores e acadêmicos para o fortalecimento do ensino da geografia no Chile. Ressaltam os conceitos de sustentabilidade, formação cidadã e novas tecnologias da informação e comunicação. Contribui para o fortalecimento de uma consciência espacial que permite aos cidadãos participar positivamente no mundo globalizado, desenvolvendo competências espaciais adequadas para o uso sustentável dos recursos ambientais e humanos.

Palavras chave: Ensino da geografia, didática da geografia, desenvolvimento sustentável, formação cidadã.

Abstract

The present work is a summary of the geographic education in Chile. It is divided into three sections. The first section presents the geographic education backgrounds in the country. It gives a general view of the current situation of geographic education and topics, such as the situation of geographic teaching in higher education, teachers training and the situation of geography into the curriculum of elementary and secondary education. The second section deals with the geographic education for the sustainability and citizen formation. The third

¹ Este artigo foi financiado pelo Proyecto Regular DIULS N° PR11401. Corresponde a uma versão atualizada do artigo "Geography Education in Chile", publicado pelo autor em Geography Education Pan American Perspectives (2009). Obra editada por Osvaldo Muñoz-Solari e Richard G. Boehm. The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education. Texas State University- San Marcos. A Volume in the International Geography Education Series. Edit. Capital Printing Co. ISBN-978-1-61539-579-8. Estados Unidos. Págs. 156-181.

² Universidad de La Serena, Chile. E-mail: faraya@userena.cl





section presents some challenges of geographic education in Chile. We appreciate the contribution of teachers and academicians to strengthen the geographic education in Chile. It is important to emphasize the concepts of sustainability, citizen formation and new information and communication technologies. It provides a stronger spatial conscience allowing citizens to integrate positively with a globalized world, developing spatial abilities appropriate for achieving a sustainable control of environmental and human resources.

Keywords: geographic education, didactics of geography, geography teaching, sustainable development, citizen formation.

Introdução

Este capítulo tenta oferecer uma visão panorâmica da geografia educacional no Chile. Aqui se analisa a importância dessa disciplina na formação de cidadãos geograficamente informados e conscientes das potencialidades e limitações dos territórios que habitam. Se compreende a geografia educacional como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes de grande relevância para a formação humana nos diversos níveis do sistema educativo e se valora como uma área acadêmica e pedagógica relevante para a formação das novas gerações de estudantes de ensino básico e secundário.

A geografia educacional implica em uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Além dos conteúdos sociais, enfatiza a relação destes com o espaço geográfico, destacando tanto relações naturais como culturais. Se preocupa em refletir e investigar sobre o processo de aquisição de competências espaciais necessárias para que uma pessoa possa se desenvolver satisfatoriamente no espaço geográfico. Entre seus temas de estudo mais importantes se encontra o desenvolvimento do pensamento espacial e a concepção de espaço geográfico que tem as crianças e jovens em diversos lugares do planeta.

A partir da incorporação da geografia no Chile como disciplina acadêmica e científica, existe a preocupação por parte de educadores e geógrafos pela educação geográfica (SANTIS e GANGAS, 2002). Além disso, essa disciplina assumiu grande importância nos últimos anos, devido à diversidade e magnitude que alcançaram os efeitos de diversos processos geográficos no planeta. Mudança climática, desastres naturais, desequilíbrios territoriais, migrações forçadas, crises econômicas, entre outros, correspondem a processos de grande relevância educativa, possíveis de identificar e analisar com as ferramentas próprias da análise espacial.

O trabalho se divide em três seções: a primeira delas apresenta os antecedentes e a situação atual da educação geográfica no Chile, a segunda coloca as tendências atuais da educação geográfica e a terceira analisa alguns dos desafios que a educação geográfica deverá enfrentar no Chile, se aspira se consolidar como uma





disciplina capaz de gerar conhecimento válido e impactar adequadamente nas práticas pedagógicas de docentes e alunos. Por meio deste capítulo, se espera dar uma contribuição que ajude a fortalecer a educação geográfica como disciplina científica e pedagógica no Chile. Para isso, é vital valorar os aportes de diversos professores e geógrafos ao largo do devenir da geografia no país e formar cidadãos comprometidos com seu meio geográfico, capazes de pensar globalmente e atuar localmente em benefício de seus espaços e comunidades.

Antecedentes da Educação Geográfica

A preocupação com a educação geográfica no Chile remonta aos organizadores da república durante o século XIX, que tiveram a visão de encomendar estudos para reconhecer e descrever o território, analisando suas limitações e potencialidades geográficas. Como política do nascente estado chileno, contrataram-se pesquisadores e professores que começaram a realizar uma exploração sistemática do território nacional. No século XIX, destacam-se personalidades como Claudio Gay e Domeyko Ignacio, que se caracterizaram por impulsionar os estudos geológicos e geográficos no Chile (GAY, 1844-1855; DOMEYKO, 1971).

Em 1889, o Instituto Pedagógico se incorpora a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Chile. Este organismo tem como missão fundamental a formação de professores e nele se cria a seção de Geografia. A educação geográfica recebe um grande impulso através do Dr. Hans Steffen, que além de acadêmico realiza atividades de exploração do país devido a sua formação de geógrafo. Steffen pesquisou as fronteiras chilenas e tornou-se um grande estudioso da Patagônia. Também nesta época, o professor Luis A. Puga desempenhou um importante papel no desenvolvimento da educação geográfica no Chile. Segundo Edelmira González (1981) foi Puga quem criou uma consciência geográfica nos professores chilenos. Tal consciência foi continuada por discípulos como Manuel Abascal, Humberto Fuenzalida e Julio Vega (GONZÁLEZ, 1981).

Em meados do século XX, a geografia chilena recebe a valiosa contribuição da Escola Francesa, que terá uma grande influência sobre a educação geográfica. A partir de 1950 chegam ao Chile importantes geógrafos como Jean Borde, Roland Paskoff, Philip Grenier e Juan Brügger que realizam vários estudos geográficos no país e imprimem um caráter significativo ao desenvolvimento desta ciência. Em 1964, paralelamente ao desenvolvimento da Geografia na Universidad de Chile, o Centro de Investigações Geográficas da Pontifícia Universidad Católica de Chile adquire significativa importância, pois promove o ensino e a pesquisa através de seminários e estudos geográficos regionais. Nesse contexto, ressalva-se a participação dos professores Hernán Santis Arenas, Mónica Gangas Geisse, Hugo Bodini Cruz-Carrera e Basilio Georgudis Maya. Em 1970 se concretiza nesta universidade a criação do atual Instituto de Geografia.





Na medida em que há um maior afluxo de estudantes para a carreira docente em história e geografia, que é ensinada em Santiago, a Universidad de Chile abre essa carreira em seus Colegios Regionales. Dessa maneira, se estabelecem sedes em Arica, La Serena, Valparaiso, Chillán e Osorno. Em 1981, essas sedes passam a constituir as denominadas Universidades Estatales Regionales nas quais, atualmente, se desenvolve um trabalho produtivo em nome de uma educação geográfica nacional.

Nos congressos anuais de Geografia, organizados desde 1979 pela Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas (SOCHIGEO), as comunicações e apresentações científicas relacionadas a educação geográfica constituem uma importante contribuição para o desenvolvimento social da disciplina no país. Além disso, a publicação de livros didáticos para o ensino básico e médio tem sido, historicamente, uma importante contribuição para o desenvolvimento da educação geográfica no Chile. Nesse sentido, destacam-se as contribuições disciplinares e pedagógicas de professores como Sergio Sepúlveda González, Pedro Cunill Grau, Eusebio Flores Silva, Ximena Toledo Olivares, Eduardo Zapater Alvarado, Pilar Cereceda Troncoso, Ana María Errázuriz Korner, José Ignacio González Leiva, María Henríquez Reyes, Mireya González Leiva, Reinaldo Rioseco Hormazabal, Alfredo Sánchez Muñoz, Adela Fuentes Aravena, Lenka Domic Kuscevic, Silvia Cortés Fuentealba, Ana María Wegmann Saquel, Hilario Hernández Gurruchaga, Adriano Rovira Pinto, Dídima Olave Farías e Edelmira González González.

Os desafios atuais da educação geográfica nacional são múltiplos e variados. Temas como a colaboração internacional, a geografia virtual e o uso de novas tecnologias constituem um imperativo para o seu desenvolvimento e consolidação. Para isso, um dos requisitos fundamentais é a permanência da geografia como uma disciplina curricular na educação básica, média e superior.

Nesse sentido, Ferrando e Fuentes (2006), em seu artigo “Chile: la geografía y la reforma educacional”, observam que

(...) a la Geografía compete enseñar el amor al terruño, a este patrimonio espacial que el hombre, en la inconsciencia de su proyección futura, explota indiscriminadamente tanto en sus riquezas naturales como en la pureza de su ambiente, aniquilando la única herencia que podemos dejar a los hijos de nuestros hijos. ¿Para qué querrían las futuras generaciones una patria mutilada en su suelo, en su mar o en su atmósfera? Sería atentar contra la propia especie humana. Según Romero (2006), la enseñanza de la Geografía en la Educación Media se encuentra, por lo general, opacada por la relevancia de la Historia y disminuida por su inserción en una ambigua área de Ciencias Sociales donde debe compartir actividades docentes con otras disciplinas como la Historia, Economía, Sociología, entre otras. Si Educación es vida y la Geografía puede aportar valiosas experiencias en la concepción que el niño adquiere de la





realidad, urge adecuar una metodología que humanice la enseñanza tradicional de la Geografía. Postulamos que el énfasis debe estar puesto en el desarrollo de actitudes positivas frente al medio, a través de métodos más dinámicos como la observación directa en trabajo de campo, la indagación dirigida que más que un mero conocimiento proporcione al niño un compromiso con el mejoramiento del espacio y de las condiciones de vida de sus habitantes (FERRANDO, 2006, p.16)

A educação geográfica no ensino básico e médio

O sistema educacional chileno é formado por quatro subsistemas. O primeiro subsistema denominado Educación Parvularia (pré-escolar) se estende entre 0 e 5 anos de idade; o segundo subsistema se chama Educación General Básica e tem duração de 8 anos, se estendendo entre os 6 e os 13 anos de idade; o terceiro subsistema é designado como Educación Media e tem uma duração de 4 anos, se estende entre os 14 e os 17 anos de idade. Finalmente, o quarto subsistema corresponde a educação superior, visando a obtenção de títulos profissionais e/ou graduações acadêmicas. A educação obrigatória proporcionada pelo Estado (em coexistência com os colégios particulares subsidiados e os particulares pagos) alcança os 12 anos de escolaridade, e cobre até o segundo ano médio (MUÑIZ, 2004).

No Chile, a partir de 1998, se começou a implementar uma reforma educacional que reconfigurou os aspectos curriculares e didáticos dos setores e subsetores de ensino básico e médio. Atualmente, coexistem aspectos dessa reforma de 1998 com elementos próprios do ajuste curricular que se encontra neste momento em sua etapa de implementação e ao qual se realizará uma referência mais a frente.

O documento oficial no qual se encontravam estabelecidos os princípios gerais da mudança curricular de 1998 denominou Matriz Curricular Básica, o qual se operacionalizou através dos programas de cada um dos níveis da educação formal. Na Matriz Curricular Básica a geografia se encontrava integrada com os conteúdos de diversas ciências sociais, como por exemplo história, economia, sociologia e ciências políticas. No primeiro ciclo da Educação Geral Básica (primeiro a quarto básico) os temas geográficos se encontravam integrados no setor de aprendizagem denominado Compreensão do Meio Natural, Social e Cultural. As temáticas tratadas eram múltiplas, mas o objetivo principal era familiarizar os alunos e alunas com o meio natural e social que os rodeia.

No segundo ciclo da Educação Geral Básica (quinto a oitavo básico), os aspectos geográficos do currículo se encontravam integrados no setor Ciência e no subsetor denominado Compreensão da Sociedade. Neste subsetor se integravam temáticas sociais, históricas e geográficas. Entre os principais temas geográficos se encontravam aqueles referidos às formas de representação da terra, a organização político-administrativa das regiões do país e suas características naturais e humanas.





Na Educação Média a geografia se encontrava integrada no setor de aprendizagem denominado História e Ciências Sociais. A lógica curricular deste setor corresponde ao tratamento dos temas analisados a partir da perspectiva local e regional, avançando para uma compreensão do espaço geográfico nacional, continental, até chegar a uma visão global do planeta. As temáticas geográficas mais relevantes correspondiam, entre outros, aos seguintes tópicos: a região geográfica e sua análise sistêmica, aspectos naturais, ambientais, econômicos, sociais e culturais das diversas regiões do país, as problemáticas de contaminação associadas a um uso inadequado dos recursos naturais, a pobreza e a desigualdade da população, os riscos naturais e a busca da sustentabilidade ambiental urbana e rural.

Um dos aspectos interessantes desta reforma curricular, ainda vigente em alguns cursos, era que os temas e conteúdos geográficos podiam se contextualizar de acordo com as realidades espaciais que rodeiam os alunos em cada uma das regiões do país. Graças a esta flexibilidade, os conteúdos adquiriam maior pertinência e contribuíam para a construção de um pensamento espacial por parte dos alunos.

A educação geográfica na educação superior

No final da década de 1980, diversas universidades chilenas, em seus currículos de formação de professores de história e geografia, continham cursos de didática geral ou de metodologias específicas em história e geografia. No caso dos cursos de Metodologia do Ensino de Geografia, estes eram ditados, em geral, por acadêmicos formados em uma disciplina própria das ciências geográficas. Por exemplo, geografia urbana, geografia rural, geografia social, etc. Em outros casos, os cursos eram ditados por professores da área das ciências da educação que muitas vezes não apresentavam uma especialização em geografia.

Os programas dos cursos de Metodologia do Ensino de Geografia apresentavam uma base bibliográfica mais ou menos similar. Entre os textos em espanhol, se encontravam os seguintes: “Método para la Enseñanza de la Geografía” de Teide/Unesco, obra editada sob a coordenação de Benoît Brouillette (1966), da comissão de ensino da geografia da União Geográfica Internacional; “Cómo hacer Interesante una Clase de Geografía”, Manual Uteha N° 397 de Kolevzon e Maloff (1968); “Geografía: su Ámbito y su Trascendencia” de Jan Broek, (1967), com um capítulo final de Musseig e Rogers no qual se sugerem métodos aos professores para ensino primário e secundário.

“La Tierra y sus Recursos. Una Nueva Geografía General Visualizada” de Levi Marrero (1978); “Nuevo Método para la Enseñanza de la Geografía” coordenado por Norman Graves (1989), presidente da comissão de educação geográfica da União Geográfica Internacional entre 1972 e 1980; “Curso para la Enseñanza de la Geografía” de Harold Wood (1980), presidente da Comissão





de Geografía do Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH); “Como Preparar las Clases de Geografía” de Clemente Herrero Fabregat (1985); “Didáctica de la Geografía” de Patrick Bailey (1983); “Enseñanza de La Geografía” de Norman Graves, cuja primeira edição em espanhol data de 1985 com um prólogo de Juan Ignacio Pozo e Mario Carretero; e “Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria” de John Bale cuja primeira edição é de 1989. Todas estas obras, sem dúvida, constituem um grande aporte para a didática da geografia como disciplina acadêmica, pedagógica e científica.

Além dessas obras “clássicas” da educação geográfica, no final da década de 1980 de encontram também as contribuições específicas dos professores chilenos. Em alguns casos as obras se encontram publicadas e em outras correspondem a documentos de circulação interna. Entre as obras publicadas e de grande impacto no ensino da geografia no Chile se destacam: “Geografía de Chile” de Pedro Cunill Grau (1971), “Manual de Materiales Didácticos para la Enseñanza de la Geografía a Nivel Medio” (BODINI, 1983), projeto muito relevante publicado pelo Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) em diversos países da América Latina.

Apesar dos aportes assinalados, em diferentes níveis do sistema educativo chileno a educação geográfica continuava sendo principalmente descritiva e centrada mais nos métodos e recursos didáticos do que nas temáticas conceituais. Cada uma das coberturas do espaço geográfico continuava sendo estudada de maneira independente e sem uma visão integrada. Temas como a hidrografia, população, vegetação etc. se tratavam de maneira desconexa e sem relação com o todo. A cartografia era confundida, freqüentemente, com a própria geografia e se exagerava a atividade de desenhar mapas na sala de aula. Por outro lado, não havia uma relação clara entre as correntes geográficas contemporâneas, a epistemologia da geografia e as atividades didáticas desenhadas e desenvolvidas nas escolas.

A educação geográfica no Chile começa a modificar-se, na minha opinião, a partir da década de 1990. Isto se deve, entre outros fatores, ao processo de profissionalização docente e às mudanças experimentadas na formação inicial de professores de geografia nas diversas universidades do país. Diversas publicações, trabalhos e conferências apresentadas em congressos nacionais e internacionais denotam a transformação que experimenta a educação geográfica neste período. Nelas se podem apreciar interessantes inovações na investigação e docência da geografia (SOCIEDAD CHILENA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS, 2011).

A formação dos professores de geografia

A formação dos professores no Chile se encontra radicada fundamentalmente nas universidades e Institutos Profissionais. No primeiro ciclo da Educação Geral Básica não existe um professor dedicado especificamente ao ensino de Geografia.





O profissional da educação que ensina no setor de Compreensão do Meio Natural, Social e Cultural é um professor generalista, com formação em todos os setores de aprendizagem (Educação Matemática, Linguagem e Comunicação, Arte, entre outros).

No segundo ciclo da Educação Geral Básica, o professor é generalista e em algumas ocasiões corresponde a um professor de história e geografia de ensino médio, o qual por meio de uma autorização dada pelo Ministério da Educação pode desenvolver um programa de pós-graduação sobre a formação de professores de ensino básico com menção em Ciências Sociais, com a finalidade de aprofundar os conteúdos próprios da história e da geografia.

Na Educação Média, a formação do docente corresponde a um pedagogo especializado em história, geografia e ciências sociais, com uma formação orientada para a compreensão das dimensões espaço-temporais das sociedades. Existem algumas experiências recentes para formar professores de história e geografia de maneira separada, entretanto, a tradição da formação integrada da disciplina história e geografia é majoritária nas universidades chilenas.

A geografia no atual ajuste curricular

O interesse por concretizar um ajuste curricular em geografia se iniciou quando a Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas realizou, em agosto de 2007, uma declaração pública para marcar sua preocupação sobre a situação da Geografia no currículo nacional. A Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas reiterou, posteriormente, sua inquietude com a equipe de ciências sociais da Unidad de Currículum y Evaluación do Ministério da Educação. A falta de explicitação dos conteúdos geográficos na proposta curricular era sua principal inquietude.

O Ministério da Educação do Chile se encontra, atualmente, implementando um ajuste curricular em diversos setores e subsetores de aprendizagem, com o propósito de realizar modificações no currículo vigente. Se espera que isso produza transformações positivas no âmbito da educação geográfica, fundamentalmente na incorporação de conteúdos e habilidades geográficas no currículo escolar.

A situação atual da geografia no ajuste curricular de educação básica e média apresenta as seguintes características:

- Em primeiro lugar, o ajuste enfatiza a presença da geografia em todos os níveis do sistema educativo do primeiro ano de Educação Geral Básica até o quarto ano de Educação Média (12 anos no total). Sua presença se concretiza na denominação atual do setor de aprendizagem (História, Geografia e Ciências Sociais) e nos Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios. Além disso, se manteve uma seqüência espacial e uma progressão de habilidades geográficas de primeiro a sexto básico e depois entre sétimo e quarto ano médio.





- Em segundo lugar, o ajuste considera uma visão atualizada da geografia como ciência social. A geografia, no ajuste, se preocupa com temas relevantes para os estudantes em seus diversos níveis de escolaridade. Como exemplo, se podem assinalar os seguintes: padrões espaciais de ocupação humana do território, inter-relação entre sociedade e natureza, concepção holística do planeta como lugar do ser humano, impactos espaciais do processo de globalização, aquecimento global, fluxos migratórios, urbanização acelerada, localização de empresas transnacionais, relação do Chile e suas regiões com a economia global, tratados internacionais e seus impactos do espaço geográfico. Esta visão atualizada da geografia se articula com os aspectos históricos, econômicos e políticos tratados em cada um dos níveis educativos. É importante assinalar que a ênfase nos temas geográficos se organiza em torno do desenvolvimento sustentável e da formação de uma cidadania geograficamente informada.
- Em terceiro lugar, o ajuste curricular se encontra ligado ao Mapa de Progresso da aprendizagem, denominado “Espacio Geográfico” e as sugestões dadas por profissionais e instituições de diversos lugares do país, como resposta ao processo de consulta nacional realizada entre setembro e dezembro de 2007. Pelo ponto de vista das habilidades geográficas, o ajuste curricular considera os seguintes critérios de seqüência:
 - Primeiro, o conceito de localização espacial, o qual implica manter uma progressão de habilidades geográficas de primeiro a quinto básico. Conceitualmente se refere ao conhecimento da localização e distribuição espacial de processos naturais, sociais, econômicos, políticos e culturais na superfície da Terra. Esta capacidade avança de uma visão geográfica geral da Terra para um conhecimento mais detalhado do planeta, que permita aos alunos identificar diversas regiões geográficas.
 - Segundo, adquirir consciência de que o ser humano transforma o espaço geográfico e este, por sua vez, influencia na vida humana. Esta habilidade se desenvolve com mais ênfase entre o sétimo e o quarto ano médio. Através desta habilidade, se tenta transformar o olhar estático e imutável do espaço geográfico para uma visão dinâmica que contribua para compreender sua riqueza, diversidade e complexidade.
 - Terceiro, o ajuste curricular contempla a compreensão sistêmica do espaço geográfico. Isto se refere à capacidade de explicar a dinâmica espacial de um território determinado integrando diversas dimensões geográficas. Esta habilidade se desenvolve com mais ênfase entre o sétimo e o quarto ano médio. Avança do estabelecimento de relações simples entre elementos para uma visão sistêmica que integra diversas variáveis e permite vincular sua localidade com outros lugares do planeta.





Em síntese, a educação geográfica se integrou de maneira permanente e explícita no ajuste curricular. Se considera relevante que as novas gerações desenvolvam habilidades geográficas que as permitam analisar e compreender o território como uma construção humana. A geografia, no ajuste curricular, se encontra chamada a cumprir um papel importante na formação integral do cidadão do século XXI.

Tendências da Educação Geográfica

Se apresentam duas tendências mediante as quais a educação geográfica se integrou no currículo de educação básica e média. A primeira delas corresponde à educação geográfica para a sustentabilidade. A segunda se relaciona com a educação geográfica para a formação cidadã. A seguir colocamos as principais características de cada uma delas.

Educação geográfica para a sustentabilidade

A educação geográfica atual apresenta uma grande potencialidade para o desenvolvimento e consolidação dos princípios da sustentabilidade, seguindo as orientações dadas na declaração de Lucerna (STOLTMAN, 2004; RAY, 2007). A perspectiva espacial que caracteriza a geografia como ciência social considera a análise dos aspectos próprios do desenvolvimento sustentável em espaços geográficos concretos. Entretanto, muitos professores não estão preparados para tratar o tema do desenvolvimento sustentável com seus alunos. Por isso, se torna necessário desenvolver propostas curriculares e didáticas para a capacitação e formação docente no âmbito do ensino da geografia para a sustentabilidade. Atualmente, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organizações de Estados Iberoamericanos (OEI) se encontram realizando esforços neste sentido ao decretar a década da educação para a sustentabilidade entre os anos 2005 e 2014 (UNESCO, 2011; ONU, 2011; OEI, 2011).

No Chile, por muito tempo, o tema do desenvolvimento sustentável e da educação ambiental foi uma preocupação prioritária dos professores de Biologia e ciências naturais. Atualmente, esta situação mudou e os professores de geografia se encontram preocupados com estas problemáticas. Além disso, as universidades formadoras de professores de história e geografia se encontram incorporando, em seus currículos de formação, temáticas relacionadas com o desenvolvimento sustentável e o meio ambiente. Neste contexto, a educação geográfica para a sustentabilidade se encontra chamada a responder a uma demanda com profundas conotações sociais, econômicas e ambientais: globalização, mudança climática, desenvolvimento humano, biodiversidade, desenvolvimento sustentável, etc., os quais correspondem a conceitos que implicam não somente a individualização de inter-relações, mas também o posicionamento de uma dimensão ética e solidária com as novas gerações (RUIZ, 2008).





A educação geográfica no Chile se projeta através de iniciativas pedagógicas significativas relacionadas com o âmbito da educação para a sustentabilidade. A partir do ano de 2002 e frente a necessidade de criar um sistema integrante das múltiplas experiências de educação ambiental, desenvolvidas a partir do Estado e da sociedade civil, se trabalha na implementação do Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) (BAQUEDANO, 2003). O Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) constitui uma plataforma de trabalho conjunto entre diversas instituições que, por seu alcance e permanência, se transformará em uma prática concreta para enfrentar o desafio da educação geográfica para a sustentabilidade. Através deste programa, se desenvolvem linhas de ação complementares para fortalecer a educação ambiental, o cuidado e proteção do meio ambiente e a geração de redes associativas para a gestão ambiental local. As instituições comprometidas com a iniciativa do SNCAE são: Ministerio de Educación de Chile (MIDEDUC), Corporación Nacional Forestal (CONAF), Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Asociación Chilena de Municipalidades (ACHM) e o Consejo de Desarrollo Sustentable (CDS) (FUENTEALBA, 2003).

Educação geográfica para a formação cidadã

A relação entre educação geográfica e formação cidadã é muito estreita e mutuamente enriquecedora. A familiarização dos alunos com a estrutura territorial do país e sua vinculação com as instituições democráticas localizadas nele corresponde a uma experiência escolar significativa para sua formação cidadã. Isto deriva do fato de que a escola é, talvez, de todas as experiências da vida humana contemporânea, a mais extensa e aquela que nas comunidades tem mais possibilidade de influenciar. Na escola se experimenta a alteridade e se adquirem, ao mesmo tempo, algumas das virtudes imprescindíveis para a vida em sociedade.

A educação geográfica tem um aporte substantivo para fazer parte do desenvolvimento intelectual e cidadão dos estudantes, mais ainda se se considera que, ao egresso ou durante a educação secundária, estes estarão em condições de exercer plenamente seus direitos cívicos. Revisemos, brevemente, alguns aspectos através dos quais a educação geográfica contribui com a formação cidadã.

Em primeiro lugar, partindo da premissa de que o reconhecimento da legitimidade da diversidade de pontos de vista e a capacidade de argumentar e debater são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade pluralista, a educação geográfica contribui com a rigorosidade na formulação do pensamento e no manejo da informação para desenvolver uma atitude cidadã responsável. A empatia com os outros seres humanos e o compromisso para solucionar os problemas sociais são valores fundamentais para uma convivência pacífica, tolerante e solidária.





Em segundo lugar, a formação cidadã é inseparável da maneira na qual os alunos se comportam em sua vida cotidiana, em suas casas, com seus pares, na instituição escolar e no território geográfico no qual desenvolvem sua vida. Estes âmbitos imediatos de participação e influência estão, por sua vez, imersos em contextos maiores, que incluem instituições, processos e valores nos domínios da política, da economia e da cultura. A educação geográfica aporta com a identificação, compreensão e explicação do entorno no qual se desenvolve o futuro cidadão e dos desafios que inevitavelmente deve encarar.

Em terceiro lugar, dentro das variadas funções sociais que a educação possui, se encontra a que favorece nos alunos um sentido de pertencimento, mediante a transmissão de certas tradições e um conjunto de lealdades básicas que facilitarão, mais tarde, outras virtudes mais complexas da vida ética e cidadã. A educação geográfica apresenta uma grande potencialidade para desenvolver o sentido de pertencimento nos alunos e para relacionar os espaços vividos e percebidos com o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores como a análise, a síntese e o pensamento sistêmico.

Em síntese, a educação geográfica brindará aos alunos de ensino básico e médio a possibilidade para desenvolver atividades que promovam uma mudança de atitude e uma valoração do entorno local, transformando-se em cidadãos responsáveis que se vinculam ativa e favoravelmente com o espaço geográfico.

Desafios da Educação Geográfica

Se apresentam, a seguir, os possíveis desenvolvimentos futuros para a educação geográfica no Chile.

Formação de acadêmicos e docentes em educação geográfica

A formação adequada de acadêmicos e docentes de geografia, em universidades e estabelecimentos educacionais, constitui uma necessidade inevitável e uma responsabilidade ética. Isso se relaciona com a reforma educativa experimentada no Chile a partir de 1998. A partir dessa época, surgem propostas para o melhoramento da educação geográfica nacional incorporando, para isso, a formação docente. Entre os fatores que aceleraram este processo, se encontram os seguintes: a massificação dos alunos nas salas de aula, a ênfase nas aprendizagens dos alunos e a configuração de teorias e instrumentos educativos, como por exemplo a teoria das múltiplas inteligências, a aprendizagem baseada em problemas, o construtivismo, os padrões de desempenho disciplinar, os mapas de progresso, etc. Estes fatores, entre outros, dinamizam o sistema educativo em seu conjunto e conformam, paulatinamente, uma nova realidade didática e metodológica para o ensino de geografia.

Em relação à temática da formação de docentes do Chile, é interessante citar a acadêmica Silvia Cortés Fuentealba, da Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a qual assinala o seguinte:





Las carreras de educación básica que forman profesores para este nivel se caracterizan por entregar una preparación como generalistas que enseñan todas las asignaturas del currículo escolar; sin considerar las aptitudes que los estudiantes posean o sus intereses personales. Estos profesores, además realizan clases desde primer año hasta octavo año de enseñanza básica, situación que recién, en los últimos años, se ha tratado de mejorar por parte de las universidades, entregando una formación específica a través de la mención en Ciencias Sociales. Si bien éste ha sido un gran esfuerzo, no es suficiente en términos de profundización de contenidos geográficos y didácticos.

La existencia de una gran variedad de currículos para la formación de profesores de enseñanza media, es decir, encontramos carreras que titulan profesores de Historia, Geografía y Educación Cívica; Profesores de Historia y Ciencias Sociales donde las asignaturas de Geografía son mínimas y licenciados en Historia que asisten a algunos cursos de educación para convertirse en profesores de Historia. Si bien esta formación es buena, no cabe duda que es insuficiente y no responde a los requerimientos del sistema escolar de enseñanza media por cuanto los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) incorporan temas y problemas de Geografía que van más allá de la mera repetición de datos.

Frente a éstas dos realidades escolares y por ende universitarias cabe preguntarse: ¿es suficiente contar en la actualidad con profesores generalistas para la educación básica? ¿se podrá formar a un profesor de primero a sexto año básico de acuerdo a una disciplina de la especialidad? ¿por qué es necesario formar a un profesor de educación básica con características pertinentes al desarrollo de las disciplinas y contextualizadas? ¿se resolvería el problema de la deficiente calidad en la educación? ¿qué saberes debiera dominar el profesor de educación básica que lo distinga del profesor de educación media; pero que al mismo tiempo colabore en la formación de los estudiantes? ¿qué contenidos deben saber los niños y adolescentes chilenos para estar mejor preparados para enfrentar el cambiante mundo actual? ¿qué tipo de ser humano se requiere formar para nuestra sociedad?

Son muchas las interrogantes que nos pueden interpelar y difíciles las decisiones a tomar; pero justamente, nos encontramos en un momento crucial de cambio curricular y de paradigma geográfico que ayudará en la toma de decisiones que permitan avanzar en esta disciplina curricular” (CORTÉS, 2009, p.110-111).

De acordo com o dito por Cortés (2009), surge a seguinte pergunta: como melhorar o ensino-aprendizagem da geografia nos distintos níveis do sistema educativo chileno? Entre as respostas a esta pergunta, destaca a necessidade do aperfeiçoamento dos académicos das universidades e dos professores do sistema escolar, especialmente a nível de mestrado e doutorado. Disso surgem iniciativas importantes para a educação geográfica. Entre essas iniciativas, se destacam as seguintes: a Universidad de Bío-Bío, sede Chillán, impuliona a





criação de um Mestrado em Ensino das Ciências Sociais, com forte ênfase em educação geográfica; a Universidad Tecnológica Metropolitana, em conjunto com a Universidad de Barcelona, oferece um doutorado em geografia. Alguns doutorandos trabalham, nas suas pesquisas temáticas, com a educação geográfica. Em nível de graduação, a Universidad Alberto Hurtado desenvolve, na cidade de Santiago, um programa de Didática das Ciências Sociais, tendo como uma de suas linhas principais a educação geográfica.

Este processo desencadeou no fato de que, nos últimos 10 anos, diversos acadêmicos chilenos alcançaram seu mestrado ou doutorado em temáticas relacionadas com a educação geográfica. Prosseguir com este processo de aperfeiçoamento e especialização a nível nacional e internacional é um desafio relevante para o enriquecimento, a atualização e o desenvolvimento da educação geográfica no Chile.

Elaboración de pesquisas em educação geográfica

A pesquisa constitui a base da docência e a pedra angular para o avanço do conhecimento. No Chile se desenvolveram diversos projetos de pesquisa relacionados com a educação geográfica. Associados aos projetos de investigação em Ciência e Tecnologia (FONDECYT), em 1997 se desenvolveu um interessante projeto denominado “Caracterización geográfica de las comunas de Chile: bases para una educación ambiental”, cuja pesquisadora responsável era Ana María Errázuriz Korner, docente do Instituto de Geografía da Pontificia Universidad Católica de Chile (ERRÁZURIZ, 1997). Atualmente, se encontram em desenvolvimento ou em processo de avaliação pelas instâncias pertinentes vários projetos de pesquisa de geografia educacional sob a modalidade de Fondecyt.

Entre os projetos de pesquisa financiados pelo Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH), se podem mencionar dois projetos relacionados com geografia educacional: o primeiro deles corresponde ao projeto “Estrategias didácticas para la enseñanza de la geografía, en el contexto de la sostenibilidad ambiental rural”, desenvolvido pela acadêmica Edelmira González González da Universidad de La Serena. O segundo projeto, atualmente em desenvolvimento, se denomina “Las tecnologías de la información geográfica y su inclusión en la enseñanza de la geografía”, cuja pesquisadora responsável é María Mireya González Leiva, acadêmica da Universidad Tecnológica Metropolitana (GONZÁLEZ, 2007).

Em nível de doutorado, se destacam as pesquisas desenvolvidas pelos seguintes acadêmicos: Marcelo Garrido Pereira, que foi responsável por uma pesquisa sobre a “Configuración diferencial del proceso educativo informal: estudio comparativo-comprensivo sobre la relación entre la construcción de lugar y proceso de educación informal del pueblo Aymará”. Esta pesquisa foi





financiada pela Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) durante os anos de 2003 e 2006; Gladys Moreno Schidt, acadêmica da Universidad de Los Lagos que desenvolve sua tese em torno das “Experiencias de aprendizaje en terreno y su impacto en la enseñanza de la geografía”; Rosser Bianchi Parraguéz, acadêmica da Universidad Católica Silva Henríquez e da Universidad de Santiago, que desenvolve sua tese de doutorado sobre o tema “El concepto de Paisaje y su importancia en la enseñanza de la geografía”; também Ana María Cabello Quiñones, acadêmica da Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, desenvolve sua tese de doutorado em torno da temática “Medio ambiente, calidad de vida y educación geográfica”.

Resulta importante, no âmbito da educação geográfica, fazer menção ao aporte levado a cabo por Osvaldo Muñiz Solari, na temática referente à educação geográfica global e o desenvolvimento tecnológico em educação geográfica. O professor Muñiz desenvolveu uma extensa pesquisa internacional de três anos (2003-2006) representando o Centro en Línea para la Educación Geográfica Global (CGGE, na sigla em inglês), projeto financiado pela National Science Foundation dos Estados Unidos. Mediante a pesquisa se identificaram estratégias efetivas e flexíveis no controle de colaborações de ensino da geografia em diversos contextos internacionais. O objetivo último era procurar a colaboração e compromisso social com espaços geográficos que se consideram alheios e distantes da realidade geográfica do país de origem (MUÑIZ, 2006).

Geração de publicações sobre educação geográfica em revistas especializadas

As publicações tradicionais e online com comissão editorial, ISI, Scielo ou reconhecidas entre pares, constituem suportes muito importantes para a difusão do conhecimento e dos resultados das pesquisas. No Chile, a comunidade acadêmica e pedagógica preocupada com a educação geográfica deverá se integrar de maneira colaborativa, com o fim de compartilhar esforços e recursos com o propósito de gerar artigos e publicações em periódicos correntes, em revistas nacionais e internacionais.

Entre as revistas chilenas com caráter disciplinar em Geografia, mas com uma seção dedicada à educação geográfica, se encontram as seguintes: “Geoespacios” da área de ciências geográficas da Universidad de La Serena; “Revista de Geografía Norte Grande”, da Pontificia Universidad Católica de Chile (www.puc.cl); Revista “Investigaciones Geográficas” da Universidad de Chile (www.uchile.cl); Revista “Tiempo y Espacio” da Universidad del Bio-Bio (www.ubiobio.cl) e “Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas” (www.sochigeo.cl). Entre as revistas educativas com diversas experiências de sala de aula no ensino da Geografia se encontra a “Revista Educación Ambiental” (www.mma.gob.cl/educacionambiental/1142/w3-channel.html), editada em um esforço conjunto por diversas instituições do Estado.



*Elaboração de material didático para a educação geográfica*

Com a finalidade de melhorar a qualidade dos processos de aprendizagem, livros didáticos de história, geografia e ciências sociais foram editados, orientados especificamente aos alunos de ensino básico e médio. Estes textos são dados gratuitamente pelo Estado aos alunos de colégios municipais e particulares subsidiados (os particulares pagos são excluídos). Além dos textos financiados pelo Estado, se encontra disponível uma ampla variedade de textos elaborados por editoras privadas, como por exemplo Santillana, ZIG-ZAG, Edebé, os quais são comercializados em livrarias de todo o país.

No caso específico do ensino de geografia, além dos livros didáticos, foram criados diversos materiais didáticos para a educação básica e média. Textos com fotografias coloridas, cartografias para educação, atlas, manuais, CD-ROM e centros de recursos virtuais. O Instituto Geográfico Militar (IGM), que teve grande importância na elaboração desses materiais, é um organismo estatal especializado em geografia (INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR, 2011). Estes materiais são difundidos através de editoras, universidades, Ministério da Educação, colégios, redes formais e informais de alunos e docentes, e pela internet. É importante destacar que os materiais são elaborados com uma perspectiva atualizada da educação geográfica, enfatizando uma visão social dos temas geográficos.

A relação entre a educação geográfica e outras ciências sociais, através do eixo articulador sociedade-natureza, permitiu a elaboração de interessantes recursos didáticos. Estes, pouco a pouco, se transformaram em materiais de uso público nas escolas e colégios do país. O desafio consiste em manter claramente a perspectiva espacial da geografia no currículo escolar e nos recursos didáticos que se criem como apoio ao processo educativo. Um aporte significativo, neste sentido, constitui a elaboração de recursos cartográficos para pessoas com deficiência visual. Este projeto é liderado pela professora Alejandra Coll Escanilla, pertencente à Escola de Cartografia da Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) (CENTRO DE CARTOGRAFÍA TÁTIL, 2011).

Outro âmbito importante na educação geográfica chilena se desenvolveu através da publicação de livros didáticos de Geografía. Nesse sentido, a equipe liderada pela professora Sra. Ana María Errázuriz K. teve uma participação notável, como é o caso do projeto “Elaboración de Atlas de Geografía a nivel escolar y Atlas Universal” da Editorial Antártica da professora Sra. Pilar Cereceda. “Atlas Universal y de Chile Regionalizado”, de Ana María Errázuriz e José Ignacio González Leiva e o “Atlas de Geografía de Chile y del Mundo” da Editorial Vicens Vives dos autores Cereceda y Errázuriz. Esses autores mencionam que a elaboração de um Atlas não implica em uma pesquisa propriamente dita, mas requer um detalhado trabalho de síntese em relação ao uso que o educando o dará na sua vida escolar. Mesmo assim, requer um ordenamento dos conteúdos





geográficos e uma análise detalhada das capacidades e possibilidades de expressão por parte dos mapas segundo suas escalas e formatos.

Neste mesmo âmbito se encontram os manuais de geografia e textos escolares. Entre eles se pode mencionar: “Geografía General y Regional de Chile” de Ximena Toledo e Eduardo Zapater, Editorial Universitaria, 1991; “Manual de Geografía de Chile”, da Editorial Andrés Bello, 1998, elaborado por um grupo de acadêmicos coordenado pela profesora Ana María Errázuriz K. da Universidad Católica de Chile.

Os textos “Geografía Ilustrada de Chile” Ed. Zig-zag, 2007, “Manual Básico de Geografía” Ed. Andrés Bello, 2008, das professoras Pilar Cereceda e Ana María Errázuriz. De acordo com as autoras, para enfrentar a elaboração de um manual de geografia, é necessária uma pesquisa inicial que permita compatibilizar os objetivos próprios de um texto escolar com os interesses de uma biblioteca familiar. Entre os aspectos mais relevantes, se destacam os seguintes: dar os conceitos básicos de geografia para a compreensão do meio geográfico chileno, definir as escalas de trabalho – nacional, zonal, regional ou local – e desenvolver os enfoques dos conteúdos. Todos estes aspectos, sem dúvida, implicam uma tarefa de pesquisa.

Utilização de novas tecnologias em educação geográfica

O uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) em educação geográfica constitui um desafio de grande relevância para a formação das novas gerações de cidadãos geograficamente informados. Para trabalhar pedagogicamente com alunos desta época, é necessário utilizar recursos tais como blogs, wikis, objetos de aprendizagem e bibliotecas virtuais. Em outros casos, para facilitar o processo de interação com os alunos, se deveria utilizar processos especiais. Entre eles estão as comunidades de aprendizagem, chats, fóruns de discussão e vídeo-conferências. O governo chileno, em um esforço para reduzir a brecha digital, deu, gratuitamente, 15.000 computadores pessoais a alunos de sétimo ano básico de alto rendimento acadêmico e alta vulnerabilidade social. Entretanto, é necessário assinalar que a aprendizagem não se obtém automaticamente pelo uso dos computadores. Pelo contrário, as tecnologias constituem um meio para desenvolver processos cognitivos complexos que permitam os estados de acomodação, de acordo com Piaget, ou o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (KEARSLEY, 1994).

Durante a formação inicial dos docentes de geografia, as universidades e institutos profissionais devem preocupar-se com a formação no uso das novas tecnologias. Posteriormente, na etapa de seu desempenho profissional, os professores recebem um aperfeiçoamento através do Centro de Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (CPEIP), dependente do Ministério da Educação, através do qual tem acesso a cursos de modalidade e-learning e b-learning. Este centro também oferece programas de aperfeiçoamento para a apropriação





curricular com apoio de universidades, orientadas especificamente para a formação disciplinar, pedagógica e didática (CENTRO DE EXPERIMENTAÇÃO E PESQUISAS PEDAGÓGICAS, 2011).

Segundo a experiência empírica obtida através da supervisão de práticas profissionais na área de geografia, se pode assinalar que, em geral, os professores de geografia fazem uso das novas tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de suas aulas. Isso depende, principalmente, da realidade específica de cada um dos colégios nos quais desenvolvem seu trabalho profissional. A grande maioria dos colégios possui um laboratório de computação para uso dos estudantes. Entretanto, é insuficiente para a grande quantidade de alunos que os professores devem atender. Com o fim de melhorar suas competências no uso das novas tecnologias com grupos numerosos, os docentes recebem apoio através de um projeto nacional do Ministério da Educação do Chile denominado “Proyecto Enlaces”. Através deste projeto, se desenvolvem diversas inovações curriculares em sala de aula e se geram recursos didáticos específicos para o ensino de geografia (CENTRO DE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DE CHILE-ENLACES, 2011).

Criação de redes colaborativas para a educação geográfica

As novas tecnologias da informação e da comunicação permitiram a criação de redes nacionais e internacionais de trabalho colaborativo na área da educação geográfica. Os docentes e pesquisadores nesta área do conhecimento se reconhecem como parte de uma comunidade acadêmica que compartilha interesses e desafios comuns.

O trabalho em redes inter-universitárias é uma necessidade no trabalho acadêmico atual. Muitos dos projetos de pesquisa consideram, entre suas bases de premiação, a necessidade de incorporar o trabalho colaborativo entre diferentes instituições. Este processo de formação de redes atingiu, na América Latina, a conformação de uma rede de professores e pesquisadores em educação geográfica denominada REDLADGEO, que se formalizou em março de 2007 no marco do encontro de geógrafos da América Latina, realizado em Bogotá, Colômbia, e que atualmente é liderado pelas professoras Nubia Moreno da Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia) e Sonia Castellar da Universidade de São Paulo (Brasil).

No Chile, um exemplo interessante constitui o comitê de educação geográfica dependente da Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Inicialmente, o trabalho deste grupo se realizava através de contatos pessoais obtidos em congressos, seminários e oficinas. Paulatinamente, a equipe de trabalho começa a se reunir periodicamente em jornadas acadêmicas de maior especialização. No ano de 2009, a equipe reunida na Universidad de La Serena, desenvolveu o seminário “Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile”, atividade acadêmica na qual se criou uma publicação homônima.





Um marco importante nesse sentido foi a criação da Asociación Nacional de Profesores de Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Essa associação organiza a cada dois anos uma Jornada Nacional de didáctica, na qual se apresentam pesquisas e projetos relacionados com a educação geográfica e as ciências sociais. O trabalho da associação remonta ao ano de 1996, no qual se realiza a primeira jornada na cidade de Chillán. Em 1998 esta atividade se realiza em La Serena, em 2000 em Santiago, em 2002 novamente em La Serena, em 2004 em Chillán, em 2006 em Osorno, em 2008 em Valparaíso e em 2012 na Universidad Católica Silva Henríquez em Santiago.

O trabalho em redes inter-universitárias é uma necessidade de nosso tempo. Alguns requisitos considerados nas bases dos projetos de pesquisa colocam a necessidade do trabalho colaborativo entre diferentes instituições. Este processo de interdependência digital enriqueceu e seguirá enriquecendo a educação geográfica no Chile, tanto a partir do ponto de vista da docência quanto da pesquisa.

Conclusões

Seguindo a estrutura utilizada no desenvolvimento do trabalho, se podem considerar as seguintes conclusões provisórias:

A partir do ponto de vista dos antecedentes, é importante valorar os aportes desenvolvidos por professores e acadêmicos com o propósito de fortalecer a educação geográfica no Chile. Também é relevante destacar o esforço apresentado por docentes e alunos para manter ativa a educação geográfica em colégios e universidades. Isto constitui um fato significativo para o presente e futuro da educação geográfica. Apesar de algumas vozes que previam o desaparecimento desta importante disciplina do currículo escolar, a educação geográfica se manteve vital e esperançosa em crescer e se desenvolver em conjunto com outras ciências sociais, mantendo sua especificidade e relevância na formação das atuais e futuras gerações.

A partir da perspectiva das tendências da educação geográfica no Chile, é relevante destacar os conceitos de sustentabilidade e formação cidadã. Através do ajuste curricular, a geografia se fortalece no currículo de educação básica e média. Nestes níveis esta se encontra chamada a cumprir um papel importante na formação do cidadão do mundo atual. A geografia, por sua própria natureza, pode contribuir com a formação da consciência territorial local, regional, nacional, continental e mundial. A pessoa do século XXI será, cada vez mais, um cidadão do mundo global, com uma clara consciência de seus deveres e direitos. Por isso, deverá formar-se com atitudes profundas de reconhecimento e valoração dos limites do planeta para a vida humana.

Finalmente, a partir da perspectiva dos desafios da educação geográfica no Chile, é importante contribuir com propostas para o uso de novas tecnologias no ensino da geografia. Estas iniciativas podem adquirir a forma de cursos





de aperfeiçoamento docente, materiais didáticos e uso de novas tecnologias online. O relevante é que a educação geográfica contribua para fortalecer entre os estudantes uma consciência espacial que os permita inserir-se positivamente no mundo globalizado, desenvolvendo competências espaciais adequadas para atingir um manejo eficiente e sustentável dos ecossistemas e dos recursos ambientais e humanos. A formação de bons docentes de geografia e a valoração desta disciplina como uma área curricular capaz de interessar aos jovens os problemas espaciais, constituirão as bases para o fortalecimento e consolidação da educação geográfica no Chile.

Referências

- ARAYA, F. Geography Education in Chile. In: MUÑIZ O.; BOEHM R. (eds.) **Geography Education Pan American Perspectives**. The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education. Texas State University- San Marcos. USA. A Volume in the International Geography Education Series. Edit. Capital Printing Co. 2009. p. 156-181.
- ARAYA, F. School Geography in Chile. In: LIDSTONE, J.; WILLIAMS, M. (eds.) **Geographical Education in a Changing World: Past Experience, Current Trends and Future Challenges**. The Geojournal Library, Vol 85. Edit. Springer. The Netherlands. 2006. p. 169-172.
- BAQUEDANO, M. 2003. La dimensión internacional en la educación ambiental chilena. **Revista Educación Ambiental**. 1 (1): 13-15. Disponível em <http://www.conama.cl/educacionambiental/1142/article-34321.html>. Acesso em: 10 de mar. 2011.
- BAILEY, P. **Didáctica de la geografía**. Madrid: Edit. Cincel-Kapelusz, 1983. 205p.
- BALE, J. **Didáctica de la geografía en la escuela primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 1989. 182 p.
- BODINI, H.et.al. **Manual de materiales didácticos para la enseñanza de la geografía a nivel medio**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Santiago e IPGH, 1983. 219 p.
- BROEK, J. **Geografía su ámbito y su trascendencia**. México: Manual UTEHA, 1967, n. 350. 164 p.
- BRÜGGEN, J. **Geología de Chile**. Santiago de Chile: Edit. Nacimiento, 1950.
- CENTRO DE CARTOGRAFÍA TÁCTIL. **Escuela de Cartografía**, Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Disponível em <http://www.ctactil.cl/index.php>. Acesso em 12 de mar. 2011.
- CENTRO DE EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS. (CPEIP) Disponível em <http://www.cpeip.cl/website/index.php>. Acesso em: 12 de mar.2011.
- CENTRO DE EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA DE CHILE - Enlaces. (2008). Disponível em: <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44>. Acesso em: 2 de abr. 2011.
- Comisión Nacional del Medio Ambiente. CONAMA. **Educación Ambiental para la sustentabilidad**. Disponível em: <http://www.conama.cl/educacionambiental/1142/article-28763.html>. Acesso em: 12 de mar. 2011.
- COMISIÓN NACIONAL DEL MEDIO AMBIENTE. CONAMA. **Revista Educación Ambiental**. Disponível em: <http://www.conama.cl/educacionambiental/1142/channel.html>. Acesso em: 13 de mar. 2011.
- CORTÉS, S. Reflexiones en torno a los Desafíos de la Educación Geográfica en Chile para el Siglo XXI. En: ARAYA, F.; GONZÁLEZ M. (eds.) **Presente y Futuro de la Educación Geográfica en Chile**. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas, Instituto Panamericano de Geografía e Historia. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena. 2009. p. 105-117.
- CUNILL, P. **Geografía de Chile**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1971.
- DOMEYKO, I. **Araucanía y sus habitantes**. Buenos Aires: [s.n.], 1971





- ERRÁZURIZ, A. Caracterización geográfica de las comunas de Chile: bases para una educación ambiental. In: **Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT)**. [1997]. Disponível em <http://ri.conicyt.cl/575/propertyvalue-12944.html>. Acesso em: 12 de mar. 2011.
- FERRANDO, F.; FUENTES, A. Chile: la Geografía y la reforma educacional. In: SANCHEZ-CRISPIN, A.; LIBERALI, A (eds.). **La Geografía en America Latina: visión por países**. Editado por: Union Geografica de America Latina, Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Instituto de Geografía-UNAM, Centro de Estudios Alexander von Humboldt y Red de Estudios Latinoamericanos de la Union Geografica Internacional. Buenos Aires, Argentina. 2009. pp. 81-104
- FUENTEALBA, V. Fortaleciendo la educación, el medio ambiente y la docencia. Santiago de Chile: **Revista Educación Ambiental**. 1(1): 14-17. 2003.
- GAY, Claudio **Historia Física y Política de Chile: documentos sobre la historia, estadística y la geografía**. Paris: [s.n.], 1844-1855.
- GONZÁLEZ, Edelmira. La geografía profesional chilena. México: **Revista Geográfica (IPGH)**. 93: 143-152. 1981.
- GONZÁLEZ, M. 2007. Las tecnologías de la información geográfica y su inclusión en la enseñanza de la geografía. **Instituto Panamericano de Geografía e Historia, (IPGH)**. Disponível em: <http://www.ipgh.org/comisiones/GEOGRAFIA/default.htm>. Acesso em: 19 de mar. 2009
- GRAVES, N. et.al. **Nuevo método para la enseñanza de la geografía**. Barcelona: Edit. Teide, 1989. 424p.
- HERRERO, C. **Como preparar las clases de geografía**. Salamanca: Edit. Anaya/2, 1985.
- INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR (IGM). Disponível em: <http://www.igm.cl>. Acesso em: 15 de Marzo 2011.
- INSTITUTO DE GEOGRAFÍA. Pontificia Universidad Católica de Chile. **Revista de Geografía Norte Grande**. Disponível em <http://www.geo.puc.cl/html/revista.html>. Acesso em: 12 de mar. 2011.
- KEARSLEY, G. **Social development theory** (L. Vygotsky). [1994]. Disponível em: <http://www.gwu.edu/~tip/vygotsky.html>. Acesso em: 12 de mar. 2011,
- Kolevzon, E. et.al **Como hacer interesante una clase de geografía**. Ciudad de México: UTEHA, 1968. n° 397. 99p.
- LIENDO, O. **Geografía profesional en Chile. Una visión retrospectiva desde comienzos del siglo XXI**. Santiago de Chile: Lom Ediciones. Colecciones Estudios Profesionales, 2004. 478p.
- LIDSTONE, J; WILLIAMS, M. (eds.). **Geographical education in a changing world. past experience, current trends and future challenges**. The Netherlands: Springer, *the geojournal library*. vol. 85. 250 p.
- MARRERO, L. **La tierra y sus recursos. Una nueva geografía general visualizada**. Caracas: publicaciones cultural. 1978. 395 p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica**. Santiago de Chile. 2002. 394 p.
- MUÑIZ, O. School geography in Chile. In: KENT, A; RAWLING, E; ROBINSON, A. (eds.). **Geographical Education: Expanding Horizons in a Shrinking World**. SAGT Journal, Geocom 33, on the special occasion of the IGU 2004 Congress in Glasgow. London: IGUCGE with the Scottish Association of Geography, 2004. p. 177- 180.
- MUÑIZ, O. Un nuevo desarrollo tecnológico en educación geográfica. **Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas**. Santiago de Chile. 2006. p 298-299.
- NACIONES UNIDAS. Department of Economic and Social Affairs, Division for Sustainable Development. Disponível em: <http://www.un.org/esa/sustdev/index.html>. Acesso em: 12 de mar. 2011.





ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Disponível em: <http://www.oei.es/> decada. Acesso em: 15 de mar. 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Método para la enseñanza de la geografía**. Barcelona: Edit. Teide, 1966. 304p.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Decade of Education for Sustainable Development. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php?URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 12 mar. 2011.

RAY, W. **Placing sustainable development in the currículo of a cultural geography course in the United States**. Paper presented at Communication Symposium, Lucerne, Switzerland, 2007

ROMERO, H. Estado actual y perspectivas de la Geografía en Chile. In: **El estado actual de la Geografía en los países hispanoamericanos**. Actas de la Reunión de la Asociación Americana de Geógrafos. Chicago, Illinois, EE.UU. p. 3 – 18.

RUIZ, M. et. al. La geografía en la enseñanza de la educación ambiental. In: **Novedades Educativas**, Año 20, N° 212. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Buenos Aires. 2008. p. 56-60.

SANTIS, H; GANGAS, M. Reflexiones en torno a la enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación media chilena entre los años 1981 y 1999. **Revista Geográfica de Valparaíso**. Valparaíso. 2002. n° 32-33: 321-338.

SOCIEDAD CHILENA DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS. **Anales de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas**. Disponível em: <http://www.sociedadchilenadecienciasgeograficas.cl>. Acesso em: 12 de mar. 2011.

SOUTO, X. **Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del Medio**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998. 397 pp.

STOLTMAN, J. Scholarship and research in geographical and environmental education. In: KENT, A; RAWLING, E; ROBINSON, A. (eds.). **Geographical Education: Expanding Horizons in a Shrinking World**. SAGT Journal, Geocom 33, on the special occasion of the IGU 2004 Congress in Glasgow. London: IGUCGE with the Scottish Association of Geography. 2004. p. 12-25.

WOOD, H. **Curso para la enseñanza de la geografía**. San José de Costa Rica: Edit. Universidad Estatal a Distancia, 1980. p. 91





2.4 Território e estudos do território¹. Oportunidades emergentes para processos de desenvolvimento

Alberto L. Gutiérrez T.²

Resumo

Baseados nos postulados da geografia crítica (HARVEY, 2003, 2007; SANTOS, 1996, 1997, 2000), na atualidade, renasceu o interesse acadêmico e científico pelo tema do território, e especialmente por seu estudo. Esta realidade exige recriar e elaborar noções sobre território acertadas, adequadas e pertinentes ao contexto social vigente e, assim mesmo, precisar o que se fala quando se trata de seu estudo, porque isto se constitui numa potencialidade sócio-espacial contemporânea para entendê-lo, explorá-lo, apropriá-lo e usá-lo como suporte de processos sociais, econômicos, políticos, ambientais e territoriais e, entre outros, da comunicação, vinculados com a transformação da realidade e sua orientação para cenários de desenvolvimento, melhora das condições e da qualidade de vida da população em conjunto; neste cenário emerge o território e seus estudos, como problema científico de interesse atual.

Palavras chave: contexto, estudos do território, processos de desenvolvimento, território.

Abstract

Based on the tenets of critical geography (HARVEY 2003, 2007; SANTOS, 1996, 1997, 2000), at present, reborn academic and scientific interest in the subject of the territory, and especially for his study. This reality requires recreate and develop notions about territory agreed, appropriate and relevant to the current social context and, anyway, you need the talk when it comes to their study, because it constitutes a contemporary socio-spatial capability to understand it, explore it, adopt it and use it as support of social, economic, political, environmental and

¹ Reflexão derivada dos resultados da pesquisa *Formação cidadã em perspectiva dos estudos do território. Caso PUI-NOR, Medellín, Colômbia*, realizada entre 2009 e 2011, com o apoio dos grupos de pesquisa Didáctica de la Educación Superior-DIDES y Medio Ambiente y Sociedad-MASO da Universidad de Antioquia-Colombia.

² Professor da Universidad de Antioquia-Colombia, adscrito à Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social. Coordenador do grupo de pesquisa Medio Ambiente y Sociedad-MASO e integrante da REDLADGEO





territorial and, among others, communication, linked with the transformation of reality and its orientation towards development scenarios, and improved conditions quality of life together, this scenario emerges territory and their studies, as scientific problem of current interest.

Keywords: context, planning studies, development processes, territory.

Preâmbulo

Enquadrado pelo contexto atual, caracterizado por diversos elementos que, segundo Gutiérrez e Sánchez (2009), interagem e se relacionam dinamicamente amalgamando tipologias sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e, entre outras, territoriais, emerge o tema do território como problema contemporâneo de interesse para acadêmicos, cientistas, gestores e formuladores de políticas públicas, empresários e porta-vozes de organizações sociais, devido a sua consideração como cenário próprio do desenvolvimento (GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2008) e, ao estudá-lo, potencialidade para aspirar melhores condições e qualidade de vida.

Instigar e recriar este interesse demanda, por um lado, conceber o território de maneira apropriada e projetá-lo como processo em constituição dinâmica, resultado das sinergias entre a transformação da materialidade que o determina como lugar apreensível, mapeável, caracterizável e com bordas definidas que conectam, e não com limites que separam; as dinâmicas sócio-culturais que ali acontecem ao usá-lo, determiná-lo, mudá-lo; e as semantizações vinculadas com novos significados, representações, simbologias, usos e marcos provenientes das interações entre materialidade transformada e dinâmica sociocultural visíveis nas práticas sociais vinculadas.

E, por outro lado, assumir que tanto o processo de constituição do território quanto as práticas sociais inerentes podem ser considerados conteúdos de ensino e aprendizagem. Isto é, objeto de estudo e, portanto, potencialidade para compreender melhor o espaço geográfico requerido na contemporaneidade como suporte da vivência humana e de suas lutas para alcançar melhores níveis de desenvolvimento e qualidade de vida. Estudar o território motiva o conhecimento das condições espaciais, geográficas, sociais e culturais associadas com os usos e simbologias que posicionam as práticas sociais vinculadas à dinâmica de constituição do território e, portanto, fornece os elementos potenciais requeridos para a transformação total da realidade, em busca de avançar na geração de condições de vida mais adequadas para a população vinculada a esses processos.

A reflexão inicia com a descrição do contexto contemporâneo a partir de diversos âmbitos (GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009), a saber: social, cultural, político, econômico, tecnológico, ambiental e territorial, ligados e determinantes do processo constitutivo do território. Posteriormente, nos detemos na elaboração





da noção-guia sobre território (GUTIÉRREZ, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b; GUTIÉRREZ e PULGARÍN, 2009; GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009), nos apoiando, para o efeito, nos termos recorrentemente associados e na tríade transformação da materialidade, dinamização sociocultural e semantizações. Logo, surge a concepção sobre os estudos do território como potencialidade sócio-espacial para suportar processos de mudança, de transformação e de desenvolvimento nas realidades sociais vigentes. E, finalmente, se expõe, como corolário, o convite para avançar e aprofundar na temática, tanto pela investigação formativa como pela científica, a fim de discuti-la, fortalecê-la e posicioná-la acadêmica, política e socialmente.

O contexto

O contexto global-local que caracteriza a atualidade incide em todos os cenários da sociedade de forma paradigmática, complexa, opressora e às vezes contraditória. Inclui como seu paradoxo mais relevante a instauração simultânea do projeto neoliberal e do democrático. Dagnino, Olvera e Panfichi (2006) a denominam confluência perversa, isto é, contraditória em sua aparência, de efeitos não imediatamente evidentes e que se revelam diferentes do que se espera que aconteça.

O projeto político neoliberal incide na reconstrução do Estado a partir do desmonte gradativo do modelo de bem-estar, também na globalização da economia, no incremento das interdependências global-local e, entre outros assuntos, na cultura política. Enquanto que o projeto político democrático vem criando e ampliando espaços de participação para a sociedade civil nos assuntos de Estado, na tomada de decisões relevantes da vida em sociedade, na expansão da cidadania, no desenho e implantação de políticas públicas e no fortalecimento da democracia como sistema de governo. Essa confluência faz emergir uma tensão conceitual e prática que exige ter cuidado para não acabar contribuindo, sem perceber, ao projeto que se deseja combater. Portanto, necessariamente, se demanda, à sociedade em geral, maior atenção e análise para não defender um desses projetos e resultar realmente contribuindo para o outro, especialmente se nenhum deles atingiu o que prega: seres humanos melhores, mais bem-estar e melhor qualidade de vida (OSLER e STARKEY, 2004).

Geralmente, o contexto se associa com sistemas ou escalas maiores nas quais ocorrem diferentes e complexos fenômenos que impactam o planeta, recriando a natureza das mudanças ocorridas, as quais se constituem nos perfis característicos da sociedade contemporânea, próprios de todo o processo de desenvolvimento. No sócio-cultural, surgem manifestações de novas lógicas que regulam o funcionamento social e que derivam em diversos modos de convivência com outros, em múltiplos pertences ao território, e em formas alternativas de identidade individual e coletiva. A partir do cenário político, aparecem tendências referentes, em primeiro lugar, ao funcionamento do Estado,





especialmente no que tem direta relação com o “afinamento” da estrutura administrativa e o crescimento da delegação da operação na função pública; em segundo lugar, ao posicionamento como ideal possível e desejável, do projeto político democrático, em particular, o vinculado com a democracia participativa. As dinâmicas implantadas pela produção, pelo consumo e pela distribuição de bens e serviços exibem grande poder de dominação e subordinação econômica, ainda que se reconheça que o desenvolvimento da sociedade não se pode conseguir de qualquer maneira, nem a qualquer preço, fazendo prevalecer metas, meios e fins éticos, legais e legítimos.

A revolução científica fundada nas tecnologias da informação e a comunicação se apresentam hoje como tendências centrais em virtude de sua incidência na transformação da vida social. Elas se manifestam em desenvolvimentos altamente sofisticados no campo da informação e da comunicação, tais como a internet, a telemática, a televisão por satélite, a ráiodifusão, a indústria mecanizada, a medicina biônica e, entre outras, a automatização de processos produtivos. A partir do ambiental, se entrelaçam análises vinculadas de diversos componentes, assumidos como elementos chave na hora de compreender as dinâmicas específicas dos sistemas ambientais e de sua pretendida proteção mundial. Sobre isso, prevalece como premissa básica que não se pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade às custas da destruição da natureza. Portanto, se engrossou a agenda política e acadêmica mundial em matéria ambiental, embora se tenham formulado e incluído leis e enfoques nos processos de desenvolvimento, com o fim de se alcançar a sustentabilidade. Adicionalmente, todas as noções sobre território coincidem em sua necessária revalorização à sombra da globalização, convertendo-o em um dos atores mais relevantes na competição por capitais, tecnologias e novos mercados. Assim o confirma Echeverría (2002), ao enfatizar sobre a relevância política e cultural dos territórios reorganizados em grandes cidades, áreas metropolitanas, sistemas urbanos de corredores ou nós articulados, impactando a constituição de regiões e áreas geopoliticamente estratégicas.

Do exposto emanam as inter-relações e incidências do contexto no território e vice-versa, gerando-se uma relação tipicamente dialética, apoiada em redes sociais e culturais, seus sistemas políticos e econômicos. Assim, o território desempenha um papel principal enquanto adquire categoria de ator e competidor a nível mundial, o qual, ademais, é suscetível de ser desenvolvido (GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009). Bustamante (2002, p. 55) o ratifica ao expressar que é em territórios específicos e em torno a pessoas que ocorre o desenvolvimento, o qual é visto por Borja (2003, p. 10) como desafio atual, enquanto exige ações políticas inovadoras. Como tendência aparecem conseqüências ligadas com a aceleração do fenômeno da urbanização, o qual, segundo expõem Borja e Castells (1998, pp. 363-367), é tanto criador quanto destruidor, devido a população que se concentra





no território, gerando novas centralidades, ao mesmo tempo que o espaço se fragmenta, os territórios se borram e os lugares se debilitam, dando vida a fenômenos como a segregação, a polarização, a marginalização, a exclusão do espaço urbano e a desterritorialização. Se geram, assim, novos cenários para o desenvolvimento do território, os quais se referem aos assuntos que afetam não somente a esfera econômica da sociedade, mas também seus aspectos sociais, culturais e políticos (GABIÑA, 1999, p. 22).

O panorama contextual configurado é útil para explicar o conjunto de transformações e acontecimentos que complexificam, na época contemporânea, a possibilidade de avançar em direção a processos autênticos de desenvolvimento do território. Entre as mais relevantes se encontram, entre outros, as expressões sociais e culturais que registram problemáticas derivadas da revolução nas comunicações e na informática e o debilitamento da política como prática coesa e aglutinadora de poderes e interesses sociais diversos. Apesar disso, a promoção da democracia como sistema político legítimo, a descentralização territorial, o reconhecimento da participação nos processos de planejamento para o desenvolvimento, se observam como mudanças estruturais transcendentes nesse âmbito; o fomento do individualismo e o rompimento da estrutura social gerada pela estrutura econômica transnacional, a circulação de capital e os fluxos de força de trabalho, e além disso, a renovação gerada pelas novas dinâmicas ambientais e territoriais, nas relações entre sistemas antrópicos e bióticos, assim como refigurações espaciais que fragmentam o território e os grupos humanos que o habitam. Elas, em conjunto, permitem visualizar características positivas e negativas no contexto da construção sócio-cultural do território, particularmente quando se trata de processos orientados para o seu desenvolvimento. Ainda assim, é possível considerar outras formas de pensamento e de práticas orientadas ao desenvolvimento do território, transformando seus estudos em oportunidade para a construção e reconstrução social e política do território e gerando novas relações entre os diversos atores sociais, governamentais, acadêmicos e sindicais dirigidos a garantir condições e atuações mais pertinentes ao contexto vigente em um momento e lugar determinados.

O território

O contexto descrito, unido ao uso múltiplo e diverso do termo território, as imprecisões de seus significados, os vocábulos equivocados associados, sua recorrência e emergência, fazem necessário e urgente deter-se a concebê-lo. Com esse propósito, se consideram duas ênfases: a primeira recria os termos associados a território mais recorrentes na literatura recente, tais como espaço, paisagem, região geográfica e lugar, que possibilitam propor uma noção nova, ao considerar semelhanças e diferenças fundamentais entre eles; a segunda destaca a materialidade, a construção sócio-cultural e a semantização que dão lugar a sua





acepção mais específica, não por isso simples, que se constitui no eixo conceitual da reflexão: o território assumido como construção sócio-cultural e entendido como resultado de múltiplos sentidos com os quais a sociedade dota o espaço concreto que habita (GUTIÉRREZ, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b; GUTIÉRREZ e PULGARÍN, 2009; GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009) e usa (SILVEIRA, 2008; TORRES, 2005).

Entender assim o território demanda considerar, de início, algumas premissas fundamentais. Com a primeira, se entende e aceita que o território não é somente espaço físico ou geográfico; conforme será visto, este é parte de sua essência material, sem esgotá-lo, nem substituí-lo. Com a segunda, se assume que este território é, enquanto construção, desconstrução e reconstrução sócio-cultural concreta, dinâmico e determinado temporalmente, o qual acontece em um espaço material delimitável, localizável e caracterizável, possível de representar. Com a terceira, se concebe que o território adquire sentido, quer dizer, se constitui na inter-relação entre materialidade e construção sócio-cultural, que configura práticas sociais de poder semantizadoras e geradoras de suas próprias territorialidades. A partir disso, surge uma hipótese de trabalho que abriga a concepção sobre território exposta e provoca exercícios investigativos inovadores que a fortalecem e complementam: o território, assim concebido, é sujeito de desenvolvimento, mediante a implementação de adequados e renovados processos de planejamento, nos marcos do poder próprio do projeto político vigente. Estudá-lo, quer dizer, ensiná-lo e aprendê-lo, motivará, estimulará e fortalecerá os processos de desenvolvimento do território.

Estritamente, se pode afirmar que *espaço* não é sinônimo de território: ambos possuem características próprias que possibilitam diferenciá-los e, também, conectá-los, sem perder sua singularidade. Em autores como García (1976), Monnet (1999), Santos (1998, 2000), Bozzano (2000), Fals (2000), Echeverría e Rincón (2000), Pulgarín (2002), entre outros, foram identificados quatro enfoques teóricos complementares sobre o significado de espaço. Pela ótica ecológica-determinista (PULGARÍN, 2002, p. 182), espaço foi definido como receptáculo natural da espécie humana, isto é, uma zona geográfica delimitada, na qual se expressa o conjunto de relações próprias da estrutura social. O ponto de vista antropológico (GARCÍA, 1976, p. 70) complementa a perspectiva anterior, ao assumir que o espaço não só se demarca pela presença física dos indivíduos, independentemente da formalização cultural própria, mas também é o substrato onde se desenha a interação dos grupos. Pelo ponto de vista crítico, se incorpora a visão histórica e se aprofunda no tipo de relação social que se dá no espaço: política, comercial e assim como outras, industrial. Na década de sessenta do século XX emerge a consideração do espaço como produto social, isto é, a produção e a significação social do espaço. Este possibilita pensar a interação entre espaço e sociedade, e suas mútuas determinações, de tal maneira que a certas configurações espaciais





correspondem particulares estruturas sociais, e vice-versa. Tal concepção é suporte da noção que considera o espaço como vital, flexível e variante, com impulsos que vão e vem, dando conta da construção social no tempo, isto é, da semantização, e gerando unidades concretas de ocupação humana transitórias, denominadas por Fals (2000, p. 1) “recipientes” ou “contentores” que, diferentemente dos físicos e materiais, são maleáveis e ajustáveis.

O espaço, então, pode ser pensado como uma determinação constitutiva inseparável das coisas e dos processos físicos, como a condição tanto em categoria analítica, quanto como o conjunto indissociável de que participam, por um lado, certa disposição dos objetos geográficos, naturais e sociais, e por outro, a vida que os preenche e anima (BOZZANO, 2000, pp. 25-29). É um conjunto indissolúvel de sistemas de objetos e sistemas de ações, a reunião de formas da paisagem, mais a vida que as anima. Ademais, é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Resulta da intromissão da sociedade nas formas-objetos determinadas pela paisagem; por isso, estes objetos não mudam de lugar, mas sim de função, isto é, de significação. O anterior estaria definindo o espaço, nas palavras de Santos (2000, pp. 19-91), como a síntese, sempre provisória, entre conteúdo social e formas espaciais. Em termos diferenciais, o espaço remete a uma abstração, à idéia de extensão, de imensidão. Ao contrário, o território significa algo mais concreto, cercado e limitado (por limites administrativos, sócio-culturais, físicos, entre outros), resultado da experiência, a soma de todas as temporalidades: experiências mobilizadas pela memória, ações e experiências diretas, projetos, antecipações e expectativas (MONNET, 1999, p. 112). Isso qualifica o espaço para convertê-lo em território: uma série de delimitações carregadas de formas específicas de interação, que reproduzem a estrutura da identidade social que as ocupa, as quais se encadeiam em uma organização que reflete a dialética da vida social concreta. Por isso, o “ser humano que tanto individualmente como em sociedad utiliza un espacio, tiene necesariamente que socializarlo, pues de lo contrario le resultaría incontrolable” (GARCÍA, 1976, p. 74). Este espaço, ao especificar-se, delimitar-se, cercar-se e concretizar-se, se constitui em território.

O conceito de *paisagem* (PULGARÍN, 2002, p. 187) tem também diversos significados, os quais vão desde natureza, área geográfica, meio ambiente, sistema de sistemas, recurso natural, habitat, cenário, ambiente cotidiano, até entorno. Habitualmente, se assume como sistemas integrados, resultantes da combinação de geomorfologia, clima, plantas, animais e água, da incidência das alterações de tipo natural e das modificações antrópicas, isto é, uma realidade ampla que inclui comunidades vegetais, animais e grupos humanos. Estes elementos possuem um ritmo evolutivo próprio e projetam uma história natural da diferenciação geográfica do planeta. A paisagem pode ser entendida como a síntese e o resultado visível da ação cultural sobre o espaço (ORTEGA, 2000, p.





43). Se o identifica com a percepção visual e as impressões emocionais próprias do espaço, como a imagem que o representa em uma área determinada e que permite distingui-lo e individualizá-lo, e portanto, o concede personalidade. É tudo aquilo que vemos, o que nossa vista alcança apreciar, ligado à percepção do que foi visto (SANTOS, 1996, p. 25). E assim, a paisagem é uma das categorias analíticas do espaço, vinculada ao conjunto de formas provenientes da tradição própria das relações entre homem e natureza. Enquanto que o espaço as reúne, junto a vida que as anima, a paisagem se filia ao conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido, a paisagem é transtemporal, em virtude de que junta objetos passados e presentes, em uma construção histórico-transversal. Cada paisagem se caracteriza por uma determinada distribuição de formas-objetos, providas de conteúdos específicos (SANTOS, 2000, p. 33). Como consequência do dito, a referência a paisagem se faz a partir do conjunto de elementos naturais e antrópicos que caracterizam o espaço, suscetíveis de interpretação. Por isso que as paisagens são a imagem externa dos processos sócio-espaciais que tem lugar no território (MONTAÑEZ, 1997, p. 15), fazendo visíveis, no tempo, sua materialidade e sua construção sócio-cultural.

A *região geográfica* associada ao território demanda, em primeira instância, revelar a concepção da noção de *região* para, então, deduzi-la como geográfica. Por região se pode entender o espaço caracterizado pela variação ou pela distribuição uniforme de fatores de tipo ecológico, econômico, político ou social. Também, como o espaço onde interagem forças de ação política, administrativa e fiscal, ordenadas a partir da rede de centros urbanos, isto é, de uma cidade principal. É, conforme sua origem do latim, *Regi*, o espaço colocado sob o mesmo poder. A região, como idéia frutífera em sua condição de instrumento de ação política, pode ser entendida como um espaço em que se desenvolvem processos dinâmicos de construção de identidades coletivas de base territorial, em marcos institucionais que admitem situações de pluralidade cultural, supostamente capazes de resistir à homogeneização das forças dominantes da política econômica. Isso implica tomar distância da concepção tradicional da região como simples instrumento ideológico manipulado pelo Estado, e apontar para a força potencial dessa sociedade espacialmente organizada. Ao adjetivar a região como *geográfica*, se pode assumi-la como uma unidade do espaço terrestre, com características similares que a dão identidade e, ao mesmo tempo, a diferenciam de outras. As similaridades estão relacionadas, habitualmente, com aspectos de ordem fisiográfica, climática, sócio-cultural e com o modo de vida da população nela assentada (PULGARÍN, 2002, p. 189). Como tal, se refere a um espaço preciso e delimitado, inscrito em um marco físico determinado, o qual responde a desígnios de tipo político, conforme a estrutura territorial do Estado: administrativo, segundo a divisão normativa concedida para o cumprimento da função pública, e fiscal, estabelecido o regime de impostos e distribuições





impositivas e tributárias. Se trata de um território concreto, instituído a partir da prefiguração de uma divisão política, administrativa e fiscal não construída sócio-culturalmente, senão estabelecida de maneira normativa.

Lugar é a categoria de análise mais contemporânea na geografia (PULGARÍN, 2002, p. 191). Se orienta ao redescobrimto do local, ao considerar o cotidiano, o espaço vivido. Na concepção de lugar, a proximidade ou vizinhança espacial é essencial. Ali coexiste a diversidade, e portanto, se possibilita o exercício da comunicação, a criação de laços culturais e critérios de identidade, em contraste com o global, onde as pesquisas estão na organização do espaço a partir da informação. O lugar é um componente básico do mundo vivido. A partir da geografia dos lugares, se pretende consolidar uma percepção global e integral do mundo e da sociedade. O lugar é, em consequência, o sítio ou a dimensão local do espaço, o mais próximo, o localizado de maneira específica e a primeira conexão para a análise do território. Como tal, está pleno de significados e valores que são inseparáveis da experiência de quem o habita, de seus pensamentos e sentimentos, de suas representações e práticas sociais (CASTRO, CHAPMAN, GILI, LULL, MICO, RIHUETE, RISCH e SANAHUJA, 1996, p. 57), tornando-o próximo à noção de identidade. A partir da análise do lugar e da localização, se tecem a organização do espaço e a localização, e nele, das atividades e práticas sociais. Tanto o lugar que ocupam os objetos no espaço, como as razões que levam a decidir as diversas e as múltiplas localizações e as variações espaço-temporais, são aspectos próprios da análise sócio-espacial. O lugar, assim concebido, possui um contorno preciso, limites espaciais para os hábitos cotidianos. Se confunde com o que nos circunda, está presente em nossas vidas, nos conforta com sua proximidade e acolhe com sua familiaridade. As culturas fisicamente arraigadas em um território tem uma noção exata dos contornos que as delimitam, e se estruturam a partir de um núcleo que se irradia abarcando o todo, até as suas fronteiras. Aqui está a semelhança entre lugar e território.

O exposto permite deduzir vinculações importantes que dão a concepção sobre território que se expõe a seguir. O espaço fornece ao território seu caráter material, físico, localizável, representável e mapeável, concreto; lhe dá a vitalidade própria da sociedade humana em um cenário específico. Por isso, ao caracterizar o território, diremos que é também matéria ligada à construção sócio-cultural concreta, não abstrata nem etérea. A paisagem, por sua vez, dá ao território a visibilidade de sua materialidade, de sua construção sócio-cultural e dos sentidos que resultam das suas interações; é a expressão da semantização visível até onde os sentidos alcançam. A região geográfica, por sua vez, permite imaginar e representar o território das confluências naturais e sociais, conforme a divisão político-administrativa e fiscal, mais concretas que os espaços amplos. O lugar, por fim, possibilita vislumbrar o território mais próximo, o das práticas sociais próximas, locais, em tensão com as globais.





Para deduzir a noção de *território*, não basta recriar seus nexos com os termos associados. É necessário caracterizá-lo (GUTIÉRREZ, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b; GUTIÉRREZ e PULGARÍN, 2009; GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009) mediante três aspectos relevantes: a materialidade, que lhe concede, a partir da noção de *espaço*, concretude e suporte real para a produção sócio-cultural; a construção sócio-cultural, que dota a materialidade de sentidos; e a semantização, produto da relação dialética entre materialidade e construção sócio-cultural, que o fazem heterogêneo, simultâneo, conflitivo, flexível, móvel e em transformação, em forças internas e externas.

Em primeiro lugar, o espaço provê de *materialidade* o território, comportando-se como continente de produções sócio-culturais, onde se representa a significação das ações humanas e se elaboram as diversas formas de conhecimento da realidade. É o cenário da semantização. Se trata do componente físico para a construção do universo cultural das coletividades, onde se desatam as ações individuais sociais, constituindo-se em marco de inscrição da cultura, e portanto, uma de suas formas de objetivação (BARBOSA, 2002, pp. 132-139). Neste caso, o território é o suporte material da ocupação humana, com características de maleabilidade e ajustabilidade (FALS, 2000, p. 23). É uma rede física complexa, onde se constroem múltiplas tramas, a partir da coexistência simultânea de elementos internos e externos que se sobrepõem, justapõem ou confundem, ocasionando modificações na estruturação da vida da população, refletida na sua organização física, política, econômica e social. Estes elementos, pela maneira como se configura o território, podem sinalizar possibilidades de integração e articulação sócio-cultural ou perigos de ruptura do vínculo social, ambos assuntos comprometidos, diretamente, com o planejamento para o desenvolvimento do território. A materialidade do território difere do espaço semantizado porque este a reúne junto da vida que a anima. A materialidade se caracteriza pela superposição de sistemas naturais e atividades do homem. Daí se pode vislumbrar formada (a materialidade) por um conjunto indissolúvel, solidário e contraditório de sistemas de objetos – cada vez mais artificial – e de sistemas de ações – igualmente artificiais -, não considerados isoladamente, senão como o cenário particular no qual ocorre e acontece a história (SANTOS, 2000, p. 97). Enquanto a materialidade se dinamiza e transforma de maneira contínua, o sistema de objetos condiciona a forma em que se dá o sistema de ações. A materialidade pode se associar ao caráter do território como base da reprodução social, da produção de gente ou como espaço vital (ECHEVERRÍA e RINCÓN, 2000, p. 20). Uma consideração importante em termos territoriais é a referida à que a identificação dos grupos humanos com um pedaço de terra se converte em fator de desenvolvimento, na medida em que se aumente e se projete, em direção ao futuro, suas melhores capacidades, superando inércias e criando novas formas de mobilização dos atores e dos recursos materiais (AROCENA, 1995, p. 7), assunto chave a incorporar no planejamento, em virtude a que se constitui





em seu motor. Ele sugere a perspectiva ativa do território ligada à urdidura social em permanente construção e desconstrução, onde os diferentes sujeitos e atores econômicos, sociais, políticos, acadêmicos que o habitam e transformam são protagonistas de seu desenvolvimento.

Em segundo lugar, o território como materialidade se desenvolve, sendo suscetível de prefigurar-se, em termos de imagem objetivo, mediante processos de planejamento que convocam a atores que o habitam, lhe dão vida, o animam, mobilizando-o, o criando e o transformando. Além disso, lhe concedem múltiplos sentidos derivados das diversas maneiras em que se *constrói sócio-culturalmente*, na perspectiva da interação social, as formas particulares dessa interação e as influências contextuais sobre tais formas (GARCÍA, 1976, p. 87). Além de materialidade, se requiere, para gerar e configurar o território, dotá-la de sentidos próprios – semantização – de quem a habita. Estes sentidos se constituem em uma relação sócio-cultural que é um marco de referência das identidades, das representações sociais que se evidenciam nas práticas sociais, catalogadas como acontecimentos que põem em relação, a homens e mulheres, com as condições materiais em que vivem. Como tais, propõem também sua articulação e estabelecem, deste modo, as regras do jogo da sociedade. Por isso, esses sentidos são uma realidade social diversa, conforme a multiplicidade de regras que podem implementar as heterogêneas sociedades humanas. O território proporciona um parâmetro de referência para a constituição da identidade e a representação social, que se projeta simbolicamente no universo cultural, significando âmbitos de autopercepção e autodiferenciação, resultado do processo dialético entre a capacidade que tem os diversos atores de se reconhecer e de se distinguir de outros, o qual surge do desejo de apropriação do território e da consciência que adquirem de sua materialidade. Identidade e representação, assim descritas, respondem mais a processos sócio-culturais e políticos do que a história ou o espaço originário (ECHEVERRÍA e RINCÓN, 2000, p. 30). Na constituição de identidades e representações sociais, base das práticas sociais, ressaltam, como seus componentes, o individual-subjetivo, com acento no reconhecimento pessoal; também um reconhecimento externo, que implica ao outro que é diferente; e por último, a expressão de interesses ou motivações sobre as quais se constrói um sentido coletivo (SÁNCHEZ, 2007, pp. 28-39). O território se converte em ponto de referência para o surgimento da prática social. Nele intervém impactos que continuamente a reestruturam desde o econômico, o político e o social. Por isso que a relação entre prática social e território não é estática, rígida, nem imutável. As identificações, como resultado dessa relação dialética, são transitórias, fugazes, se formam e se dissolvem, não estão dadas, se constroem (SOUSA, 1998, pp. 161-188) sócio-culturalmente. Sobre isso, convém coincidir com Ortiz (1998, pp. 24-42) e Martín-Barbero (2002, pp. 17-29), os quais advertem acerca de dois significados opostos do termo “identidade”, que incidem na construção sócio-





cultural do território e, portanto, em sua concepção. Até recentemente, identidade aludia à raízes, tradição, tempo longo, memória simbolicamente densa. Atualmente, implica redes, fluxos, mobilidades, instantaneidade, desencaixe, como de raízes móveis ou em movimento, aquelas sem as quais não se pode viver – contudo, muitas delas impedem o caminhar (ORTIZ, 1998, p. 23). Isto é, os sujeitos possuem referências, mas não propriamente raízes que os fixam fisicamente ao território. Isso possibilita que os esforços da construção sócio-cultural, em particular os associados com os processos produtivos, culturais, de organização cidadã, política e religiosa, alcancem maior sucesso quando as interações sociais, visíveis mediante as práticas sociais, se encontrem enraizadas territorialmente (ZERMEÑO, 1999, p. 184). Ainda que se percebem mudanças na maneira como os sujeitos dão significado a seus territórios e constituem identidades e representações que estão a mercê das circunstâncias (PÉCAUT, 1999, pp. 8-35) – e portanto, são frágeis e transterritoriais, como sustenta Martín-Barbero (2002, p. 23) – o território oferece a possibilidade de significar as ações humanas, isto é, as práticas sociais e, assim, brinda opções para elaborar diversas formas de conhecimento da realidade social, a vida que o habita e o dota de sentido, em meio do vai-e-vem das forças econômicas, políticas e sociais que implicam os processos que conduzem a construção sócio-cultural (SOUSA, 1998, pp. 85-131). A época contemporânea sugere que as óticas para a análise territorial devem conjugar a diversidade, a variabilidade, a instabilidade e a múltipla coexistência de ordens, de tal modo que o surgimento de identidades, vinculações, laços e as mesmas formas de habitar os territórios, estão atravessadas, interrompidas na prática, por movimentos e fluxos que as realocizam.

Em terceiro e último lugar, a *semantização* emana da relação dialética entre materialidade e construção sócio-cultural, aludindo, portanto, aos sentidos emergentes que dão lugar ao território, em contextos onde acontecem relações de poder (LOPES DE SOUZA, 2009, p. 78). Assim, a consideração do território como objeto de apropriação simbólica e real por parte da coletividade encena a posse cultural que os grupos humanos distribuem mediante ações que o delimitam, marcam e significam (GARCÍA, 1976, pp. 29-77). Se refere à semantização como a transformação mediante a qual a materialidade do território modifica a atividade humana, fazendo com que a organização social se estruture e mude em função dela, adaptada ao contexto territorial e, ao mesmo tempo, a aquela por meio da qual a coletividade realiza, na materialidade, sucessivas transformações histórico-culturais, representativas das práticas sociais acumuladas e dos valores culturais agregados (ECHEVERRÍA, 2001, p. 220). Ela se entende melhor partindo de que ocorre na medida em que os indivíduos e os coletivos imaginam, representam, sentem e concebem o território de certa maneira, e a partir destas imagens e representações, com sua prática social, o constroem. O território habitado marca essas maneiras de imaginar, representar, sentir e perceber, isto é, determina orientações e formas das práticas sociais.





Dessa forma, a relação entre sujeito transformador e objeto transformado é bidirecional: enquanto a construção sócio-cultural cria e modifica o território, este deixa pegadas e incide no indivíduo, na coletividade que o habita e nas práticas sociais que nele se desatam. Nesta mútua incidência, intervêm forças internas, provenientes das práticas dos atores que operam sobre o território, habitando-o e estabelecendo rituais e costumes, e forças externas, que contribuem em sua gestação mediante dinâmicas que sucedem em outras escalas e esferas sociais, regionais, nacionais e globais, as quais impactam os distintos cenários nos quais o território se constitui. Essa dinâmica dialética na construção do território desata processos simultâneos e complexos, marcados por práticas de “territorialização, desterritorialização e reterritorialização” (GARCÍA e CANCLINI, 1989, p. 288) que, justamente, dotam de outros significados as realidades, onde o móvel, o flexível, o conflitivo, o simultâneo e o complexo é o característico. Em outras palavras (ORTIZ, 1998, p. 37) se estaria a frente da *territorialidade dilatada*, em virtude a que toda desterritorialização aparta o território do meio físico que o aprisionava, enquanto que a reterritorialização o atualiza como dimensão social. Tais processos implicam acomodações e conflitos que privilegiam, portanto, a deslocalização e a realocação constante das relações e das práticas sociais que semantizam o espaço, dotando-o de novos sentidos, brindando-o outros conteúdos e constituindo, assim, “otro território” (ORTIZ, 1998, p. 42).

A partir dessa perspectiva, os processos de semantização são impactados por dinâmicas contextuais flexíveis e fluidas que a determinam, portanto não obedecem a uma única causa. Por conseguinte, as práticas territorializadas não estão afincadas em um único padrão que dê conta de sua essência e natureza; ao contrário, se constituem em meio da diversidade, precisamente porque o território está em constante movimento e se transforma, o qual resulta sua construção em marcos de estabilidade e consistência e, simultaneamente, de contradição, instabilidade, indefinição e caos. O importante, em meio dessa produção incessante, é descobrir quais são as tendências das relações de poder ali presentes, para revelar uma nova idéia de ordem sobre a qual se reestruturam a relação entre a materialidade e a construção sócio-cultural semantizada.

Os estudos do território

O desenvolvimento como tema de interesse científico, centro de atenção da humanidade e desejo coletivo contemporâneo, continua vigente. Diversos enfoques orientam sua concepção, compreensão, apreensão e assimilação; estes, a sua maneira, determinam não somente a maneira de teorizá-lo, como, em essência, de procurar alcançá-lo. Vão desde o econômico até o humano sustentável, passando pelo sustentável, humano, com liberdade, sem pobreza, entre outros. Múnera (1994, 2007) o concebe como não convencional, o re-significando e o entendendo como uma construção sócio-cultural múltipla, histórica e territorialmente





determinada. Como tal, se constitui a partir de dimensões referidas ao ser humano e a realidade, centrando-se na satisfação das necessidades humanas de maneira complexa. Como tal, sustenta, o desenvolvimento possui dimensões constitutivas tais como a humana, a social, a cultural, a econômica, a política e a espacial que, desde um sentido integral, sinérgico, emergente, endógeno e auto-sustentável, incidem em sua conotação como processo essencial e natural, o qual faz evidente a potenciação, ampliação, expansão e evolução da sociedade (GUTIÉRREZ e SÁNCHEZ, 2009). Assim entendido, o desenvolvimento adquire forma, se vigora e se marca no território, sendo possível imaginá-lo, idealizá-lo, vivê-lo e transformá-lo mediante o planejamento, ao ritmo das forças coletivas, os interesses e poderes que lutam em busca de mais e melhores condições e qualidade de vida: o território então, se constitui em sujeito de desenvolvimento.

Então, além do exposto, é evidente como lugar comum que para motivar processos de desenvolvimento do território se requer incentivo ou estímulos que os promovam, animem e façam possível. Uma alternativa motivadora para o efeito é o estudo do território, com tanto potencial sócio-espacial para adiantar este tipo de processos complexos, conflitivos e de fôlego. De fato, todo processo de desenvolvimento demanda conhecimentos prévios, precisos, verificáveis e, se possível, medíveis, sobre o contexto que o determina, marca e regula; das debilidades, fortalezas, ameaças, possibilidades e limitações próprias do território a desenvolver; das práticas sociais que aconteceram, acontecem e se prevê que acontecerão a propósito dos processos de desenvolvimento implementados, em execução ou planejados; dos acertos e erros documentados sobre políticas, planos, programas e projetos de desenvolvimento realizados, em marcha ou previstos para efetuar; dos atores ou sujeitos vinculados ao desenvolvimento do território, seus interesses, inter-relações, jogos de poder, conflitos e opções de convivência. Enfim, requer conhecer a fundo a realidade social e espacial que se irá transformar mediante etapas/marcos dirigidos a incrementar os níveis de desenvolvimento, a fim de reduzir imprevistos e incrementar possibilidades.

Elevar o território, concebido como exposto anteriormente, à condição de conteúdo para o ensino e aprendizagem³, permite sua consideração como objeto de estudo (PULGARÍN, 2011; VILLEGAS, PULGARÍN e PIMIENTA, 2007) e, portanto, entre outras coisas, potencial sócio-espacial para suportar processos de desenvolvimento, dado que contém todos os elementos essenciais que demandam tais processos, em especial, aqueles enfocados conforme o argumenta Múnica (1994, 2007). Vejamos:

³ Especialmente no sistema educativo, nos níveis da educação básica e média. Na Colômbia, a educação básica tem dois níveis: básica primária, que vai desde o 1º até o 5º grau; e básica secundária, que vai desde o 6º até o 9º grau. A educação média corresponde aos graus 10º e 11º. Depois vem a educação superior: técnica, tecnológica e universidade: graduação e pós-graduação.





Em primeiro lugar, não é possível conceber um processo de desenvolvimento descontextualizado; ao contrário, a consideração do contexto vigente em um momento e lugar dados é uma das suas condições essenciais, pois a noção de território exposta tem como aspecto fundamental o contexto e, em particular, a partir de aspectos relacionados com o social, o cultural, o político, o econômico, o tecnológico, o ambiental e o territorial. Estudar o território, isto é, convertê-lo em objeto de ensino e aprendizagem, implica ter em conta, indubitavelmente, seu contexto; aquele que também demanda os processos de desenvolvimento em busca de alcançar mais e melhores condições e qualidade de vida.

Em segundo lugar, o processo de constituição do território brinda aos propósitos de desenvolvimento insumos básicos de incalculável valor ligados às transformações da materialidade, às dinâmicas sócio-culturais e semantizações inerentes. A partir da transformação da materialidade, se concede informação histórica, atual e projetiva sobre as mudanças que nela aconteceram, acertos e erros, entidades e atores vinculados, avanços alcançados e demandas vigentes, potencialidades e limitações para avançá-la; tudo isso, requerido como análise preliminar para planejar integralmente o desenvolvimento do território. A partir das dinâmicas sócio-culturais, se provê informação relativa aos fatos, marcos e atividades sociais desatadas durante a constituição do território, antes e agora, conforme sua própria evolução e na interação com as mudanças na materialidade, em forma dialética. E, a partir das semantizações, o caminho percorrido em direção à constituição do território fornece informação relevante para os processos de desenvolvimento alusivo aos novos usos, as apropriações, as simbologias e representações que a população que habita, usa e transforma a materialidade, no tempo, o concede.

Em terceiro lugar, surge a maneira de tributo para os processos de desenvolvimento do território, provenientes da constituição do território, as práticas sociais desatadas pela influência do contexto, as transformações da materialidade, as dinâmicas sócio-culturais, as semantizações, e, também, suas inter-relações, assunto chave para avançar ações de desenvolvimento. Adicionalmente, com a identificação, documentação e estudo dessas práticas, se farão visíveis os atores tanto do território como do desenvolvimento, sejam eles da estrutura governamental do Estado, da empresa privada, da academia, das organizações não governamentais, sociais, civis e comunitárias de todo tipo.

Em quarto e último lugar, surge um elemento comum tanto à constituição do território como a seu desenvolvimento: sua condição, precisamente, de processos, portanto dinâmicos, flexíveis, inacabados, complexos e conflitivos, os quais, ao se estudar, isto é, ao considerar objeto de ensino e aprendizagem, se convertem em motor e lubrificante para incentivar e motivar os processos de desenvolvimento, a partir da potencialidade sócio-espacial que aporta a constituição do território, em contexto.





Corolário

Assim, o território considerado em contexto, como continente de produções sócio-culturais, marco de referência da construção da identidade social e objeto de apropriação real e simbólica, semantizado segundo as dinâmicas complexas, sugere ímpetus ambivalentes que, a maneira de práticas sociais, revelam outras interações entre os diversos atores envolvidos e os grupos sociais e, entre estes com a materialidade que os abriga. Deste modo, ocorrem vinculações e desvinculações que se confundem em meio do contexto global-local. Estas aparentes contradições conformam os novos conteúdos que dinamizam o sócio-cultural, que tomam forma e se nutrem – ou debilitam – de acordo com as contínuas relações entre os elementos do contexto que os abriga, em um momento e lugar dados.

Termos associados e características nutrem, fortalecem e dão forma à concepção de território que nos encoraja, o qual se desenvolve mediante processos de planejamento e em contexto. O *território*, assim entendido, ao constituir-se, é o resultado dos múltiplos e diversos sentidos dos quais dotam a materialidade quem o habita, semantizando-o mediante as construções sócio-culturais visíveis nas práticas sociais. Esta concepção é emergente, renovada e está em constante transformação desde os significados em que se suporta, por seu caráter contemporâneo e pelos desafios que representa em matéria de planejamento.

É esse território, concebido na confluência entre materialidade, construção sócio-cultural e semantização, é ele que se desenvolve, isto é, se transforma de acordo com disposições contextuais e conceituais, precisando para isso de atores, interesses, estratégias, recursos e imagens objetivo projetadas, todas provenientes do potencial sócio-espacial que adquire a consideração do território como objeto de estudo, isto é, de ensino e de aprendizagem.

As práticas sociais e semantizadoras do território contribuem para o seu desenvolvimento, em razão a que contemplam e envolvem as dimensões humana, social, cultural, econômica, política e espacial. Assim mesmo, se convertem em desafio para o desenvolvimento do território, entanto estimulam, potenciam e melhoram o ser humano, em sua essência individual e coletiva, reflexo de melhores práticas territoriais, na medida que seja um cenário para a democracia, a liberdade, a convivência, o reconhecimento das diferenças, a vinculação social permanente e estável, em suma, para o *desenvolvimento* entendido como construção sócio-cultural múltipla, histórica e territorialmente determinada (MÚNERA, 1994, 2007).

Por isso, se é o território o que se desenvolve, implica entendê-lo e assumi-lo não somente como objeto, senão como sujeito protagonista para alcançar mais e melhores níveis de bem-estar e de melhoramento da qualidade de vida de quem o constitui. Para alcançá-lo se dispõe, entre outras coisas, do potencial próprio dos estudos do território, tendo em conta que se propõe esses estudos como intenção, prefigura-los mediante a definição de imagens-objeto alcançáveis e





estimar tais recursos e as temporalidades requeridas para alcançá-lo acontece, ocorre e desata em meio das relações de poder que contém e promove o projeto político vigente (HAESBAERT, 2009, p. 166).

O exposto convida, encoraja e anima a continuar debatendo a respeito, indagando sobre o particular e, antes de tudo, promovendo mais processos de investigação, tanto formativa em graduação e pós-graduação, como científica nos grupos e sistemas de pesquisa vigentes, de tal maneira que se aporte conhecimento relevante, de ordem teórica e aplicada, orientada a explorar e operar processos de desenvolvimento encorajados a partir do potencial dos estudos do território.

Referências

- AROCENA, J. **El desarrollo local: un desafío contemporáneo**. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Universidad Católica de Uruguay, Nueva Sociedad, 1995
- BARBOSA, P. Apropriação simbólica del territorio. **Revista Cuadernos Americanos**, ano XVI, 6 (96), 132-139, 2002
- BORJA, J. Las ciudades entre la innovación urbanística y la innovación política. **Cuadernos de democracia y ciudadanía**, Medellín, IPC, programa democracia y ciudadanía, 2003
- BORJA, J. CASTELLS, M. **Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información**. Madrid: Editorial Taurus, 1998
- BOZZANO, H. **Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente**. Buenos Aires: Espacio, 2000
- BUSTAMANTE, S. La gestión del desarrollo en el territorio. In: **Planeación, participación y desarrollo**. Medellín: Corporación Región, Programa de Pós-Graduação em Planeación Urbano Regional y Fundación Social, 2002
- CASTRO, P. CHAPMAN, R. GIL, S. LULL, V. MICO, R. RIHUETE, C. RISCH, R. SANAHUJA, M. E. Teoría de las prácticas sociales. **Revista Complutum Extra**, 6 (II), 35-48, 1996
- DAGNINO, E. OLVERA, A. PANFICHI, A. **La disputa por la construcción democrática en América Latina**. México: FCE, CIESAS, Universidad Veracruzana, 2006
- ECHEVERRÍA, M. C. Descentrar la mirada: avizorando la ciudad como territorialidad. In: **Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios** (pp. 217-250). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Editorial UNIBIBLOS, 2001
- ECHEVERRÍA, M. C. Por una mirada abierta de la ciudad: tensiones entre lo local y lo global. In: **Planeación, participación y desarrollo**. Medellín: Corporación Región, Programa de Pós-Graduação em Planeación Urbano-Regional y Fundación Social, 2002
- ECHEVERRÍA, M. C. RINCÓN, A. **Ciudad de territorialidades: polémicas de Medellín**. Medellín: Escuela del Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia, 2000
- FALS BORDA, O. **Acción y espacio. Autonomías en la nueva República**, Bogotá: Ed. Enero, 2000
- GABIÑA, J. **Prospectiva y planificación territorial. Hacia un proyecto de futuro**. Bogotá: Alfaomega-Marcombo, 1999
- GARCÍA, J. L. **Antropología del territorio**, Madrid: Ediciones Josefina Betancor, 1976
- GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**, México: Grijalbo, 1989
- GUTIÉRREZ, A. L. Formación ciudadana para fortalecer la democracia. **Revista Uni-Pluri/Versidad**, 8 (3), pp. 15-22, 2008





- GUTIÉRREZ, A. L. Educación y formación ciudadana: reflexiones para el debate latinoamericano. **Revista Uni-pluri/versidad**, 9 (3), pp. 35-44, 2009
- GUTIÉRREZ, A. L. El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. **Revista Uni-pluri/versidad**, 10 (3), pp. 59-69, 2010
- GUTIÉRREZ, A. L. Ciudadano territorial y formación ciudadana. In: QUIROZ, R. E. GÓMEZ, A. (Orgs.). **Formación ciudadana: una mirada desde Colombia y México** Medellín: CIB y Legis S.A. pp. 25-42, 2011a
- GUTIÉRREZ, A. L. Citizen formation from the pedagogical potential of the studies of the territory. **Revista Problems of Education in the 21st Century**, 27, pp. 66-73, 2011b
- GUTIÉRREZ, A. L. PULGARÍN, M. R. Formación ciudadana: ¿utopía posible! **Revista Educación y Pedagogía**, 2 (53), pp. 33-48, 2009
- GUTIÉRREZ, A. L. SÁNCHEZ, L. M. Sentidos contemporáneos de la planeación y el desarrollo: planeación para el desarrollo integral del territorio. **Revista Bitácora urbano-territorial**, 13 (2), pp. 11-28, 2008
- GUTIÉRREZ, A. L. SÁNCHEZ L. M. **Planeación para el desarrollo del territorio: perspectiva contemporánea**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2009
- HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E. (Org.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009
- HARVEY, D. **Espacios de esperanza**. Madrid: Akal, 2003
- HARVEY, D. **Espacios del Capital. Hacia una Geografía Crítica**. Madrid: Akal, 2007
- LOPES DE SOUSA, M. J. O território: sobre espaço e poder, autonomias e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. (Org.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009
- MARTÍN-BARBERO, J. Colombia: ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional. In: _____ (Coord.) **Cuadernos de Nación. Imaginarios de Nación. Pensar en medio de la tormenta**. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp.17-29, 2002
- MONNET, J. Las escalas de la representación y el manejo del territorio. **Territorio y cultura del campo a la ciudad**, Quito: Abya-Yala, 1999
- MONTAÑEZ, G. **Geografía y ambiente, enfoques y perspectivas**, Bogotá: Planeta, 1997
- MÚNERA, M. C. Hacia un desarrollo no convencional. In: **Investigaciones**, vol. 21, Medellín: Universidad Nacional de Colombia e CEHAP, 1994
- MÚNERA, M. C. **Resignificar el desarrollo**. Medellín: Escuela del Hábitat-CEHAP, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia, 2007
- ORTEGA, J. **Horizontes de la geografía**, Barcelona: Ariel, 2000
- ORTIZ, R. **Otro territorio**, Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998
- OSLER, A. STARKEY, H. **Estudio acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países Industrializados**. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO-BID, 2004
- PÉCAUT, D. Las configuraciones del espacio, el tiempo y la subjetividad en un contexto de terror: el caso colombiano. **Revista Colombiana de Antropología**, 35, pp. 8-35, 1999
- PULGARÍN, R. El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? **Revista de Educación y Pedagogía**, 14 (34), pp. 179-194, 2002
- PULGARÍN, R. Medellín como escenario didáctico en la enseñanza de la geografía. In: MORENO, N. CELY, A. (Org.). **Ciudades leídas, ciudades contadas: la ciudad latinoamericana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía**, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 171-194, 2011





- SÁNCHEZ, L. M. Fragmentación social y planeación territorial. **Revista Bitácora Urbano-Territorial**, 11, 1, pp. 11-28, 2007
- SANTOS, M. **Metamorfosis del espacio habitado**. Barcelona: Oikos-Tau, 1996
- SANTOS, M. Los espacios de la globalización. In: MEDINA, J. VARELA, E. (Orgs.), **Globalización y gestión del desarrollo regional, perspectivas Latinoamericanas**. Cali: editorial Universidad del Valle, 1997
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998
- SANTOS, M. **La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción**. Barcelona: Ariel Geografía, 2000
- SILVEIRA, M. L. Globalización y territorio usado: imperativos y solidaridades. **Cuadernos del CENDES**, 69, pp. 1-19, 2008
- SOUSA SANTOS, B. Modernidad, identidad y cultura de frontera. **De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad**. Bogotá: Siglo del Hombre, Uniandes, 1998
- TORRES, A. C. Território usado e humanismo socialmente necessário. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: USP, 2005
- VILLEGAS, L. PULGARÍN, R. PIMIENTA, L. **Lineamientos pedagógicos**. Medellín: Cátedra Antioquia, 2007
- ZERMEÑO, S. México: ¿todo lo social se desvanece? **Revista Mexicana de Sociología**, 61, 3, pp. 183-200, 1999





172

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





2.5 O imperativo situacional do ensino geográfico: em busca do lugar negado e do território perdido¹

Marcelo Garrido Pereira²

Resumo

Este artigo pretende aprofundar no tema da produção do espaço escolar e das possibilidades de abordagem que se tem tanto a partir da intervenção pedagógica como a partir da pesquisa sobre ensino geográfico. Se considera a necessidade da comunidade educativa-geográfica trabalhar na revelação daqueles espaços que os estudantes constroem diariamente no mundo escolar e que são promovidos por práticas educativas específicas. Mais ainda, se considera a necessidade de abordar o reconhecimento de ditos espaços, como um imperativo para a construção de uma didática mais justa, utilizando duas das categorias analíticas mais usadas pela Geografia: o território e o lugar. O anterior se coloca sob o pressuposto de que poucas vezes consideramos que o objeto pretendido na aprendizagem geográfica já é vida nos próprios receptores do ensino.

Palavras chave: educação geográfica, imperativo situacional, moradas escolares

Abstract

This article aims to deepen the theme of the production of space and possibilities of school approach that has as much from the educational intervention as from research on teaching geography. If you feel the need for the education community-development work in those geographic areas that students build daily in the school and are promoted by specific educational practices. Moreover, considering the need to address the recognition of these spaces, as an imperative to building a more just teaching, using two of the most commonly used analytical categories by geography: territory and place. The former arises

¹ Este texto corresponde a um dos insumos teóricos desenvolvidos no Proyecto FONDECYT N°11100272 "Reconocimiento del espacio escolar: Una mirada de casos, a los mecanismos legitimadores y anuladores de la experiencia espacial en Liceos del Gran Santiago"

² Geógrafo e Licenciado em Geografia, professor de Geografia e Licenciado em Educação, Doutor em Ciências da Educação. Atualmente se desempenha como Professor Titular da Universidad Academia de Humanismo Cristiano. E-mail: mgarrido@academia.cl





under the assumption that seldom considers that the intended object in life is learning geographical already own receivers in school.

Keywords: geographical education, situational imperative, addresses school

Introdução

A compreensão do fenômeno educativo em geral e dos processos pedagógicos em particular é uma tarefa que implica sempre na instalação de perguntas emergentes. Uma delas – talvez a menos trabalhada – é aquela que diz respeito às formas de produção (reconhecimento e legitimação) de espaço e sua vinculação com o fato educativo. Essa vinculação é dinâmica e sustenta a vida dos que, cotidianamente, constroem e se constituem experiencialmente na-e-desde a escola. Ao mesmo tempo, é complexa, não somente porque expressa as condições históricas nas quais se executa uma prática educativa, mas porque, ademais, se constitui nas condições materiais efetivas (ideais e reais) nas quais um sujeito tenta produzir aprendizagens em outros sujeitos:

Entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdos, ensino e aprendizagem a “objetivos sócio-políticos e pedagógicos” e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática. Em outras palavras, o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições. Seja aquelas que o educador já encontra seja as que ele precisa transformar ou criar. (LIBÂNEO, 1990, p.56-57)

O que Libâneo (1990) sinaliza é um assunto transcendental. Existem condições materiais nas quais se pensa, executa e avalia uma prática pedagógica e que poucas vezes consideramos no momento de planejar uma intervenção didática. O que acontece, então, se consideramos que essas condições materiais que provem de um ou vários modos de ser no mundo terminam por indicar a existência de uma espacialidade na própria escola, ainda que não exclusiva a ela? Pelo contrário, o que acontece se as próprias condições materiais nas quais se implementa uma prática educativa terminam por aniquilar os modos de ser e de habitar no mundo, pois há uma oferta curricular e didática de “alguns outros modos” mais legítimos e menos conflitivos? Tendo como objetivo a melhora nas práticas educativas e nos processos de intervenção didática, nenhuma dessas perguntas conseguiu definir um programa ou uma agenda de pesquisa em ensino de Geografia, talvez por isso seja conveniente aportar com algumas reflexões sobre o assunto em questão.





Desenvolvimento

Durante boa parte do século XX, as pesquisas educativas desconheciam o papel do espaço como indicador de uma experiência subjetiva. Em seu sentido mais restrito – o espaço entendido como entidade topológica de posição – foi abordado com pouca amplitude e como uma mera circunstância de azar. Entretanto, a irrupção das perspectivas críticas, humanistas e pós-críticas fez com que o debate se ampliasse, sobretudo quando a Geografia esteve disposta a colaborar em escalas espaciais mais finitas como aquela que deixa descrita pela formalidade dos processos de ensino-aprendizagem e quando compreendeu que os mecanismos de produção do espaço operam em todas as situações experienciais que constituem o sujeito:

En realidad, paisaje y espacio son siempre una especie de palimpsesto donde, mediante acumulaciones y sustituciones, la acción de las diferentes generaciones se superpone. El espacio constituye la matriz sobre la cual las nuevas acciones sustituyen a las acciones pasadas. Es, por lo tanto, presente porque es pasado y futuro. (SANTOS, 2000, p.87)

Nesse sentido, a Geografia pode romper sua clássica forma de abordagem aos fenômenos de inter-relação homem-meio, permitindo-o entrar em diálogo fecundo, ainda que não suficiente, com várias disciplinas, entre elas a Pedagogia. Esta última, por sua vez, sempre teve como horizonte a construção de um conhecimento que permita indagar o porque da configuração diferencial dos processos de ensino-aprendizagem, poucas vezes revelando o papel da constituição espacial e temporal dos indivíduos que estão imersos nos mesmos, e a maior parte das vezes destacando a influência dos aspectos psico-biológicos, sócio-culturais e político-econômicos. A respeito cabe assinalar que:

Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. Así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación. De aquí que ésta, la educación, posea una dimensión espacial y de aquí que, asimismo, el espacio sea, junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa. (VIÑAO, 1993-1994, p.17)

Tal como assinala Viñao (1993-1994), um dos primeiros frutos do diálogo enunciado é o reconhecimento de uma certa espacialidade em todas as problemáticas de corte educativo que preocupam aos distintos atores do mundo escolar: os deslocamentos restringidos dos agentes ao interior de um estabelecimento, a construção e significação da borda e do limite das atuações permitidas, a segmentação simbólica “necessária” entre o colégio e o bairro (este último normalmente vulnerável, perigoso e decadente), a impossibilidade de incorporar aqueles saberes que poderiam ser considerados informais (porque não somente são prévios, mas também são inferiores, e portanto não contribuem para a lógica instrucional e de treinamento que se impôs como base





articuladora da ação escolar), a nula aceitação de lugares de fala que recorrem às experiências do entorno cotidiano, a neurótica necessidade de tirar/extrair os estudantes de seu território imediato, o desmantelamento dos sistemas de referência nos quais se desenvolve a vida – liberalismo econômico ao norte, os padrões de consumo como grades e o conservadorismo valórico ao sul:

Las prácticas pedagógicas desarrolladas en el mundo escolar privilegian la naturalización del espacio nomotético, cartográfico y matemático en desmedro del espacio experiencial. Asimismo, la fuerzas de las concepciones economicistas del espacio, como el espacio utilitario o el espacio de la norma, terminan por coartar cualquier ejercicio de recuperación del espacio vivido por los sujetos. (SEPÚLVEDA, 2009, p.86, apud GARRIDO, 2009)

Em todos os casos, é possível reconhecer a espacialidade, pois as ações dos sujeitos permanentemente se ligam a um sistema de objetos, através de relações que a maior parte das vezes são contraditórias³ com os fins que a promoveram. Ao mesmo tempo, a espacialidade se refere à condição de multiplicidade⁴ na qual se constitui e restitui o sujeito em ação com um meio aparentemente externo:

Sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. Por un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, por otro lado, el sistema de acciones lleva a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Así el espacio encuentra su dinámica y se transforma. (SANTOS, 2000, p.55)

Todas estas situaciones espaciales descritas são mais do que metáforas localizantes. São projetos ideológicos que tentam circunscrever os processos de construção do espaço escolar à formas materiais e imateriais estabelecidas que condicionam os modos de habitar o mundo⁵. Com isso, se promove a construção de um tipo de espaço onde a condição de significado se encontra padronizada, sendo impossível articular sentidos de pertencimento e de filiação, mais ainda sendo impossível conjurar poderes e campos autônomos de desenvolvimento: “El espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a su habitantes” (SANTOS, 2000, p.54).

Não grite! Não se mexa! Pára! Corre! Aqui não pode! Ali pode! Isso está proibido! Vamos te vigiar! Desocupem o corredor! Fechem a porta! Não fiquem onde estão! Saiam desse setor! Se não sabe, não fala! Fala outra vez! E por favor,

³ Ver SANTOS, M. *La naturaleza del espacio geográfico. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción*. Ariel Geografía: Barcelona, 2000

⁴ Ver MASSEY, D. *Pelo Espaço : uma nova política de espacialidade*. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2008

⁵ Ver MOREIRA, R. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. Editora Contexto: São Paulo, 2007





diga de onde é possível dizê-lo! Não sonhem! Avancem! Em fila! Mexam-se! Está proibido aqui! Silêncio lá no fundo!⁶ Nenhuma dessas formas discursivas está desprovida de significado. Todas elas aludem a uma forma de entender a inclusão na vida social pela via da deslegitimação e do controle. São formas ideológicas de entender como devem operar os processos de socialização e de subjetivação, estruturantes das interações educativas. Nesse contexto, a disciplina imposta e promovida pela escola termina construindo-impondo um tipo de espacialidade que escapa, inclusive, aos limites das clássicas categorias geográficas:

En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruza una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. (FOUCAULT, 1976, p.149)

O anterior manifesta a condição produtora de espaços⁷ que tem os distintos atores que intervêm nos processos educativos no interior da escola. Todos os espaços produzidos geram, por sua vez, condições específicas para potencializar um processo de encontro de aprendizes com professores. Isto não é somente uma retórica de relações. É o contexto no qual se realiza a história e o lugar da possibilidade educativa⁸. Estamos e somos um conjunto de relações. Isso é o que define o espaço. E nele, todos e todas temos uma posição que vai mais além do sítio cartográfico. Se trata de uma situação construída por decisões, muitas vezes, alheias a nossos interesses. Na escola abundam relações e essas são as que definem a espacialidade: relações de controle, relações de autoridade, relações discursivas, relações de gênero, relações de poder, relações de produção, relações de resguardo, relações de reciprocidade, etc. Elas definem a morada escolar e portanto se habita nelas de uma forma particular. Às vezes negando-a, outras resistindo-as e inclusive aceitando-as.

⁶ Sepúlveda (2009) agrega outras formas discursivas tão ou mais espaciais quanto as que se mencionan aquí.

⁷ “En resumen puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone ‘tácticas’.” (FOUCAULT, 1976, p.172)

⁸ KAERCHER, N. Quando a escola não desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: a necessidade de construir lugares e educar em lugares. In: GARRIDO, M. La Espesura del Lugar. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago, 2009





(...) la escuela es una espacialidad trazada por las subjetividades de quienes con mayor o menor intencionalidad persiguen la comprensión del mundo. La escuela como espacialidad trazada pudiera sugerir entonces algún tipo de organización convencional, sin embargo, las subjetividades que convergen en el acto educativo, más aún en su forma material moderna, siempre están animadas por el desarrollo de la emancipación de los sujetos, ni por la necesidad de la plena autonomía de quienes se (des)encuentran en el acto educativo. (GARRIDO, 2009, p.16)

E é este último ponto o mais conflitivo para as problemáticas espaciais que estão dadas e aceitas no mundo escolar. Se trata desse habitar que consente e legitima a relação, aceitando sua inevitabilidade, aceitando sua assepsia. Aceitando, em conclusão, que o mundo escolar não é potência, que o mundo escolar se constrói por um fluxo natural.

Quais são essas moradias que são aceitas, legitimadas e reconhecidas como as únicas possíveis, e que se expressam em trajetórias únicas para cada um dos atores educativos? Quais são essas moradias, expressões espaciais, que finalmente terminamos construindo, às vezes sem querer, e que se constituem na geografia implícita que legitimamos cotidianamente em nossas práticas educativas e didáticas?

O primeiro termo, uma dessas moradias, fica descrita pelo deslocamento ao êxito. Definiu-se a partir do imperativo técnico-instrumental a necessidade de trajetórias e fluxos finitos, pré-estabelecidos e padronizados para alcançar o êxito:

Así la escuela puede ser analizada como sistema de reproducción de desigualdades sociales. Exámenes y concursos pasan a ser considerados como meros mecanismos de selección y de eliminación de los niños de capas populares. En cuanto a la herencia cultural, se la interpreta como una "cultura legítima" inculcada por la escuela, que permite a los privilegiados "no aparecer como privilegiados" y convencer a los desheredados de que "deben su destino escolar y social a su falta de dotes o méritos" (Bourdieu y Passeron, 1970). (LE GOFF, 2009, p. 106-107)

Os estudantes somente podem construir experiências de relação com o meio que não vão contra aquela rota que foi definida como válida: a do comportamento silencioso, a do estudo sigiloso, a da estética que julga, a do valor universal, a da corporização virtuosa, a da competitividade sã, a do mérito possível, a da ascensão à medida-esperada, a de uma competência normalizada. Por este trajeto se constrói um único acontecer, uma única morada, um único espaço.

Um segundo termo é a morada que se define pela *posição de escape*⁹. Se sustentou, desde a razão pragmática, que aprender a integrar-se tem como risco

⁹ "Todo lo que hacemos o creamos, más allá de lo instintivo y rutinario, viene precedido por el germen de una idea o imagen. La imaginación es nuestra singular forma de escape. ¿Escapar hacia qué y hacia dónde?. Hacia algo 'bueno': una vida y un lugar mejores" (TUAN, 2003, p.121)





a diminuição das possibilidades da mobilidade social e a construção de freio por fricção de classe e hábitos associados:

Fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Para los docentes y el equipo de dirección, las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del dominio estrictamente escolar. Los resultados de los alumnos, sus comportamientos, su pasividad o su agresividad son percibidos como expresiones directas de un barrio con problemas. (DÚBET e MARTUCELLI, 1998, p.226)

Os estudantes deverão, portanto, demonstrar que tem não somente a velocidade necessária para escapar de sua condição de margem, mas que ao mesmo tempo deverão se esforçar para construir experiências que o permitam distinguir-se em sua relação com o entorno: deverão, portanto, refinar modos, ler contextos (localizar-se), abandonar costumes, mostrar-se resilientes e hábeis em sortear dificuldades esperadas, maleáveis frente à adversidade supostamente natural e aleatória. Por este trajeto se constrói somente uma existência, um único lar¹⁰, um único espaço.

O terceiro termo, a morada fica definida pelo *desmantelamento do lugar de fala*. Se propôs, desde a narrativa única, a necessidade de povoar de normalidade a situação pedagógica, de sacrificar as semânticas do discurso e de construir um enquadramento curricular que se afaste o máximo possível dos contextos.

Uma primeira luta seria a de se desmistificar o chamado “discurso competente”, que pode ser resumido pela seguinte frase: “Não é qualquer um que pode dizer qualquer ocasião e em qualquer lugar” (CHAUÍ, 1981). Esse é o discurso do poder (mesmo que este se renove, deixe de lado alguns de seus conhecimentos mais descritivos, mais tradicionais), o discurso da autoridade, da hierarquia. Ele tende a colocar os alunos como receptáculos passivos do saber. (VESENTINI, 1992, p.27)

Os estudantes deverão portanto desterritorializar os conhecimentos, desmantelar os saberes prévios, anular seus canais linguísticos, banir suas posições de demanda e invisibilizar toda suspeita de dissidência discursiva. Deverão relacionar-se com um sistema neutro, aprender o único código possível – o disciplinar -, através da única forma possível – o treinamento e a instrução -, conformar-se com os sentidos negociados e construir um refúgio para os dizeres questionadores. Por este trajeto se constrói uma única realidade, um único cosmos, um único espaço.

O quarto termo, a morada está definida pela destruição da utopia. Se propôs, desde o discurso da inevitabilidade do mundo presente, o controle das possibilidades, a redução do impulso criador e a destruição de mundos desejados que se manifestem como alternativa ao que se experiencia:

¹⁰TUAN, Y. *Cosmos y Hogar. Un punto de vista cosmopolita*. Editorial Melusina: Barcelona, 2005





Dada que la utopía procede de un salto hacia otro lugar, a ningún lugar, desarrolla los rasgos inquietantes que son fáciles de descifrar en sus expresiones literarias: tendencia a someter la realidad del sueño, fijación de esquemas perfeccionistas, etc... fuga hacia el sueño, negar pasos intermedios en dirección a la idea. (RICOEUR, 2000, p.215)

Os estudantes deverão viver o aqui e agora, reconhecer-se identitariamente no possível e propor itinerários de vida realistas. Seus cenários de atuação não poderão ser alterados pelos sonhos de algo distinto e deverão ser utilitaristas em sua relação com o meio que os rodeia. Deverão fazer do conformismo um combustível para o estabelecimento de rotas normais de comportamento e sua linguagem terá que comprimir todas as formas do tempo a fim de não projetar novas paisagens desejadas. Por este trajeto se constrói uma única ideia, um único tempo, um único espaço.

Nos disseram que estas são as moradas possíveis e que o habitar escolar é único e definido nelas. As relações que estruturam o campo de atuação devem ser, por sua vez, reproduzidas sob estritos mecanismos de vigilância que operarão em detrimento dos objetivos de justiça social que a escola persegue. Nessas moradas é onde se exige a atuação eficiente e naturalizada dos atores educativos. São as interações constituintes as que terminam por alojar ao conjunto de novas ações e novos objetos educativos. Sob esse cenário – mais que plano, mais que realidade – se restringem, se oprimem, se constroem, se limitam uma parte importante dos sentidos de ser no mundo. Assim definida a questão, é possível que uma prática educativa centrada no ensino de geografia possa sobreviver, sem perguntar-se pelo próprio espaço habitado/construído, legitimado e deslegitimado no mundo escolar? E, o que fazemos então para afinar a compreensão das formas de produção do espaço escolar, tendo em conta que esta poderia beneficiar no encontro efetivo entre fins de ensino e possibilidades de aprendizagem? Como possibilitamos entradas múltiplas a um fenômeno tão complexo como a educação especializada, e que nos permita ao mesmo tempo fortalecer a ideia de “professor” que além de intervir em um objeto de conhecimento o investiga na vida cotidiana dos sujeitos? Quais poderiam ser as vias analíticas para substanciar possíveis transformações educativas nesse sentido?

Na literatura investigativa ibero-americana aparecem ao menos duas destas vias: o território e o lugar. Em relação com sua conveniência para o estudo educativo, Viñao (1993-1994) nos assinala que:

El espacio como territorio y lugar introduce además, en palabras de Bachelard, la dialéctica de lo interno y lo externo-lo que es escuela y lo que queda fuera, por ejemplo, pero también en relación con el aula y otros espacios escolares-, lo cerrado y lo abierto-estructuras cortantes o herméticas frente a estructuras de transición o porosas-y lo pequeño y lo grande- la escuela/hogar frente a la escuela/cuartel. (VIÑAO, 1993-1994, p.20)





Por um lado está o *Lugar*, categoria analítica do espaço, que resulta de relações de filiação, de segurança, de pertencimento, de significado comum-compartilhado, de identidade e identificação. Nesse sentido, se necessita avançar na reposição do sentido de lugar¹¹ na escola. Não somente em seu alcance como conteúdo de ensino, mas como uma categoria que permite ler o contexto de atuação pedagógica. Isto constitui o primeiro imperativo situacional do ensino geográfico, sem o qual a geografia escolar termina fortalecendo o projeto de des-espacialização e des-historização que vive a educação formal atual. Habitar a escola é um direito quando o próprio lugar se reconhece como produto dos seres que entram em relação filiativa¹² e identitária com aquilo que os rodeia:

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço (...). (CALLAI, 2000, p.84-85, *apud* CASTROGIOVANNI, CALLAI e KAERCHER, 2000)

Se produz escola através destas relações, mas o sentido das mesmas se subsume e subordina às formas únicas propostas pelo programa político-técnico-eficientista que domina as agendas educativas. A fim da homogeneidade e do resguardo dos princípios universalistas – cosmos -, muitos atores educativos não estão dispostos a ceder, em matéria, a propriedade dos únicos espaços ofertados. Mais ainda, o lar “escolar” que se apresenta a nós como fábula – e que é repositório dos princípios particularistas – não tem capacidade para aninhar aqueles sentidos legítimos que permitem construir identidade a cada um dos atores que intervém no processo de ensino-aprendizagem. Ao que parece, a escola não deve pertencer e não deve ser sentida.

Não podemos nos filiar a ela, menos ainda nos permitir dividir nas formas identitárias propostas. A escola deve ser reafirmada como local de passagem, onde a única possibilidade de sobrevivência é a de construir um espaço escolar paralelo do qual ninguém sabe sua existência nem seu paradeiro.

Neste contexto, as intervenções e investigações pedagógicas na área da educação geográfica poderiam contribuir não somente para revelar as situações recentemente assinaladas, mas também para construir uma influência renovadora das práticas materiais com as quais se oferta um cenário de atuação aos atores que estão participando da construção de um espaço escolar.

Trata-se de buscar na Geografia compreender as especificidades dos espaços na dimensão de sua vivência. “Como é esse Lugar?”, “Como é o cotidiano nesse e

¹¹ CALLAI, H. Aprendendo a Ler o Mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos Cedes, n.66, 2005

¹² CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. Práticas e textualizações no cotidiano. Editora Mediação: Porto Alegre, 2009





desse Lugar?”, “Quem são as pessoas que nele vivem e como vivem?” Remete-se à dimensão do espaço vivido, em sua cotidianidade, em sua complexidade, em seus diferentes componentes-históricos, psicológicos, culturais, econômicos, afetivos-espaços vividos, representados, imaginados”. (CAVALCANTI, 2009, p.138, apud GARRIDO, 2009)

Tal como sinaliza Cavalcanti (2009), a educação geográfica busca restituir: “A observação e a análise dos espaços construídos encaminha para compreender como a materialização/concretização das relações sociais configuram um lugar, bem como este coloca limitações ou possibilidades à sociedade.” (CALLAI, 2005, p.237).

Por outro lado está o território¹³, categoria espacial que resulta das relações de poder, de encontro-desencontro de atores, de superposição de escalas de atuação, de influência ideológica, de administração e gestão. Neste sentido, a escola deve ser compreendida como encontro solidário de atores, culturas e matrizes de crenças. É necessário então entender o uso da categoria territorial mais além de sua introdução como conteúdo escolar. Promover leituras do mundo escolar repondo os alcances do olhar territorial constitui o segundo imperativo situacional das práticas de ensino da geografia, sem o qual as abordagens próprias da geografia escolar terminam por reproduzir condições desiguais e pouco inclusivas de ser e habitar no mundo. Possuir o espaço escolar é também um direito quando se assume que, como subterfúgio, todos e todas terminam construindo nele sua experiência cotidiana.

O território é considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido por meio da apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, que pode ser o Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, por tanto, em diferentes e em lugares variados, somos todos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o nosso e o de outros; todos nós elaboramos estratégias de produção que se chocam com estratégias de apropriação e uso dos territórios. (CAVALCANTI, 2008, p.53)

Portanto, se produz escola também através destas relações, que condicionam de maneira permanente os sujeitos em termos das lógicas que orientam sua ação e em termos das capacidades que tem para legitimar suas decisões. Neste contexto, a escola territorializada não é mais que um terreno de disputas onde cada indivíduo produz a partir de uma escala específica, um conjunto de inter-relações que condicionarão por sua vez os jogos de poder. A experiência da escola, então, fica inscrita em um jogo de poder, e o espaço é indicativo do mesmo, em suas formas visíveis e em suas dinâmicas ocultas. Entretanto, já sabemos que a escola não deseja distribuir poder, menos ainda deseja revelar sua visão de totalidade – sua proposição de mundo – sua visão ideológica.

¹³HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos**. Editora UFF: Niterói, 2002





(...) a constituição do território, como relação social projetada no espaço, pode dar-ser por longo tempo ou por apenas poucos minutos, tornando-o regular ou periódico, estável ou instável, flexível ou inflexível.” (CAVALCANTI, 2008, p.54)

Quer e se esmera em despojar o conflito e a controvérsia como articuladores de um espaço que se transforma em potência. Ao mesmo tempo, coroa a rotina e a mecanização, como os quadros nos quais deve se erigir o conjunto de relações com o meio, e condena a dissidência com as penas do inferno.

El territorio y el lugar son, pues dos realidades grupal e individualmente construidas. Son por tanto, en uno como en otro caso, una construcción social. De ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quienes lo habitan. (VIÑAO, 1992-1993, p.19)

Ingressar na compreensão do mundo educativo a partir do Lugar e do Território permite aos distintos atores educativos mobilizar dispositivos interpretativos e de ação que poderiam fomentar a revelação das estruturas experienciais e que dão forma às práticas de produção espacial. Reconhecer condições filiativas e identitárias nas quais se executa um processo educativo, e, ao mesmo tempo, identificar suas relações com circuitos de poder e com campos ideológicos de atuação, permite aos sujeitos restituir a condição complexa dos cenários possíveis de intervenção pedagógica e de práticas de ensino. Lugar e território se transformam então em dispositivos concretos para fortalecer a pesquisa educativa de tais cenários para, assim, fazer frente às influências reducionistas do que-fazer educativo defendido por um tipo de ação educativa altamente tecnocrática e eficientista que opera desde o nível político. O reposicionamento destes imperativos situacionais, expressados na busca do espaço escolar através dessas categorias, deixa de ser um exercício que somente preocupa a geografia e se transforma em um assunto transcendental para a pedagogia e para todos aqueles que se dedicam ao ensino de geografia.

Os espaços produzidos pelo e a partir do mundo escolar operam como molduras de atuação, como rotas imóveis para a trajetória possível e terminam por definir, mais ou menos explicitamente, lares e moradas onde o sentido de pertencimento e as possibilidades de apropriação material são quase impossíveis. Estes espaços devem ser reconhecidos, valorados e legitimados pelos distintos atores para provocar um tipo de encontro experiencial que canalize – e que pelo contrário -, não entorpeça a concreção do processo educativo. Mais ainda, no que se refere ao ensino da disciplina geográfica, cujo conteúdo se faz vida nos sujeitos, o reconhecimento espacial opera como uma prática social necessária e urgente. Não somente porque restitui aos indivíduos a condição de sujeitos e atores, mas porque nela está contida a possibilidade do encontro, da integração e da coesão de pessoas e grupos.





Considerações Finais

Uma parte importante da experiência educativa se encontra relacionada com as formas diversas de produzir e construir espaço escolar. Sob essa premissa, a condição resultante é, de certo modo, constituinte de um tipo de espacialidade que está estruturando as próprias atuações educativas e pedagógicas. Esta espacialidade condiciona, por sua vez, novos modos de produção e construção de espaços, os que terminam por definir o prosseguimento de práticas espaciais, que perfeitamente podem ser reconhecidas como espacialidades em uso. Toda essa dinâmica, constituinte dos processos educativos, é desconhecida até certo ponto, não somente pela política setorial, mas pelos próprios atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os quais se esmeram por anular, dismantelar e deslegitimar qualquer variação que coloque em xeque a condição normalizada e padronizada do ato educativo. É por tudo isso que resulta transcendental opor a uma prática educativa tradicional uma outra que conceba o mundo escolar como uma entidade essencialmente espacializada e produtora de espaço, e que ao mesmo tempo, possa recorrer do próprio ato constitutivo experiencial aqueles elementos que articulem um trabalho contextualizado com aquele que tem sido definido como conhecimento legítimo. Em relação a isso, uma agenda investigativa que privilegie a forma com que o próprio conteúdo da geografia faz vida nos sujeitos que participam de um processo educativo é um assunto transcendental. Mais ainda a revelação dos mecanismos que estariam impedindo a consumação de uma prática educativa ou uma intervenção didática, a partir da própria experiência dos sujeitos, se torna uma urgência e uma dívida de justiça.

Em tempos em que se negam os lugares da escola e se impede territorializar o mundo educativo, é imperativo, mais do que nunca, rechaçar o caráter inevitável da influência instrumental que nos expropria os espaços, que nos anula a possibilidade de um encontro educativo justo, e que nos confina a um mundo sem margem para a divergência, a criação ou os extravios. Perguntar-se pelo espaço escolar não é um exercício vago, é um imperativo situacional de justiça social, que nos permite colocar em perspectiva não somente o aparente fortalecimento de uma realidade educativa que se cimentou na anulação da experiência, mas que além, a ideia de que é possível alongar um mundo escolar onde todos e todas sejam reconhecidos desde uma prática de ensino justa que os permita habitar a situação pedagógica.

Referências

- BENEJAM, P. PAGÉS, J. (coord.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria**. ICE-Horsori: Barcelona, 1998
- CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, n. 66, v. 25, 2005. pp. 227-247
- CALLAI, H. et al. **Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2002





- CALLAI, H. **O Ensino Em Estudos Sociais**. Editora UNIJUI: Ijuí, 2002
- CASTELLAR, S. Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagens. **Cadernos CEDES**, n. 66, v. 25, 2005
- CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. Editora Contexto: São Paulo, 2006
- CASTROGIOVANNI, A. CALLAI, H. KAERCHER, N. **Ensino de Geografia. Práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2000
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**. Editora Papirus: Campinas, 2008
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, n. 66, v. 25, 2005, pp. 185-207
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Editora Alternativa: Goiânia, 2002
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Papirus Editora: São Paulo, 2003
- GARRIDO, M. **Configuración diferencial del proceso educativo: una aproximación desde las construcciones espaciales del pueblo Aymará**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, PUCCh: Santiago de Chile, 2007
- GARRIDO, M. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. **Cadernos CEDES**, n. 66, v. 25, 2005, pp.137-163
- GARRIDO, M. **La espesura del lugar - Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile, 2009
- GIROUX, H. **Teoría y Resistencia en Educación**. Siglo Veintiuno Editores: México, 1999
- KAERCHER, N. **Desafios e Utopias No Ensino de Geografia**. Editora EDUNISC: Porto Alegre, 2005
- LIBÂNEO, J. **Didática**. Editora Cortez: São Paulo, 1990
- LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos para quê?** Editora Cortez: São Paulo, 2008
- McLAREN, P. **Pedagogia Crítica y Cultura Depredadora**. Paidós: Buenos Aires, 1997
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula. O Fazer e compreender**. Editora Artmed: Porto Alegre, 2005
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. Editora Contexto: São Paulo, 2006
- OLIVEIRA, A. U. et al. **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** Editora Contexto: São Paulo, 2003
- PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Editora Artmed: Porto Alegre, 2001
- SANTOS, M. **La naturaleza del espacio geográfico. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción**. Ariel Geografía: Barcelona, 2000
- TUAN, Y. **Cosmos y Hogar**. Melusina: Madrid, 2004
- TUAN, Y. **Escapismo**. Península Atalaya: Barcelona, 2003
- VESENTINI, J. et al. **Geografia e Ensino**. Papirus Editora: São Paulo, 1989
- VESENTINI, J. **Para uma geografia crítica na escola**. Editora Ática: São Paulo, 1992





186

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





187

3

Linhas temáticas na reflexão sobre
Geografia na escola





3.1 Estágio supervisionado em Geografia: discursos e práticas

Maria Francineila Pinheiro dos Santos¹

Resumo

Neste artigo, dialoga-se com os licenciandos e professores supervisores acerca do estágio supervisionado em Geografia e suas implicações na formação docente. Metodologicamente, recorreu-se ao uso de narrativas e entrevistas enquanto concepção de investigação do cotidiano educacional e da prática docente (GOODSON, 2004). As narrativas evidenciam o modo como o estágio vem sendo desenvolvido, sugerindo reflexões acerca da sua importância na formação inicial do docente de Geografia, consubstanciada na articulação teoria-prática e no fortalecimento da identidade docente. Conclui-se que o diálogo com os licenciandos e professores supervisores possibilitou a (re) elaboração de saberes por meio de experiências concretas, além de favorecer respostas às demandas vivenciadas no estágio e na formação inicial.

Palavras chave: Formação Docente; Estágio Supervisionado em Geografia; Narrativas.

Abstract

This paper discusses the licensees with supervisors and teachers about the supervised training in geography and its implications for teacher training. Methodologically, we resorted to the use of narratives and interviews while designing the educational routine research and teaching practice (GOODSON, 2004). The narratives show how the stage has been developed suggesting reflections about his importance in the initial training of teachers of Geography, embodied in the theory-practice articulation and strengthening of teacher identity. It is concluded that the dialogue with the teachers and their supervisors allowed teachers to (re) development of knowledge through concrete experiences, and encourage responses to the demands experienced on stage and in the initial training.

Keywords: Teacher Training, Supervised Internship in Geography; Narratives.

¹ Doutora em Geografia pela UFRGS. Professora do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.





Introdução

O estágio supervisionado representa na contemporaneidade um momento ímpar na formação do docente de Geografia, sendo configurado enquanto preparação profissional de humanização e qualificação ao fim que se destina, possibilitando ao estagiário vivenciar e refletir acerca da prática docente. Tais considerações justificam o diálogo com os licenciandos e os professores supervisores acerca do estágio supervisionado em Geografia e suas implicações na formação inicial.

A formação inicial nos cursos de licenciatura, segundo Barreiro e Gebran (2006), é vista como o início na busca de uma base para o exercício da profissão docente. É preciso que haja concepções e práticas que levem à reflexão, a fim de promover os saberes da prática articulados com a teoria, e que possibilitem ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa baseada na intervenção e na investigação. Por isso, é imperativo que os cursos de licenciatura desenvolvam nos futuros docentes conhecimentos e habilidades, estabelecendo um vínculo com o contexto institucional e social em que se inserem, contribuindo para a reflexão da prática docente.

Com esta perspectiva, corroboro com a concepção de estágio defendida por Pimenta e Lima (2010, p. 45), as quais a percebem enquanto uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção, esta, sim, objeto da práxis”. A partir desta ideia, o estágio será analisado através de quatro indicadores ilustrativos: a concepção de estágio; o papel da universidade e da escola na formação docente; a inserção do estagiário na escola; e as implicações do estágio na formação docente.

A pesquisa empírica contou com a participação de vinte e sete licenciando do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e cinco professores supervisores do estágio de quatro escolas públicas da cidade de Maceió/AL, por meio das narrativas e entrevistas produzidas pelos mesmos.

As narrativas no presente estudo são entendidas enquanto um procedimento metodológico, cujo uso está centrado numa perspectiva interpretativa, a qual tem contribuído em diversas análises acerca da formação inicial e continuada de professores. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 44), as narrativas no contexto interpretativo visam “resgatar as vozes dos professores e sua formação como uma forma de se opor ao desenvolvimento de propostas curriculares que têm o professor como executor daquilo que já está prescrito”. Deste modo, é possível concluir que as narrativas não servem apenas para relatar o que está posto, mas também para possibilitar novas alternativas, confirmando a sua extraordinária importância nos estudos e pesquisas educacionais.





Olhares sob o Estágio Supervisionado em Geografia

O estágio supervisionado configura uma situação em que cada sujeito tem um papel, ao mesmo tempo em que define uma relação pautada pela orientação relacional entre todos os envolvidos. Neste processo, a construção e a sistematização dos saberes são influenciadas pelos interesses dos sujeitos, contribuindo para a efetivação do ensino e da aprendizagem. Assim, destaco algumas entrevistas dos professores supervisores e narrativas dos licenciandos do estágio supervisionado em Geografia da UFAL acerca do que representa o estágio.

Acredito que representa um momento de troca de conhecimento, informações e experiências, tanto para a escola, quanto para os estagiários, pois eles trazem novos conhecimentos para a escola, e nós podemos passar os conhecimentos e experiências para quem está começando. Vejo que pode existir um processo recíproco de doação entre os sujeitos (PROFESSOR VICTOR).

O estágio irá permitir que nós estagiários possamos conhecer a realidade da escola mais de perto. Que a gente trabalhe junto com o professor da escola para diagnosticar, analisar, planejar e executar projetos que visem articular a teoria e a prática, entender como devemos lidar melhor com os alunos, vivendo e aprendendo com a experiência da sala de aula (RAIANE – I).

De acordo com o discurso do professor Victor, destaca-se situações distintas e complementares, pautadas numa relação de troca: para a escola, a expectativa dos entrevistados é que os estagiários possam trazer novos conhecimentos, experiências discutidas na universidade, as quais auxiliariam na inovação da prática docente em sala de aula. Enquanto isso, para os estagiários, seria uma oportunidade de inserção no ambiente escolar e de aprender a prática docente através do convívio com os professores mais experientes.

Quanto à narrativa da licencianda Raiane, esta aponta o estágio como uma possibilidade de contato direto com o futuro local de trabalho. O relato das relações e problemas do dia-a-dia no ambiente escolar são aspectos importantes que irão subsidiá-los na reflexão acerca da prática docente, buscando articular teoria e prática durante o estágio. Sobre isto, Pimenta e Lima (2010, p. 45) confirmam a finalidade do estágio em aproximar o licenciando da realidade em que atuará enquanto professor, enfatizando que “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, [...] o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam”.

Corroborando com as colocações dessas autoras e lançando mão das narrativas dos licenciandos em Geografia, espera-se que estes entendam o estágio como um momento de construção de um conhecimento imbuído de criticidade construtiva para a formação docente e não apenas como uma etapa





instrumental da formação inicial. Daí a importância de se analisar as concepções que os licenciandos têm acerca do papel da universidade e da escola na formação docente.

O papel da Escola e da Universidade é caminhar juntas no processo de formação docente, pois tanto a teoria, quanto a prática é importante para que o estudante de Geografia passe a vivenciar de maneira significativa o cotidiano da Escola, mas para isso é necessário uma parceria entre a Universidade e a Escola (RAIMUNDO – II).

A Escola e Universidade são duas instituições fundamentais na formação do docente, pois só pode ter excelente profissional na educação quando essa união for respeitada e posta em prática desde o início de sua formação (ALFREDO – IV).

Como é possível observar nos depoimentos acima, os estagiários associaram o papel da universidade e da escola ao estágio enquanto responsáveis pela relação teoria-prática na formação docente, colocando a integração das referidas instituições enquanto elemento primordial no processo de qualificação docente. Sobre este intercâmbio universidade-escola Cavalcanti (2008, p.93) destaca que,

[...]o que se aponta atualmente é uma relação de intercâmbio e de parcerias efetivas para realização de estágio como campo formativo, em que haja envolvimento de ambas as partes na definição de projetos, com base no entendimento de estágio como momento teórico-prático de realizar intervenções criativas, ou pesquisas, a partir de situações-problema, num trabalho mais colaborativo entre equipes formadas por professores formadores de licenciaturas, professores de educação básica e estagiários.

Partindo do exposto, concorda-se que a integração universidade-escola no estágio possibilita inúmeros ganhos tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores da escola, conforme é possível notar nas colocações dos estagiários Raimundo e Alfredo ao ressaltarem a importância da interação entre a universidade e a escola no processo formativo dos mesmos. A preocupação destes licenciandos é em relação a uma associação construtiva e qualitativa entre a teoria e a prática, na qual a vivência no ambiente escolar possa ser significativa para a sua formação docente.

O licenciando Alfredo aponta para a necessidade da interação universidade e escola ocorrer desde o início da formação docente. Desse modo, ambas as instituições devem se comprometer com um processo no qual o ensino e a pesquisa estejam presentes, possibilitando ao licenciando agir e refletir sobre sua ação, construindo um estágio comprometido com uma formação docente de qualidade.

As expectativas em torno deste processo são, na atualidade, consenso de autores que discutem a formação docente, a exemplo de Callai (2006, p. 156), ao salientar que “a partir do primeiro semestre letivo do curso há o ensino de contato





direto com a profissão, com os profissionais que nela atuam”. Este contato não só é significativo para a formação docente, como serve de base para o fortalecimento da identidade docente. O contato dos licenciandos com a escola logo no início de sua formação docente denota papel essencial para um maior interesse e comprometimento do licenciando quanto ao seu desenvolvimento profissional. Além disso, viabiliza a aproximação deste com a docência e os demais docentes, conforme apontam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 116)

parece-nos que uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível em seu curso de licenciatura. Pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus docentes e colegas. [...] Algumas alternativas hoje existentes evidenciam que seus usuários têm, em geral, vantagens sobre aqueles que não as vivenciam. São casos restritos de monitoria e iniciação científica que, embora de natureza diferente da defendida por nós, proporcionam, quase sempre, experiências positivas para os alunos participantes.

A aproximação com o ambiente escolar e o contato direto com a futura profissão desde o início da formação dos licenciandos contribuirá para a construção do conhecimento e para a práxis destes futuros docentes. Assim, o licenciando de Geografia tem a oportunidade de sanar as dúvidas e questionamentos sobre o modo como são trabalhados os conteúdos na escola na medida em que se apresentam. Diferentemente do que acontece quando só tem este contato no final do curso e/ou quando é acometido por estas dúvidas quando já está lecionando nas escolas.

Nesta perspectiva da parceria entre universidade-escola no estágio, é que saliento as narrativas sobre as expectativas de inserção dos licenciandos na escola e as colocações dos professores supervisores sobre as suas contribuições neste processo.

Eu procuro tranquilizar os estagiários, pois a maioria chega muito inseguro e com medo da sala de aula. Por isso eu conto minhas experiências dentro da sala de aula, o que eu esperava; o que vi; o que aconteceu; enfim, o que o docente vivencia diariamente. Eu creio que isso ajuda o estagiário para que eles sintam-se mais seguros (PROFESSORA TELMA).

Posso contribuir ajudando os estagiários a utilizar os recursos didáticos na aula, a desenvolverem os planos de aula, e como estimular o aluno a aprender e participar (PROFESSOR GLAUCIO).

A inserção na escola é um momento importante para o futuro professor, visto que é um ensaio para nós do que é a profissão professor, ele será para a maioria de nós o primeiro contato com a sala de aula, sendo agora a gente o responsável pelo ensino. O estágio servirá para apontar os pontos positivos e negativos da





nossa postura enquanto professor. Além do mais é uma oportunidade para o aluno repensar sobre a sua escolha (CÉSAR – I).

Tenho grandes expectativas com relação ao meu estágio na escola, porque durante este período estarei adquirindo mais experiência para poder ingressar no mercado de trabalho. O estágio me permitirá desenvolver técnicas de como trabalhar os conteúdos e também aprimorar os conteúdos ora apreendidos na universidade (CRISTINA – IV).

A professora supervisora Telma denotou interesse em colaborar com a inserção dos estagiários na escola ajudando-os superar a insegurança e o medo de ministrar aulas, algo recorrente no início do estágio. Além de orientá-los acerca dos desafios da profissão por meio do compartilhamento das vivências escolares, visando que os licenciandos em formação compreendam os percalços da profissão docente.

Enquanto isso, o professor supervisor Glaucio preocupa-se em auxiliá-los na escolha de recursos e procedimentos para a prática docente no ambiente escolar. Desvela-se uma preocupação com o saber-fazer dos futuros docentes, a qual segundo Callai (2010, p. 418) para que haja uma consistência na prática docente, o docente deve ter “clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode-se oportunizar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente”. Quando prática e teoria estão articuladas ao ensino ocorre uma concretização de competências e habilidades necessárias à docência, de forma contextualizada e relacionada ao momento atual em que se ensina ou se aprende.

As narrativas dos licenciandos César e Cristina apresentam uma expectativa de que a inserção na escola possibilite uma adaptação destes no ambiente escolar, iniciando um processo de reflexão acerca da profissão e ainda de preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Reforçando esta ideia, salientamos as colocações de Pimenta e Lima (2010, p. 43) ao afirmarem que o estágio nos cursos de formação de professores possibilita “que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativos no preparo para sua inserção profissional”. A inserção do estagiário na escola deve possibilitar o entendimento de que a profissão docente faz parte de um conjunto no qual a reflexão-ação-reflexão encontra-se presente, no intuito de que o professor possa reinventar a sua prática de acordo com as mudanças ocorridas no contexto escolar.

Em adição a estes posicionamentos, destaco a avaliação da inserção dos estagiários na escola por meio das narrativas dos licenciandos dos estágios II e IV, salientadas a seguir:

A inserção na escola foi de fundamental importância para a minha formação, pois foi a partir dela que comecei a me ver como professora, principalmente





quando entrei na sala de aula e os alunos me perguntaram se eu era professora. Eu gostei muito desta experiência, pois a mesma influenciou muito na minha vida acerca da profissão que escolhi (ROSE – II).

O ingresso na escola motivou-me muito. Porque eu pensava que jamais conseguiria ter o domínio de uma sala de aula, principalmente de alunos tão jovens e com grandes dificuldades. Atrair a atenção dos mais rebeldes e ganhar o respeito de todos foi algo sensacional. Me apaixonei pela profissão e por saber que posso contribuir com o crescimento de muitas pessoas (CRISTINA – IV).

Inicialmente me gerou angústia e desmotivação. A falta de respeito dos alunos e o professor bem tranquilo diante da situação. Entretanto, durante a minha regência procurei focar-me no que sempre desejei – trabalhar com os alunos – através do diálogo com eles, discussão, jogos de interação, filmes, pois desta forma fui despertando o interesse deles. Apesar das dificuldades o estágio foi essencial para que pudesse refletir acerca da minha escolha profissional (CLARA – IV).

É possível perceber nas narrativas das licenciandas Rose e Cristina que o seu ingresso na escola foi extremamente importante, tendo em vista que este momento mostrou-se significativo, sendo descrito como “de fundamental importância”. Estes elementos benéficos dizem respeito ao fato de que o estágio supervisionado em Geografia os aproximou do futuro ambiente de trabalho, sentindo-se parte da escola. Além disso, permitiu superar os receios que alguns tinham da sala de aula e, acima de tudo, constituindo-se em uma oportunidade de fortalecimento da identidade docente.

Segundo Sacristán (1991, p.6) a identidade docente compreende “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Esta é instituída pela dinâmica de saberes e fazeres mediante um processo em que coexistem aspectos contínuos: administrativos, técnicos, vivenciais, científicos, didáticos, etc., relacionados à construção da prática docente. A identidade docente concebe uma valoração do sujeito docente enquanto profissional que dá significado ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é necessário acrescentar que a inserção na escola não foi classificada como uma experiência positiva para todos os estagiários. Isso foi demonstrado pela estagiária Clara, ao relatar momentos de angústia e desmotivação, posteriormente superados pela relação positiva com os alunos da escola. Este fato lhe propiciou uma profunda reflexão a respeito da sua escolha pela profissão docente.

A inserção do estagiário na escola muitas vezes faz com que este se sinta desarmado, inseguro e com medo ao se deparar com a realidade da sala de aula. A respeito dessa experiência Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 115-116) destacam





que: “é neste momento que eles percebem mais claramente a diferença entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que ele passa a vivenciar como docente”. Como consequência, pode haver a perda de estímulo e interesse pela docência, fato bastante recorrente nos cursos de licenciatura. A realidade complexa da educação, os desafios decorrentes da prática docente e a estrutura escolar podem ser encarados como uma provocação a ser vencida pelos licenciandos em formação.

A própria avaliação dos estagiários quanto a sua inserção na escola me leva a concluir que embora esta não tenha sido igualmente positiva para todos, representou uma ocasião especial de reflexão da profissão docente que contribuirá significativamente para formação destes licenciandos. A aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar foi gratificante na medida em que começaram a se perceber enquanto professores, superando medos e desafios impostos pelos diversos contextos, algo comum no primeiro contato do estagiário com a escola, ou seja, o choque diante da realidade escolar.

No que diz respeito às implicações do estágio supervisionado em Geografia na formação docente, estas serão discutidas tendo como base as narrativas dos licenciandos do estágio II, III e IV.

Serviu como motivação, me ajudou a ver que tenho que me dedicar mais e mais à minha formação acadêmica, que isso irá me ajudar muito posteriormente. Pois pude perceber um pouco das dificuldades que irei enfrentar e que estou ansioso para por em prática tudo que tenho estudado em minha formação (JOSE – II).

Tive a chance de lutar contra a timidez que me rodeava, vivenciar um pouco das realidades que muitas vezes apareciam favoráveis ou desfavoráveis em meio a tudo aquilo que imaginava que seria um ambiente escolar. De fato, o estágio contribuiu bastante para a minha formação, pois o contato com a realidade fez florescer em mim um sentimento de escolha certa e o temor que antes apresentava só de pensar na possibilidade de enfrentar uma sala de aula está aos poucos sendo quebrado (DANIELA – II).

Este modelo de estágio com a pesquisa me ajudou a sentir-me verdadeiramente uma professora, foi muito bom ir para a sala de aula não mais como aluno, mas agora como professora. Senti um grande prazer, mas também fiquei um pouco preocupada com a responsabilidade que é ser docente. Com as aulas na escola me senti de fato uma professora (NOEMIA – III).

O meu estágio foi muito bom, muito proveitoso, pois me descobri como professora. O conteúdo de geografia não era problema, o que eu tinha que testar era se eu conseguiria transmitir este conhecimento para os alunos, isto eu tinha medo, agora não tenho mais (CRISTINA – IV).

O depoimento do licenciando Jose reforça a importância do estágio na formação do professor na medida em que este não só aproxima os licenciandos da





realidade escolar, mas também coloca a experiência como uma possibilidade de conscientização para os estagiários, levando-os a refletirem sobre a necessidade de maior dedicação aos estudos e de continuar se qualificando. A qualificação docente faz parte das exigências dispostas a esta profissão, uma vez que a sociedade contemporânea demanda, cada vez mais, de profissionais criativos, dinâmicos e autônomos, os quais requerem um saber-fazer docente pautados em sólidos conhecimentos.

As licenciandas Daniela e Cristina demonstraram em suas narrativas que o estágio supervisionado contribuiu para o processo de superação da timidez e o medo que tinham de enfrentar a sala de aula. Também possibilitou um sentimento de pertencimento a esta profissão, despertando o interesse destas em conhecer mais profundamente o que compreende o ambiente escolar e seu funcionamento. A partir desse momento percebe-se um processo de fortalecimento da identidade docente destas futuras professoras de Geografia.

As narrativas das licenciandas Daniela, Noemia e Cristina destacam o fato destas “irem se descobrindo enquanto professoras”, “se sentindo professora”, sendo propiciados neste decorrer sentimentos de satisfação e de preocupação quanto às responsabilidades que irão assumir frente à docência. Tomando como base estes depoimentos, tornam-se evidentes os avanços significativos na formação desses licenciandos, na medida em que começam a perceber a importância da docência e do papel docente neste processo. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2010, p. 43) afirmam que:

a identidade docente se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Nesta direção, reafirmo o estágio como uma etapa essencial da formação inicial docente, o qual possibilita aos futuros docentes uma articulação da teoria-prática, fortalecendo a identidade docente e ampliando a sua compreensão acerca da práxis docente.

Pelo exposto através das entrevistas dos professores supervisores e das narrativas dos licenciandos, foi possível perceber os processos vividos por estes sujeitos. Estes evidenciaram a concepção dos mesmos acerca do estágio, os desafios e conquistas dos licenciandos ao serem inseridos no ambiente escolar, salientando a importância do estágio na formação docente.

Considerações Finais

Conhecer as concepções que os licenciandos e os professores supervisores têm sobre o estágio foi de extrema importância, pois demonstrou que o estágio supervisionado em Geografia da UFAL tem possibilitado o envolvimento do licenciando no cotidiano escolar com o intuito de ajudá-lo a refletir sobre a prática





docente, articulando teoria e prática, e fortalecendo a identidade docente.

Dialogar com os sujeitos envolvidos com a prática educativa demonstrou que estes são capazes de tecerem uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens necessárias para a melhoria do ensino de Geografia. E que neste processo o estágio é visto enquanto espaço privilegiado de articulação entre a pesquisa, a reflexão e o ensino, ou seja, um ambiente propício para pensar a práxis docente.

Por fim, cabe destacar que o estágio é o *locus* propício para a constituição do sujeito docente, o qual deverá estar em constante interação com o ambiente escolar e a aprendizagem para a socialização do conhecimento. Ademais, representa um momento de articulação universidade, escola e docência, as quais contribuíram para qualificar tanto a formação dos estagiários quanto dos demais sujeitos envolvidos nesse processo, possibilitando o fortalecimento da identidade docente.

Referências

- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CALLAI, H. C. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.
- CAVALCANTI, L. S. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira/NEPEG, 2008.
- GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- GOODSON, I. Professorado e histórias de vida: um campo de investigación emergente. In: GOODSON, I. (Org.). **Histórias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.





3.2 Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia¹

Leonardo Dirceu de Azambuja²

Resumo

Na didática tradicional de Geografia, o livro didático utilizado na condição de manual atende às necessidades de conteúdo e forma do ensino e da aprendizagem. Na nova didática o conteúdo-forma é parte do ensino-aprendizagem, constrói-se no processo de planejamento e de realização das atividades escolares. Assim, o uso diversificado de representações gráficas e cartográficas e linguagens é compatível com as novas exigências ou possibilidades instigadas pela renovação da didática da Geografia na perspectiva do ensino-pesquisa ou da construção social do conhecimento. Refletir sobre essa inclusão de recursos didáticos e das novas tecnologias de informação e comunicação, considerando as mudanças paradigmáticas da Geografia Escolar, constitui o objeto do presente texto.

Palavras chave: ensino de Geografia; representações e linguagens; novas tecnologias

Abstract

In traditional didactics geography the didactics book used as a manual meets the needs of content and form of teaching and learning. In didactics new content-form is part of the teaching-learning and is built into the planning process and implementation of school activities. Thus, the diverse use of graphical and cartographic representations and languages is compatible with the new requirements or opportunities instigated by the renewal of the teaching of geography in the context of teaching and research or the

¹ Trabalho apresentado no II Coloquio Internacional de Investigadores em Didáctica de La Geografía, realizado em Santiago do Chile de 16 a 18 de abril de 2012. O presente texto contém relação com partes da tese de doutoramento do autor - A Geografia do Brasil na Educação Básica - defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Professor de Geografia na UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí-RS. E-mail: nardo@unijui.edu.br





social construction of knowledge. Reflecting on the inclusion of educational resources and new information and communication technologies considering the paradigm shift of School of Geography is the subject of this text.

Keywords: teaching of geography, languages and representations, new technologies

Introdução

No ensino tradicional de Geografia, o livro didático é o recurso básico e contém o conteúdo e a forma das práticas de ensino. O professor repassa para os alunos o conteúdo que está na mão, ou seja, no manual didático. Não há nesse paradigma pedagógico a necessidade de ampliar e diversificar os recursos didáticos e as fontes de informação, as formas de representação e de linguagens. Essas mudanças serão instigadas pela renovação paradigmática na perspectiva do ensino-pesquisa ou da construção social do conhecimento.

Em um ensino renovado de Geografia as definições de conteúdo-forma são partes do processo de planejamento e de realização das atividades. Os conteúdos terão como referência os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência e também a realidade sócio-histórica dos alunos e/ou da comunidade escolar. A forma didática se define enquanto transposição desse conhecimento para a condição de saber escolar completando a finalidade dessa prática social educativa.

Vivemos a sociedade da informação ou a condição de um meio geográfico cada vez mais denso de ciência, tecnologia e informação. As informações estão na realidade e se apresentam ou se representam por meio de uma diversidade de formas ou de linguagens. No ensino escolar precisamos ensinar e aprender a trabalhar com as informações e a transformar as informações em conhecimento, ou seja, na informação pensada, refletida, reelaborada. Aprendemos a ler o mundo, no nosso caso, pela Geografia.

O uso de representações gráficas e ou cartográficas, das diferentes linguagens, precisa ser então incluído nessa trajetória. Serão recursos didáticos utilizados integradamente ou em seqüência, nunca de forma isolada. Os textos escritos, as imagens e sons, as linguagens corporais serão fontes de estudo, texto-pretexto para problematizar e investigar o conteúdo a ser estudado ou para a exposição dos trabalhos escolares. As tecnologias de informação e comunicação serão instrumentos facilitadores dessas novas dinâmicas escolares.

As representações cartográficas e gráficas

O planejamento do ensino-aprendizagem elaborado na forma de projetos de trabalho, unidades temáticas, estudo do meio ou situação de estudo compreende um tempo médio de trabalho de um tema. As atividades escolares, quando assim





organizadas, compõem uma seqüência de estudo articuladora de momentos de problematização, de investigação ou instrumentalização e de sistematização de conhecimentos. A partir desse entendimento, ou com essa estratégia didática, os mapas, gráficos e tabelas podem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem como recursos didáticos essenciais. Vejamos então sobre essa inclusão da cartografia e dos gráficos nas atividades de ensino.

Simielli (2000) destaca dois momentos ou eixos não necessariamente excludentes da cartografia escolar: o aluno como *leitor crítico* do mapa e o aluno como *mapeador consciente*. Oliveira (2007) se refere à necessidade de uma metodologia do mapa, que enfatize o seu ensino e não apenas o ensino pelo mapa. Ambas expressam o entendimento do mapa como instrumento de orientação e localização espacial, e de comunicação de informações e, ainda, como instrumento de organização e representação de informações sobre a realidade em estudo.

O mapa não é a realidade, mas sim, a representação de informações ou dos objetos e ou ações que integram o espaço geográfico. Daí a necessidade de abstração, de pensar o espaço a ser representado cartograficamente. A alfabetização cartográfica compreende a apropriação dessa capacidade a partir do desenvolvimento das noções de: visão vertical, imagem tridimensional e bidimensional, proporção e escala, orientação espacial e domínio do alfabeto cartográfico ou da capacidade de leitura dos mapas.

O desenvolvimento dessa capacidade compreende o desenvolvimento sensorio-motor (perceptivo) e intelectual (representativo) das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, efetivando esse processo de alfabetização cartográfica ou de compreensão das relações sócioespaciais. Essa evolução mental compreende a apropriação das noções de lateralidade: direita/esquerda, em cima/embaixo, frente/atrás; e das noções de referência: em relação ao próprio corpo, a um objeto e de um objeto em relação a outro. São condições para trabalhar a localização (coordenadas geográficas) e a orientação espacial, na realidade e na elaboração da representação cartográfica dessa realidade.

A visão vertical, ou seja, abstrair o mundo real visto de cima e não de lado, visão lateral ou oblíqua, permite a compreensão do mapa como representação da realidade pensada. A imagem real com que as pessoas convivem e vêm contém largura, comprimento e altura, é tridimensional. O mapa, porém, é um plano, definido por coordenadas geográficas, a latitude e a longitude. O mapa é bidimensional. A alfabetização cartográfica supõe, também, construir a capacidade de abstração dessa passagem do tridimensional para o bidimensional, o que, na atualidade, pode ser desenvolvido para além do trabalho com maquetes, por meio de trabalhos com mapas digitais e produtos da geotecnologia, tais como imagens de satélite e fotografias aéreas.

Existem os mapas topográficos, ou de referência, e os mapas temáticos. Os mapas topográficos têm como finalidade a localização de informações e se





utilizam de convenções ou simbologias padronizadas para indicar os elementos espaciais. Já os mapas temáticos vão além das formas fixas na medida em que objetivam representar realidades sócioespaciais, incluindo o movimento e/ou a mudança. Trabalha-se, então, com representações cartográficas elaboradas por meio de pontos, linhas e áreas, recorrendo-se a recursos gráficos relacionados com cores, formas, tamanho e textura. As qualidades e/ou quantidades dos fenômenos sócioespaciais serão, então, cartografadas por meio dessas variáveis visuais ou gráficas, ou da semiologia gráfica, conforme denominado quando da construção de mapas temáticos.

Na escola predomina o uso de mapas topográficos de escala pequena, representando regiões, países, continentes e mundo. São mapas murais, mapas dos atlas escolares e na forma do globo terrestre. Apresentam a localização das informações básicas, físicas e ou humanas necessárias para o desenvolvimento do conteúdo programático escolar. Nos atlas escolares e nos livros didáticos constam também alguns mapas temáticos com informações qualitativas e quantitativas relacionadas aos amplos temas estudados pela Geografia.

Além das formas impressas, esses recursos cartográficos são também apresentados por meios eletrônicos. O uso da informática garante um acesso mais ágil a essas publicações, porém, sem necessariamente promover a ampliação do caráter analógico ou informativo dos mapas escolares para uma concepção de hipermapas, ou seja, de uma hipertextualidade oportunizada pelo que se identifica como cartografia em multimídia.

A condição de aluno leitor crítico precisa estar associada à idéia de que as informações dos mapas analógicos e/ou dos hipermapas serão fontes de pesquisa escolar. O leitor, ou esse usuário, é o aluno e também o professor pesquisador que está participando do estudo de um tema representativo da realidade. A leitura do mapa e/ou do hipermapa não deve ser uma atividade isolada, mas sim, uma atividade de busca de informações para a construção do conhecimento na escola.

Nesse sentido, a condição de aluno mapeador consciente assume a mesma perspectiva de pesquisa, porém, com atividades que envolvem a fase de seleção, organização, sistematização e apresentação na forma cartográfica das informações sócioespaciais. O processo de elaboração de maquetes, croquis, mapas topográficos e ou mapas temáticos, além de contribuir para a alfabetização cartográfica, precisa ser um trabalho de produção ou de síntese dos estudos realizados sobre um tema.

Com referência ao uso de gráficos e tabelas, também como fontes ou como meio de organização e comunicação de informações, podemos ter a mesma linha de interpretação. O gráfico, assim como a tabela, é síntese interpretativa de uma determinada realidade e é utilizado para melhor expor e/ou visualizar as informações. Passini (2002, p.214), referindo-se ao ensino de Geografia, defende a idéia de





[...] ensinar o gráfico como uma linguagem visual e tão importante quanto a linguagem escrita, para comunicar ou obter informações. Consideramos a importância de reconhecer o gráfico como linguagem que comunica as informações, com organização lógica, por meio de uma imagem. Ele é uma importante ferramenta para entender a Geografia como ciência, pois, para expressar os dados investigados por uma imagem, obriga o sujeito da investigação e da representação a entrar no conteúdo para entendê-lo em sua organização lógica e elaborar uma imagem que “fale”. [...].

No ensino poderão ser utilizados todos os tipos de gráficos, porém, os mais encontrados nas publicações didáticas são os gráficos de linha, de barra ou de coluna, de setores ou de “pizza” ou “torta” e os de pirâmide.

Ainda podemos relacionar aos gráficos a questão das tabelas. Sobre o uso de tabelas é preciso também escolher o momento adequado, a exemplo do que também precisa acontecer em relação aos mapas e aos gráficos. As tabelas organizam os dados ou as informações “segundo o TEMPO ou o ESPAÇO ou a CATEGORIA do fenômeno observado. Desta divisão, resultam quatro séries estatísticas: histórica, geográfica, categórica e mista.” (LOCH, 2006, p. 266-267). Em cada série varia ou permanece fixo o dado relacionado com o tempo, o espaço ou a categoria. No caso, a categoria pode ser a população, em tempos diferentes, num mesmo lugar (série histórica); em lugares diferentes, num mesmo período de tempo (série geográfica); num mesmo lugar e tempo (série categórica); em lugares e tempos diferentes (série mista).

Assim, a inclusão de mapas, gráficos e tabelas nas atividades escolares é um desafio colocado para uma prática de ensino que objetive ir além da assimilação de informações, contemplando, também, o desenvolvimento da capacidade para o trabalho com as informações. Associada com propostas metodológicas coletivas de ensinar e aprender, e com as possibilidades oferecidas pelo acesso às tecnologias de informação e comunicação, a cartografia escolar e as formas gráficas de apresentação de informações tendem para a ampliação e para a qualificação de suas contribuições, exigindo ou contemplando ainda a interlocução com as diferentes linguagens. No item a seguir vamos explicitar mais sobre essa diversidade disponibilizada para o trabalho escolar.

A diversidade dos recursos didáticos e as múltiplas linguagens

A renovação dos processos de ensino-aprendizagem inclui cada vez mais a necessidade de materiais e linguagens diversas. A realidade sócio-histórica é complexa necessitando também de meios diversificados para as múltiplas possibilidades de representação e comunicação. As práticas escolares precisam incluir essas condições articulando conteúdo-forma numa nova dinâmica escolar que não mais aquela do livro ou manual didático como único recurso para o ensino.





As mediações da sala de aula precisam acontecer com a participação dos sujeitos da comunidade escolar, com atividades que potencializem os espaços-tempos de ensinar e apreender. Para isso, o planejamento e a realização do ensino-aprendizagem ampliam as possibilidades de materiais e fontes do estudo escolar.

O texto na forma escrita, já utilizado no ensino tradicional, se mantém, porém, para além daquele do livro didático. Se inclui o livro paradidático, a enciclopédia, o jornal diário ou revista semanal, todos viabilizados pelo acesso na forma impressa ou eletrônica. Os textos serão fontes de informação e de interpretação dos temas em estudo. Pode ser um texto indicado para problematizar o tema ou como fonte de estudo pesquisa. E ainda pode ser a elaboração escrita, a sistematização do conhecimento realizada pelo aluno.

A formação intelectual inerente ao ambiente escolar mantém essa centralidade com o ler e o escrever. A permanência dessa forma de linguagem é essencial para apropriação recriada do conhecimento pelos alunos e professores. A prática da leitura de textos de conteúdo didático, ou de outros tipos de texto, jornalísticos ou literários, pode atender às necessidades tais como: fonte de investigação das informações; texto-pretexto para problematizar o tema de estudo; contribuir para a ampliação e compreensão do contexto sócio-histórico e cultural.

Ler, e também o escrever, coloca-se inclusive como uma prioridade ou resistência de qualidade diante à uma realidade representada cada vez mais por imagens, sons e textos curtos praticados pelos alunos, em especial a partir do uso intenso da informática e das redes sociais.

A leitura do texto escrito é essencial para a inserção do aluno e do professor no universo da cultura letrada construindo uma formação marcada pelo gosto de ler e pela compreensão de que por meio da leitura podemos exercitar com mais intensidade as mediações do conhecimento e da realidade. Por meio da escrita, o aluno e o professor podem expressar a sua compreensão do tema estudado, elaborar, registrar, expor ou divulgar a sua síntese, ou seja, o conhecimento (re) elaborado no processo de ensino-aprendizagem.

[...] Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito. [...] (GUEDES E SOUZA, 1999, p.13)

Em especial para a área das ciências humanas situar o aluno e o professor como leitor e autor é uma condição que precisa ser cultivada como prática pedagógica. O ato de ler e de escrever é também o ato de pensar e (re)elaborar o conhecimento.





Ao destacar o texto ou a linguagem escrita como integrante indispensável das práticas escolares, não se exclui as possibilidades ou mesmo as necessidades atuais de inclusão de outras linguagens potencializadas inclusive pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. As representações existentes e as formas de recriação e expressão de novas representações utilizam-se cada vez mais de múltiplas linguagens: escrita, sons, imagens, cênica, corporal (teatro, dança, etc.). Um filme, por exemplo, se faz de todas essas formas. Uma peça publicitária impressa, em vídeo, ou virtual também contém imagens, texto, sons e também pode ser um material escolar. Vejamos então algumas possibilidades relacionadas com o ensino escolar.

A fotografia entendida como um instante no tempo-espaço contém informações, pode ser um texto ou um texto-pretexo para as práticas escolares. Uma foto representa um lugar/paisagem, um momento/época, contém movimento, passado e presente, expressa diferenças com outros lugares, mostra natureza e sociedade, pessoas, identidades culturais e sociais. Ler a foto é ler o mundo ali representado para além das aparências.

As imagens de satélite e ou as fotografias aéreas são produtos que podem ser utilizados nas atividades escolares e o acesso a eles é possibilitado por meio de sítios eletrônicos disponíveis ao público. O trabalho com as representações cartográficas e/ou de orientação espacial, analisadas no item anterior deste texto, pode ser então ampliado e qualificado com esses recursos tecnológicos.

Para o uso didático do filme de ficção ou documentário é preciso ter a compreensão do que está representado nesse poderoso meio de comunicação. Barbosa (2000) destaca a necessidade de estarmos atentos para alguns aspectos quando da leitura ou do olhar que faremos de um filme. Há questões como a criação pelo cinema de paisagens-tipo. Qual a imagem que o cinema produz sobre o mundo desenvolvido e ou subdesenvolvido, sobre o etnocentrismo destacando o homem branco europeu ou americano do norte como o certo ou superior na relação com as populações de outras origens étnicas? Esse pode ser o caso da África mostrada como uma imensa planície com grandes animais e com uma população atrasada, mas que pode ser incluída na “civilização” na medida em que assume valores e tecnologias ocidentais e capitalistas. Ou o Brasil marcado por imagens amazônicas ou de áreas de praias, grandes avenidas e favelas das nossas regiões metropolitanas. Ou das imagens produzidas pelo gênero *western* para a parte oeste dos Estados Unidos são exemplos do viés ideológico e estético da produção cinematográfica.

O filme é um produto que se faz de múltiplas linguagens: imagem, som, movimento, compondo um todo a ser lido, interpretado ou recriado pelo sujeito observador. Na sala de aula, enquanto recurso para situações de aprendizagem para alunos e professores, o filme pode ser um texto-pretexo para problematizar e contextualizar o tema, reconhecer e ou relacionar paisagens, lugares, personagens e épocas históricas.





Todos esses recursos didáticos utilizados nas atividades de problematização e de investigação do temas em estudo podem também qualificar a exposição dos trabalhos escolares. As produções dos alunos são então sistematizadas e apresentadas por diferentes meios e atividades escolares: textos escritos em diferentes tipos (dissertativo, descritivo, literário, jornalístico, relatórios, etc.); organização de um quadro mural incluindo fotos, textos, desenhos; produção eletrônica em áudio e vídeo incluindo texto, imagens e som; em expressões artísticas tais como o teatro, música e a dança. Aqui novamente é preciso citar as possibilidades a serem viabilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, entendemos oportuna uma inferência nessa questão.

A contribuição das tecnologias de informação e comunicação

O trabalho escolar com o uso de múltiplas linguagens pode contar com o apoio mais ou menos decisivo das novas tecnologias de informação e comunicação para alcançar os objetivos a que se propõem. Serão diversas as contribuições dessas tecnologias como ferramentas ou instrumentos: para a coleta, registro, organização e exposição das informações; para a interatividade entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; para a ampliação das fontes de pesquisa; e para a elaboração dos resultados dos estudos desenvolvidos.

Assim, quando da realização de um trabalho de campo, as atividades de observação e de entrevistas poderão ter imagens, falas e sons, tudo registrado em equipamento eletrônico portátil, as quais poderão, posteriormente, ser associadas ou acopladas a outras imagens, falas e sons coletados em outras fontes impressas ou virtuais de pesquisa.

Essas informações são passadas para a tela de um computador, onde poderão ser editadas, ou seja, selecionadas, organizadas ou formatadas para serem, então, apresentadas aos colegas de turma, da escola, aos pais. A gravação em um CD/DVD ou Pen-Drive, ou ainda por meio da internet, possibilita que essa gravação seja acessada por outras pessoas, numa sala de multimídia, em diferentes lugares e momentos. No caso, os meios tecnológicos citados viabilizam essas atividades ou ao menos proporcionam agilidade e versatilidade superior àquela efetivada nos limites das velhas tecnologias.

O editor de textos é uma máquina de escrever, porém, com vantagens significativas, considerando os recursos de digitação e formatação: apaga, recorta, cola, copia, corrige, reescreve, define tipo e tamanho de letra, sublinha, enquadra, etc. São recursos que ajudam o trabalho de escrita mas não apenas isso, também ajudam ou facilitam a organização das idéias, fazem e refazem o texto, contribuindo, assim, para uma melhor elaboração e aprendizagem.

Todas essas tecnologias citadas potencializam as atividades escolares para além do que seria possível com o uso restrito das velhas tecnologias. A mudança mais marcante, porém, acontece com o advento da rede mundial de





computadores, a World Wide Web. É uma ampliação da biblioteca escolar, se pensarmos no sentido do acesso a fontes de informações escritas e/ou na forma de imagens. A visita às páginas da Web dá acesso a inúmeras fontes de dados e a publicações eletrônicas de enciclopédias, atlas, cartografia digital, periódicos, livros, jornais e revistas, músicas, filmes, os quais poderão ser utilizados nas atividades didáticas. Mais do que isso, é a possibilidade de o aluno e o professor navegarem, escolhendo as informações, criando o seu texto ou o seu hipertexto e recriando o conhecimento.

Ao ler uma enciclopédia ou um livro didático, o aluno, orientado pelo professor, poderá buscar complementações em dicionários, atlas ou outras fontes, produzindo uma hipertextualidade. O hipertexto se faz também no ato de ler e de escrever ou de criar. A idéia é a de que esses dois momentos – o da leitura e o da escrita – tornem-se um mesmo processo. Quando se desloca a produção textual e a apreensão do conhecimento por meio das redes sociais disponíveis na web o processo de estudo pode ser aprofundado e acelerado. O diferencial do hipertexto digital é a rapidez da elaboração e da associação do texto escrito, som e imagens, animadas, inclusive. E mais, muda também o lugar do estudante, seja o aluno ou o professor, na medida em que

[...] não é mais o navegador que segue as instruções de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, transportando pesados volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas doravante, é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se, desdobra-se à vontade diante do leitor. [...]. (LÉVY, 1996, p.44).

A idéia de hipertexto vem associada à idéia de rede, ou de pensar em rede, de que será sempre necessário continuar pensando, recriando o pensamento com as novas relações que surgem a cada novo elo ou nó. Assim,

[...] Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. [...]. (LÉVY, 1993, p.33).

Não é compatível a idéia de hipertexto digital com uma prática curricular de conteúdos pré-definidos, fragmentados, prontos para cumprir a finalidade de serem repassados para os alunos. Também é verdadeiro que a ruptura dessa prática conteudista pode acontecer sem o uso desses novos meios eletrônicos. Os próprios livros didáticos, na atualidade, assumem cada vez mais características de hipertextos na medida em que incluem textos complementares, textos na





forma de janelas, indicações de páginas da Web, vídeos, incentivando o uso de diferentes formas de linguagem e fontes de informação.

O que faz a mudança paradigmática não é o recurso didático em si, seja ele o livro ou outros materiais didáticos, as novas tecnologias de informação e comunicação. A ruptura com a pedagogia tradicional acontece pela prática fundamentada no entendimento do conteúdo e das atividades ou da forma escolar como uma construção coletiva dos sujeitos durante o processo pedagógico, sendo o hipertexto recurso e produto desse processo. E nele,

[...] a abertura do espaço hipertextual amplia as ações do professor no ambiente de aprendizagem. A liberdade de criação, leitura, releitura, escrita e reescrita desse espaço pode ser mais bem aproveitada se os alunos e professores aprenderem a explorar cada uma de suas características. Os hipertextos são manifestações tecnológicas que dependem da iniciativa, invenção e relação pedagógica do usuário. [...]. (HARDAGH, 2007, p.133).

O professor e, mais especialmente, o aluno, são esses usuários provocados a estudar, quebrando a linearidade de um conteúdo pronto e a fazer os links que entenderem necessários. Serão leitores de multimídias, mas também do livro impresso, ou do meio físico, biológico e social observado no trabalho de campo, tornando concreto o ato de apropriação recriada do saber elaborado ou científico, cumprindo, assim, o papel central da escola na formação das pessoas.

A renovação Didática e os novos recursos do ensino-aprendizagem

Para a concretização da renovação Didática o acesso ao conhecimento é entendido como um direito das pessoas a ser conquistado por meio de um processo dialógico de ensino-aprendizagem. A educação será libertadora na medida em que modifica os sujeitos, tanto aquele que ensina como aquele que aprende. Ser dialógico significa interagir, considerar sempre o saber do outro, dialogar. O professor continua sendo aquele que ensina, mas também orienta, coordena e organiza a relação pedagógica. O aluno continua sendo o que aprende, mas será também o que questiona, investiga novas informações, pensa sobre, elabora sistematizações ou sínteses.

A sala de aula torna-se um lugar com muitas possibilidades para a circulação ou a construção de conhecimentos. Ensinar Geografia com esses fundamentos implica em entender o conteúdo escolar como meio para aprender a pensar geograficamente o mundo. A forma escolar, ou seja, o conteúdo-forma escolar é uma construção permanente da transposição do conhecimento geográfico (ciência) para o conhecimento enquanto Geografia Escolar.

Para cumprir essa finalidade mais formativa do que informativa é que precisamos planejar o ensino-aprendizagem e para isso consideramos três momentos: a definição do tema ou problema de estudo e das atividades problematizadoras; a instrumentalização ou a busca de novas informações em





fontes impressas ou eletrônicas de pesquisa didática, no trabalho de campo e incluindo a organização e análise dessas informações; e finalmente, as atividades de sistematização ou de produção de sínteses, da interpretação elaborada por alunos e professores.

Esses momentos estarão previstos no planejamento do projeto de trabalho, unidades temáticas, estudo do meio ou da situação de estudo. Essas são formas organizativas participativas, coletivas e cooperativas do ensino-aprendizagem. São proposições metodológicas orientadoras do processo pedagógico que (re) definem as atribuições dos alunos e dos professores, oportunizando dinamismo às atividades escolares e ao uso dos meios ou recursos didáticos.

Planejar e realizar o estudo de um tema geográfico significa então organizar todo o processo, da problematização inicial até a produção de sínteses, ou seja, da sistematização dos resultados ou do novo conhecimento escolar elaborado pelos sujeitos, alunos e professores. A inclusão ou as exigências de múltiplas linguagens e formas de representação faz sentido pela dinamização, eficiência e abrangência do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a idéia ou a finalidade de texto-pretexito atribuída quando do uso de imagens (fotos, filmes, vídeos, etc.) e textos escritos (poesia, letras de músicas, literatura, texto jornalístico, publicitário, artigo de opinião, etc.) é compatível com a necessidade de problematizar o tema ou o conteúdo a ser estudado. O texto é pretexito porque não tem como finalidade abordar diretamente o conteúdo informativo, e sim ser um meio de acessar ou problematizar esse conteúdo, criar a necessidade de mais estudo. Esse é o momento de adentrar ao tema, de construir o tema como problema de estudo, atribuir significado sócio-histórico ao conteúdo escolar.

Para as atividades de instrumentalização, investigação ou de estudo do tema os recursos didáticos assumem a perspectiva de serem fontes de informação ou de pesquisa. O livro didático não será mais o manual e sim um material de estudo dos conteúdos relacionados ao tema problematizado. Outros textos escritos, mais os mapas, imagens de satélite, fotografias aéreas, filmes, vídeos publicitários, lugares e pessoas (trabalho de campo, palestras, entrevistas, etc.), e ainda a fala do professor na aula expositiva também se incluem como fontes de novas informações e ou de elementos para contextualizar e ampliar o universo de compreensão dos conteúdos em pauta.

A elaboração, pelos alunos, dos trabalhos escolares também com o uso diversificado de linguagens e representações: texto escrito, mural, slides do PowerPoint, animação multimídia, vídeo, jornal escolar, teatro, álbum seriado, portfólio, desenhos, mapas temáticos, maquetes, gráficos, exposição de documentos e objetos. Nesses trabalhos escolares é que estará materializada a transformação das informações em conhecimento na medida em que se efetivam as mediações entre conhecimento e realidade dando lugar às novas interpretações, ou seja, a síntese elaborada pelos alunos e professores.





Considerações finais

A escola é o lugar do acesso ao saber sistematizado enquanto um direito social de formação para a inclusão das pessoas no mundo da produção, do consumo, ou da vida social e cultural contemporânea. Numa educação escolar compatível com a formação de sujeitos sociais ativos é necessário um ambiente que oportunize e instigue a participação qualificada de todos. Para cumprir essa finalidade é preciso assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o propósito do presente texto está focado na relação ou na compatibilidade das representações gráficas, cartográficas e do uso diversificado de linguagens com a dimensão ou a concepção didática assumida no processo educativo escolar. Ou seja, refletir sobre o uso desses novos recursos didáticos como meios articuladores e integrados com as mudanças paradigmáticas das práticas de ensino-aprendizagem de Geografia.

Ao explicitar essas possibilidades de atividades escolares incluindo essa diversidade de representações e linguagens, potencializadas ainda pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, objetivamos demonstrar que essa não é uma questão apenas instrumental, e sim que se trata de mediações necessárias à formação intelectual dos alunos e professores no sentido de instrumentalizá-los para compreender o mundo e nele atuar com discernimento.

Referências

- AZAMBUJA, L. D. de. **A Geografia do Brasil na Educação Básica**. Florianópolis UFSC, 2010, 206 p. (Tese de Doutorado).
- AZAMBUJA, L. D. de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação geográfica: reflexões e práticas**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011, p.185 – 210.
- BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, A. F. (org.). **A Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2ª Edição, 2000, p. 109-133.
- GUEDES, P. C. e SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português, In: NEVES, I. C. B. et alli (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2ª edição, 1999, p. 13-18.
- HARDAGH, C. C. O hipertexto se desvenda como espaço de aprendizagem. In: VALENTE, J. A. e ALMEIDA, M. E. B. de (Orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 131-149.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, 204 p.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, 160 p.
- LOCH, R. E. N. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006, 314 p.
- LOCH, R. E. N. (org.) **Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Editora Nova Letra, 1ª edição, 2009, 252 p.
- OLIVEIRA, L. de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R. D. de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 15-41.





211

Representações (carto)gráficas, linguagens e novas tecnologias no ensino de Geografia

PASSINI, E. Y. Gráficos: fazer e entender. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. (Orgs.).

Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 209-215.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. e CACETE, N. H. (Orgs.). **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007, 383 p.

SIMIELLI, M. H. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2000, p. 92-108.





212

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos





3.3 Livros didáticos de Ciências Sociais (História e Geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades

Mario Fernando Hurtado Beltrán¹

Resumo

O livro continua a ser uma ferramenta central para o trabalho do professor, e assim como muda a orientação metodológica do ensino de geografia e história, o livro deve mudar. Mas, estes desafios devem ser acompanhados pela imaginação que os professores tem do livro didático. Este artigo visa analisar, a partir da política de educação da Colômbia, a dualidade enfrentada pelos professores entre os textos selecionados que favoreçam o ensino de conteúdos ou aqueles que se concentram no desenvolvimento de competências. Para isso, procuramos saber: como os professores trabalham em sala de aula? Eles compreendem o trabalho com competências e habilidades? O caso colombiano é um quadro de referência para entender o que acontece na América Latina e propor uma forma de desenvolver livros didáticos para ensino de geografia e história.

Palavras chave: Livros didáticos, Ciências Sociais, ensino, habilidades, educação, currículo, competências

Abstract

The school's textbook remains as a key tool for the work of the teacher, and although it is a fact that the textbook must change, as Geography and History didactics and their corresponding teaching approaches evolve, these changes have to be accompanied by the ideas that a regular teacher of the textbooks might have. This article is intended to analyze, from the perspective of the educational policies of Colombia, the duality that teachers must face when selecting a textbook; they either must decide between books that favor the teaching of contents or the ones that focus on skills development. In order to observe this situation, it is necessary to know: how do teachers work in the classroom? And, do they actually know how to teach with competences and skills? The specific

¹ Geógrafo da Universidad Nacional, magister em Estudos Políticos, diretor editorial de Vicens Vives Colombia. E-mail: mario.hurtado@hotmail.com





case of Colombia is just a sample or a point of reference in order to understand what is happening now a days in Latin America and based on that, being able to suggest a way of making school text books for Geography and History teaching.

Keywords: school books, social studies, teaching, skill, education, curriculum, competences.

O livro continua a ser uma ferramenta central para o trabalho do professor, e assim como muda a orientação metodológica do ensino de geografia e história, o livro também deve mudar. Mas, estes desafios devem ser acompanhados pela imaginação que os professores tem do livro didático.

Este artigo visa analisar, a partir da política de educação da Colômbia, a dualidade enfrentada pelos professores entre os textos selecionados que favoreçam o ensino de conteúdos ou aqueles que se concentram no desenvolvimento de competências. Para isso, você precisa saber: como os professores trabalham em sala de aula? Eles compreendem o trabalho com competências e habilidades? O caso colombiano é uma desculpa, ou um quadro de referência, para entender o que acontece na América Latina e propor uma forma de desenvolver livros didáticos para o ensino de geografia e de história.

O discurso oficial

A educação geral na escola em ciências sociais na Colômbia tem sofrido, em teoria, uma mudança nas formas de educação desde as reformas educacionais de 1994 e 2006. A primeira, no auge das políticas neoliberais, levou a uma redução nos gastos do Estado para a educação pública, que focou na importância do ensino da língua e da matemática e em temas que visassem a formação de valores, em detrimento do ensino de geografia e de história, que se tornaram parte de uma área única chamada Ciências Sociais, juntamente com a democracia e a política, o que significou uma redução das horas na grade de horária semanal atualmente. Além disso, a reforma centrou-se na avaliação de competências, e tentou desencorajar a entrega de grandes conteúdos de aprendizagem e processos de avaliação memorística, vigentes durante grande parte do século XX.

Os padrões de avaliação de base foram aplicados a partir 2002, quando o Ministério da Educação conduziu uma mobilização nacional de especialistas em educação para apresentar aos educadores e promover a sua implementação. Na proposta do MEN (Ministério da Educação Nacional da Colômbia) esses padrões fazem parte de um ciclo que as instituições de ensino devem implementar, chamado planos de melhoria. Assim, surgem padrões de competência-chave, que devem ser avaliados e imediatamente ir para um plano de melhoria para reforçar ainda mais as competências. O que o Ministério propõe é o que o aluno deve saber e deve saber fazer.





Apesar das críticas, a implementação de avaliação de competências avançou e isso significava que não se priorizava o conteúdo, o que promoveu o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, algo que tem sido benéfico na educação de alguns países europeus e nos Estados Unidos, onde a educação, em particular, se dá no sentido de desenvolver as competências básicas. As competências podem ser entendidas como

La habilidad, en cualquiera de sus grados de desarrollo, se manifiesta en la ejecución del tipo de desempeños a los que dicha habilidad está referida; en otras palabras, las habilidades son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil; de allí que frecuentemente se utilicen de manera indistinta las expresiones 'desarrollo de competencias' y 'desarrollo de habilidades'. (BAYARDO²).

A tendência foi aceita, mas não interiorizada, e aqui vem a primeira dificuldade em que o MEN incorreu: este estava promovendo um processo de avaliação de competências, dizendo que o professor devia se separar da avaliação de conteúdos, mas sem deixar claro qual era a mudança. Tudo isso também afetado pela formação de alguns educadores em ambientes onde a educação era o desenvolvimento de conteúdos para a aprendizagem.

Ao visitar diferentes escolas de Bogotá, Cali, Barranquilla e Medellín, é evidente que alguns professores confundem avaliação das competências com o desenvolvimento de habilidades e, por sua vez, estas com o desenvolvimento de habilidades de pensamento. A solução dada pelo Ministério foi criar o PEI (Programa de Educação Institucional), o qual deveria construir cada instituição educativa para reforçar os planos de melhoria e desenhar algumas metas de realização. Entretanto, a maioria das instituições de ensino continua a basear seus estudos em ensino de conteúdos.

A contradição: seguir saturando de conteúdos. Por quê?

Há uma contradição nas instituições de ensino: elas exigem e promovem a avaliação por realizações e habilidades, mas não conseguem romper com a entrega de conteúdos, e isto é especialmente evidente nas escolas privadas. Os conteúdos são importantes, uma vez que o aluno precisa de alguns pré-conceitos e necessita de um elemento de "aderência" conceitual para começar a desenvolver habilidades. Portanto, requer uma estrutura básica e consistente de conteúdos para desenvolver, mas não se pode confundir isso com ensinar "o que eles querem" e "saturar os alunos de conteúdos".

Os fatos apresentados mostram que o professor está direcionando suas atividades acadêmicas de ensino na estruturação de conteúdos, e as áreas onde

² BAYARDO, M. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Disponível em: <www.educacion.jalisco.gob.mx>





isso tem sido mais difícil de mudar são as ciências naturais e sociais, justamente duas áreas onde se esforça para saturar o aluno de conteúdos, se exige os mesmos nos textos escolares e existe uma pressão com o suposto argumento da qualidade na necessidade de fornecer informação tanto quanto possível. Por outro lado, alguns professores que tentam promover o desenvolvimento de habilidades e a avaliação de competências confundem o conceito de usar o conteúdo com um pretexto, e acabam por ensinar o que está a seus gostos e não o que está ligado a uma estrutura de conceitos básicos para que o aluno se organize mentalmente.

Se compreende a proposta de ensinar por competências?

Em visitas a escolas em Barranquilla, Cali e Bogotá, entre 2011 e 2012, uma pesquisa evidenciou que os professores não entendem o significado das competências, às vinculam ao mero fato da avaliação, e não como uma estratégia de aprendizagem para preparar o desenvolvimento de competências. Existe uma ignorância generalizada que se reflete na priorização que ainda existe ao conteúdo e aos processos de avaliação nas escolas privadas. Por outro lado, em escolas públicas o ensino das ciências sociais centra-se na liberação de numerosos conteúdo relacionados com competências de cidadania, tais como valores, normas, empreendedorismo, convivência, habilidades de trabalho, e se abandonou por completo a disciplinaridade da área. Se percebe, assim um desconhecimento generalizado do ensino de geografia e história e, por sua vez, da abordagem para o desenvolvimento de competências. Por outro lado, se vê baixos níveis de leitura nos educadores, o que representa um problema complexo e de visão geral.

O conflito com livros didáticos e processos de formação de professores

Na experiência de vários anos de produção de livros, edição e visitando escolas e conversando com os professores para conhecer as tendências e necessidades dos educadores, o que eles esperam em um livro, podemos distinguir duas atitudes definidas frente ao tipo de texto desejado pelos professores, e que são contrárias às oportunidades que o livro pode oferecer. Primeiro, há o professor tradicional que quer ver no texto uma enciclopédia cheia de conteúdo, sem importar se essas questões são necessárias. Para ele basta ver grandes colunas de texto, como se houvesse uma relação direta entre o número de palavras e parágrafos com a qualidade da aprendizagem.

Depois, há os professores que argumentam que os livros didáticos rotulam e precisam de fontes diferentes para desenvolver habilidades nos alunos. Para eles, o livro não é necessário e representa o desenvolvimento de guias, que contraditoriamente, em uma porcentagem muito alta, são feitos a partir de "pedaços de livros didáticos", fotocópias, leituras e outros acessórios do livro didático.

Quando se trabalha a questão das competências e se explica que os conteúdos são um meio para desenvolver habilidades, muitos professores assumem que





you can teach any subject, that you do not need a program and that you teach from any experience. Although there are questions in particular, where possible, there must be a program to develop, that is, there must be some generic content and a theme to evaluate a teaching-learning process, on the contrary, without parameters and without the policies of monitoring there will be no results.

Under this premise, the book must respond as a guide or mediator between teacher and student and must respond to the needs that underlie the learning process with a general theme by level and degree of complexity.

A necessidade de gerar hábitos de leitura

An element that makes the difference in education of the majority of European, Southeast Asian and United States countries, in relation to Latin America and Colombia, in this case, is the lack of reading habits. Young people in Europe, Southeast Asia and the United States read, the Latin Americans do not, for the first ones reading is a habit, it is a pleasure, and for the second ones it is a task, that is supported only in questions of study. Why did they not make progress in the promotion of reading? Where are the weak points?

They are the same processes of formation that fail, when saturated with content for students without foundation. The USA, Japan, United Kingdom and Sweden promote reading habits from childhood and students start to read, which becomes a habit. There are programs that include the Social Sciences where you read, you share the reading, that is done at home, at school. There is also a culture of buying the book, which is not seen as an expense, or a headache, as the means of communication and families in the Colombian context. While in Colombian education we induce content, we do not promote the use of reading to expand concerns, and therefore we are in a vicious circle that makes teachers and students within the system also do not read.

According to the results of the Saber Pro 2011 (state exams that are applied to students in the last semester of the University, previously called Ecaes), 25% of graduates cannot produce a simple text, organized, and for graduates this number exceeds 35%. This level is presented in the third year in the USA, France and Great Britain, according to a study presented in the magazine *Semana*³.

The vicious circle continues, young people do not like to read, and thus they become professionals who do not read and teach, do not promote reading in the education of the first years of school. This is not a generalization, but a strong tendency in the Colombian educational culture.

³ Revista Semana, edição 1559 de 19 de março de 2012, p. 13





Uma proposta sobre onde devemos ir

Livros didáticos devem ser guias de trabalho para o professor e de aprendizagem do aluno, e deve fornecer conhecimentos e habilidades de trabalho que podem ser aplicadas para resolver problemas na vida cotidiana. Isto requer:

1. Teor da sequência, ou seja, relacionar os programas dos cursos anteriores para evidenciar uma ilação das características do programa.
2. Apresentar uma clareza conceitual e narrativa com gráficos, diagramas e atividades estimulantes (quando um aluno é capaz de organizar as informações em um esquema é porque ele conseguiu superar a memorização).
3. Apresentar uma sequência estrita de conteúdos, que demonstram níveis de complexidade e interpretações do básico ao complexo, do macro ao micro ou do geral para o particular.
4. Melhorar o desenvolvimento de modelos mentais que facilitam a reflexão sobre o que foi feito.
5. Oferecer uma proposta abrangente de atividades e exercícios que facilitam a aprendizagem ativa.

Com o acima proposto se estruturam conhecimento prévios, que são motivados por uma prática sequenciada, que reflete o que foi feito, se aplica a outras situações e revê o que foi realizado, ou seja, desenvolve competências em habilidades básicas.

Portanto, um livro deve desenvolver um programa que evidencie pontos fortes em muitos aspectos, como:

A construção de novos conhecimentos, onde se apresente:

- Uma sequência estrita de conteúdos para garantir a exploração do conhecimento prévio;
- A introdução de novos conteúdos classificados e ordenados de forma clara e concisa para facilitar o esquema-mental dos alunos;
- O desenvolvimento de exercícios de motivação;
- A introdução de atividades educativas para promover a aprendizagem e habilidades básicas, e assim reforçar a aprendizagem ativa.

O desenvolvimento de habilidades e capacidades por meio de processamento de informação, ao:

- Obter informações de várias fontes (fontes históricas, mapas, fotos, diagramas, entre outros);
- Apresentar mapas conceituais, diagramas, etc. para organizar e compreender a informação;
- Fornecer imagens e meios de informação obtidas em diferentes formatos;
- Aplicar conhecimentos adquiridos em diferentes contextos.



*Desenvolver habilidades específicas das Ciências Sociais:*

- O uso do tempo e da cronologia histórica;
- A localização no espaço e no trabalho cartográfico;
- Compreender as causas e consequências dos fenômenos sociais;
- Explicar a continuidade e a mudança nos processos históricos;
- A compreensão da linguagem artística;
- A valorização do patrimônio cultural e do patrimônio histórico.

Fortalecer outros tipos de habilidades sociais:

- O uso de novas tecnologias da informação e comunicação;
- Organizar e planejar trabalhos individuais e em grupo;
- Realizar pesquisas para promover a busca de conhecimento e autonomia na aprendizagem;
- Desenvolver o pensamento crítico e argumentativo;
- Exercer a cidadania responsável e democrática;
- Valorizar o multiculturalismo social e desenvolver atitudes não-racistas, não-sexistas e tolerantes.

Os processos de formação de professores e livros didáticos

Para fechar essa discussão, é impossível fazer uma mudança se não houver uma conexão entre as novas tendências na formação e educação na escola e o processo de formação de professores, porque a direção das mudanças corresponde às novas gerações de professores que entram nas instituições de ensino a cada ano. O primeiro é fazer uma análise real e refletir sobre o papel dos manuais escolares, porque a academia sempre foi crítica e preconceituosa acerca do livro didático.

Em um artigo publicado em 11 de março na Revista Semana, aparece um documento onde um grupo de acadêmicos pede ao governo nacional e ao Ministério da Educação a nova separação do ensino de geografia e história, com um argumento válido, dizendo que a juventude colombiana desconhece seu passado e, portanto, têm dificuldade de refletir sobre o presente, e que esta também desconhece os processos espaciais e ambientais, sendo que as classes sociais se tornaram uma colcha de retalhos de elementos desconexos. Nesta crítica, os acadêmicos questionam os livros escolares por reforçarem uma história romântica e tradicional e por oferecerem atividades repetitivas sem algum peso, mas esquecem que cinco dos seis especialistas são autores de livros didáticos. Então estes o fazem pelo negócio? Será que o seu discurso acadêmico não está relacionado com sua capacidade de produzir livros escolares? A responsabilidade não é do livro, é necessário interiorizar as necessidades de educação e os livros devem, assim, responder a essas necessidades. Entretanto, é impossível desenvolver livros didáticos com a





220

Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos

proposta acima levantada quando os educadores esperam os mesmos padrões tradicionais ou não tem clareza sobre o tipo de formação que eles querem transmitir.

Mais uma vez é evidente a necessidade de promover hábitos de leitura nos futuros professores, familiarizados com o livro, a partir de diferentes perspectivas: revisão crítica, seleção, recursos, pois é assim que se aprende a valorizar um texto de acordo com as necessidades de educação, que se aprende sobre os processos de avaliação e sobre estabelecer diferenças, porque no universo do livro didático - como na educação -, há de tudo um pouco, e assim como existem propostas novas, existem outros que continuam a imprimir o mesmo texto há 20 anos com as mesmas características e lógicas da época.





3.4 Teoria e prática da Geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica

Jerusa Vilhena de Moraes¹

Resumo

O intuito deste trabalho é apresentar alguns pressupostos que podem servir como orientação da organização da prática pedagógica do professor de Geografia. Partimos da ideia de que uma aula que questiona a produção do saber científico é fundamental para que exista uma aproximação entre o saber do aluno e a própria mediação do professor. O questionamento tem como fundamentação teórica obras como as de Bachelard (1996) e de Fourez (2003), as quais apresentam um olhar diferenciado- no sentido de valorização- do professor, do aluno, da escola e do conhecimento que será trabalhado. Como proposta de intervenção e como viés metodológico, sugerimos realizar uma problematização do saber científico a partir da alfabetização e enculturação científica. Alguns autores que foram escolhidos para essa discussão, como Santos (2008, 2007), Auler e Delizoicov (2001) e Laugksch (2000) entendem que, para o trabalho com a ciência no espaço escolar, é necessário perceber e analisar as múltiplas dimensões que compõem o saber científico, como a social, religiosa e histórica as quais não se constituem como saberes isolados, mas que as integram e também as justificam. Acreditamos que os pressupostos da alfabetização e enculturação científica permitem uma constante reflexão dos saberes que foram e são continuamente produzidos no campo da Geografia escolar, uma vez que se tem uma dimensão histórica do saber produzido. Além disso, tais pressupostos permitem questionar e promover mudanças nas práticas docentes, uma vez que podem levar a um maior embasamento teórico das ações desenvolvidas nos contextos escolares.

Palavras chave: alfabetização científica, enculturação científica, ensino e aprendizagem de geografia

Abstract

The intention of this paper is to present some assumptions that may serve as guidance for the organization of the teaching practice of the Geography teacher.

¹ Profa.Dra. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Ensino de Geografia do Instituto de Educação. Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino.





We start from the idea that a class that questions the production of scientific literacy is fundamental, so that there is an approximation between the knowledge of the student and the mediation of the teacher. This questioning has, as a theoretical basis, work such as that of Bachelard (1996) and of Fourez (2003), which present a different perspective in the sense of valuing the teacher, the student, the school and the knowledge that is to be worked. As a proposal for intervention and in terms of methodology, we suggest a questioning of scientific literacy with a starting point of literacy and scientific enlightenment. Some authors who have been chosen for this discussion, such as Santos (2008, 2007), Auler e Delizoicov (2001) and Laugksch (2000) understand that, so as to work with science in the school space, it is necessary to perceive and analyze the multiple dimensions that make up scientific literacy, such as the social, religious and historical; these are not constituted as isolated knowledge, but also integrate and justify it. We believe that the assumptions of literacy and scientific enlightenment allow for continual reflection on the knowledge that has been and is continually produced in the field of school Geography, since there a historical dimension of knowledge created. As well as this, these assumptions allow questioning and the advancement of changes in teaching practices, since these can lead to a greater theoretical basis for action developed in the schools context.

Keywords: scientific literacy, scientific enlightenment, learning and teaching in Geography

Algumas considerações sobre alfabetização e enculturação científica

Em alguns ambientes, como cursos de formação e reuniões pedagógicas, é comum ouvir que as discussões nas escolas ainda estão a anos-luz do que acontece no que se chama de “vida real”. Uma outra frase comum nesses ambientes, e ouvida por pesquisadores que desenvolvem atividades junto a secretarias de educação ou mesmo nas escolas, é que as universidades e institutos de pesquisa não se esforçam para formar profissionais que dialoguem com a realidade escolar. Ouve-se ainda, como confirmação dessa hipótese, que as mais recentes descobertas no campo científico e tecnológico, apesar de ocorrerem em um tempo e espaço comum a todas as pessoas, algumas das quais ligadas pelos meios de comunicação, demoram muito para se estabelecerem como proposta de ensino ou mesmo como objeto de problematização em sala de aula.

Os pesquisadores da área de ensino de ciências qualificaram as dificuldades que foram anteriormente apresentadas e que serão ao longo deste artigo explicadas e debatidas como alfabetização, letramento e enculturação científica. Na literatura é possível verificar o uso e as atribuições que podem ser feitas a partir de um processo que estimula a alfabetização, letramento e enculturação científica.





Em artigos presentes nas principais revistas ligadas ao campo da educação e que abordam questões voltadas para metodologia e didática das ciências, como a *Science Education Internacional*, *Problems of Education in the Twenty First Century* e *Enseñanza de las Ciencias*, é possível verificar que no início do séc XXI cresceu o número de publicações relacionadas à discussão sobre alfabetização, letramento e enculturação científica.

Neste artigo, voltado para a área da Geografia escolar, optamos por utilizar alfabetização e não letramento científico, embora reconheçamos que existam distinções de ambos os termos, distinções estas que estão muito presentes na literatura brasileira. Podemos entender alfabetização como um processo que permite a conexão entre o mundo da palavra escrita e o mundo que a pessoa vive (Freire, 1980); a alfabetização científica seria. Já o letramento é visto como o uso que se faz do aprendizado da leitura e escrita (Soares, 2004). Por fim, o termo enculturação pode ser entendido como a necessidade de se compreender os múltiplos códigos e linguagens em torno de determinada cultura, no caso, a científica (Carvalho e Tinoco, 2006).

Foram dois os motivos que impulsionaram a opção pelo termo alfabetização científica. O primeiro deles refere-se às distintas traduções que os termos alfabetização e letramento científico tiveram não apenas no Brasil, mas em outros países a partir das publicações originais de língua inglesa e francesa. Nas traduções do termo francês “*alphabétisation scientifique*” utilizado por Fourez ocorreu como *alfabetização científica*, embora o sentido a ele atribuído possa ser compreendido como letramento. Já nas traduções do termo inglês ‘*scientific literacy*’ preserva-se como *letramento científico*. Como se trata de um termo que possui, na literatura científica, distintos significados e que além do significado inerente ao termo existe a tradução que se faz dele, optamos por trabalhar com a concepção de Santos (2008) que atribui à alfabetização científica o uso que se faz dos conhecimentos científicos adquiridos, concepção esta que será apresentada adiante.

O segundo motivo pela escolha do termo alfabetização científica está relacionado principalmente aos códigos da Cartografia, que devem ser trabalhados pelos professores desde a Educação Infantil. Nosso contato com professores que atuam em diferentes níveis escolares revela que o trabalho com códigos da Cartografia – como noções de legenda, croqui, proporção e escala – ainda não faz parte do dia a dia de muitas escolas. Sem a aprendizagem dos códigos, não é possível fazer uso dos mapas, muito menos interpretá-los.

Delimitados os pressupostos gerais ligados a nossa compreensão do termo alfabetização científica- embora não explicitados, o que se fará adiante- podemos então pensar acerca das dificuldades encontradas por alunos e docentes no trato com a ciência, seja em ambientes formais, seja em ambientes não formais de aprendizagem.





Algumas produções científicas que abordam as questões ligadas à alfabetização científica, como Auler & Delizoicov (2001), Chassot (2006) etc., demonstram que as dificuldades constatadas- escritas ou mesmo faladas- não devem ser tratadas como frases soltas e sem sentido. Um exemplo disso são as obras que fornecem evidências da existência de pessoas que, ao terminarem o ciclo educacional, não conseguem estabelecer relações entre o que foi ensinado e o cotidiano do trabalho ou familiar.

A pesquisa realizada na Inglaterra por Driver (1996), presente em sua obra e apresentada também na obra de Frost & Turner (2000), corrobora o exposto, constatando que os estudantes do Ensino Fundamental e Médio tinham muita dificuldade em associar as produções científicas aos conteúdos escolares. Esses alunos viam a construção do saber científico como a que fornece a solução dos problemas técnicos e poderosas explicações; eles desconheciam a existência de modelos explicativos para os conceitos científicos ou, quando os reconheciam, não estabeleciam relações entre esses modelos e seu mundo; eles não viam a ciência como um produto social, mas como um resultado individual, e os cientistas eram vistos como indivíduos solitários que realizavam suas escolhas aleatoriamente em relação aos problemas que afligiam a sociedade.

As questões levantadas pelos alunos na pesquisa realizada são atuais, e levam-nos a pensar que a alfabetização científica ainda não se concretizou nas escolas, pelo menos no que se refere à necessária aproximação entre as ciências e sociedade e ao sentido da própria construção do saber científico, já que por meio da alfabetização científica desenvolvem-se não apenas os conceitos científicos, mas a construção da cidadania.

Quando se trata da alfabetização científica, podemos trazer as discussões relacionadas às metodologias de ensino que têm enfatizado a necessidade de a escola propiciar ao aluno uma aprendizagem no sentido da leitura e escrita científica (SOARES, 2004; CARVALHO, 2004 etc.). Na prática, isso significa que o aluno deve ser capaz de realizar as seguintes tarefas: separar o que é teoria daquilo que é evidência; selecionar problemas a serem solucionados; realizar uma pesquisa; reconhecer diferentes valores implícitos relacionados à suas tomadas de decisão; e confrontar as diferentes visões que lhes são apresentadas.

Alfabetização e enculturação científica na Geografia escolar

Ao analisar a literatura que trata da aprendizagem de conhecimentos científicos, verificamos que a reflexão sobre o papel ativo do aluno na construção do conhecimento não surgiu há muito tempo. O trabalho de Yore (2003), que apresenta um estudo sobre essa literatura, pode ser um exemplo que será aqui utilizado como referência. Para ele, o período anterior a 1978 foi marcado pela produção científica “unidirecional”, ou seja, explicava-se a ciência, e o ouvinte buscava o correto entendimento daquilo que lhe estava sendo apresentado. Dessa





maneira, não se estabelecia nenhum tipo de relação entre o objeto e o próprio sujeito da ciência, o qual chegava muitas vezes a memorizar determinados conteúdos.

Segundo esse autor, a partir dos anos 1980 verificou-se um aumento nos trabalhos acadêmicos que abordavam tentativas de buscar o entendimento pelo leitor da linguagem científica. Esse entendimento significa uma leitura da ciência que inclua a análise e permita ao indivíduo identificar, em um documento científico, diferentes formas do pensamento científico, além de realizar operações científicas. Ou seja, buscar que o aluno: reconheça a ciência não como produção uniforme, linear, mas como fruto da produção de uma sociedade em determinada época; saiba fazer uso da linguagem científica; saiba argumentar e conectar evidências e dados empíricos a ideias e teorias; saiba informar e convencer outras pessoas a tomar ações baseadas nas ideias relacionadas à ciência. Esse processo chama-se letramento científico e tem como principal referencial teórico os trabalhos de Yore (2003) e Laugksch (2000). Esses dois autores destacam uma maior relação entre o indivíduo e o saber científico, relação essa que servirá como nossa referência.

A mudança da tendência unidirecional para a que integra o aluno na construção do saber científico ocorreu por conta de inúmeros fatores. O primeiro deles é a relação que se estabelece atualmente entre ciência e história e entre ciência e aplicação da informação e comunicação tecnológicas. Um outro está relacionado ao fato de a ciência ter passado de uma perspectiva lógico-matemática para uma perspectiva cujo enfoque está na ciência cognitiva e em sua relação com a linguagem, com os diferentes usos e sentidos das palavras utilizadas na transmissão da ciência, como, por exemplo, o uso de diferentes gêneros textuais na compreensão conceitual. Verifica-se um aumento no número de obras que tratam da influência de aspectos culturais na aprendizagem, no trabalho com a argumentação científica, entre outras questões similares.

Na perspectiva lógico-matemática, existe uma preocupação grande em entender os processos associacionistas de aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, aprende-se através da associação entre estímulo e resposta. Já na perspectiva cognitiva, o foco está na avaliação do processo que conduz à aprendizagem. Entram aí todas as questões que influenciam no processo: as intenções da aprendizagem, a afetividade e capacidade cognitiva de cada faixa etária. Um exemplo que pode ser dado aqui é a aprendizagem do conteúdo de fuso horário, sugerido como proposta de trabalho em Geografia para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Sem a compreensão de como a criança aprende, dada principalmente pelas questões ligadas à capacidade cognitiva, verifica-se a inadequação desse conteúdo à faixa etária para a qual é proposto.

A perspectiva cognitivista, conforme relatado, impulsionou o surgimento de inúmeros trabalhos. Langer & Applebee (1997), por exemplo, identificaram, nos escritos dos alunos, uma inabilidade para discutir com profundidade os temas propostos, evidenciando a dificuldade de transmissão da ciência, como





já mencionado, que também está ligada ao amadurecimento intelectual de cada faixa etária e ao fato de que ler ciência é diferente de compreendê-la. Muitas vezes os alunos lêem, mas não compreendem aquilo que leram. Na leitura, o sujeito deve ser capaz de reconhecer as palavras e, mais que isso, compreender os sentidos daquilo que leu, o que não foi verificado no trabalho dos autores anteriormente citados.

Assim, se remetermos ao exemplo do ensino de Geografia ao que foi apresentado anteriormente, o aluno pode até aprender fuso horário no sexto ano, mas não terá condições de compreender esse conceito. Em se tratando do Ensino Fundamental I, o aluno poderá aprender que o leste fica à direita e o oeste à esquerda, mas ainda não compreenderá, em função da descentração que ainda não tem, por conta de sua faixa etária, se não for trabalhada a orientação no espaço a partir de um mesmo e também de diferentes referenciais.

Compreender conceitos científicos – como, no nosso caso, a esfericidade da Terra ou a orientação geográfica – significa ir além das noções superficiais que fazem parte de uma explicação conceitual formal. Voltando ao exemplo do fuso horário, uma explicação conceitual formal é aquela que se preocupa por fornecer informações de que para os países localizados a leste do Brasil devem-se acrescentar tantas horas e, para os países localizados a oeste, devem-se subtrair tantas horas.

O indivíduo é letrado quando vai além da identificação de indícios de ciência ou aparência de ciência. Isso significa que, para o letramento científico, é preciso considerar a forma de trabalho da ciência, não se detendo, por exemplo, em opiniões soltas e sem sustentação em fundamentos teóricos, como se o trabalho com as ciências ditas humanas significasse o trabalho com meras opiniões (HURD, 1998). Por conta disso, é papel importante do professor trabalhar com conceito científico, de forma a auxiliar o aluno a construir e dar significado a suas representações. Dessa maneira, o trabalho com a cidadania torna-se eficaz, inserindo o aluno nas problemáticas que ele vivenciará ou já vivencia.

Sobre o trabalho com os conceitos científicos, Bachelard (1996) permite ampliar essa discussão, afirmando que o sujeito está continuamente construindo seu conhecimento. Na produção do saber científico, ele esclarece que há cinco tipos de obstáculos que devem ser eliminados: o conhecimento geral, a experiência prévia, o obstáculo verbal, o obstáculo substancialista e o conhecimento pragmático.

No caso do conhecimento geral e da experiência prévia, Bachelard (1996) explica que sua utilização – quando se fica apenas nesse nível de conhecimento – tende a apresentar dois riscos: o conhecimento universal ou o particular. Em ambos, há uma preocupação pelo rigor na definição e por estabelecer, a partir de um fenômeno observado, explicações gerais. Já os obstáculos verbais são aqueles que ficam na primeira intuição e imagem configurada a respeito de uma situação. Os obstáculos substancialistas referem-se à postura de o cientista





definir um problema pelo que ele representa – apenas – para si, tornando assim as considerações muito subjetivas. Por fim, o conhecimento pragmático pode ser entendido pelas generalizações extremas feitas por meio da utilização de um único conceito e que, justamente por serem pragmáticas e fechadas, trazem ideias que podem seduzir o observador.

O autor considera que, para a elaboração do conhecimento científico, esses cinco obstáculos devem ser criticados e sofrer rupturas. Do contrário, a ciência tornar-se-á sinônimo de opinião: “não pensa: traduz necessidades em conhecimentos” (BACHELARD, 1996, p. 18).

Esses obstáculos podem ser identificados dentro da sala de aula, quando observamos: dificuldades em trabalhar com o conhecimento científico; utilização de comparações inadequadas, pelo professor, na explicação de fenômenos; generalizações a respeito de um conceito; entendimento do aluno, pelo professor, como um sujeito passivo do conhecimento, considerando a si próprio como fonte única de conhecimento. Em se tratando da construção do saber nos primeiros anos de escolaridade, é necessário que o professor estimule a participação de cada aluno, por exemplo, com um constante questionamento daquilo que observam, daquilo que vivem, auxiliando-os no levantamento das hipóteses e na busca de soluções fundamentadas e adaptadas ao que se espera daquela faixa etária. Isso nada mais é do que entender a ciência como um auxílio na forma de entendermos a produção do saber. Entendê-la também como uma dentre tantos outros conhecimentos, como o saber popular, não se interpondo a nenhum destes, com especificidades, assim como todo saber.

Essa maneira de entender a produção do saber científico deve ser trabalhada com os alunos para que estes percebam como ela ocorre, que ela não é fruto do acaso e muito menos alheia às suas necessidades. Ao contrário, parte-se da resolução de problemas, questionando o conhecimento adquirido ou mesmo refutando-o, para se tentar compreender e saber usar os argumentos científicos. Isso implica uma percepção do trabalho cotidiano de um cientista muito mais próximo do que acontece na realidade, mas que, por conta das representações em torno desse trabalho ou mesmo pela falta de experiência e formação adequada de alguns professores para transpor o conhecimento científico para o escolar, acaba não ocorrendo.

Portanto, quando não se entendem os problemas relacionados à compreensão de qualquer fenômeno como de caráter interdisciplinar, quando não se trabalha com a interação (troca de experiências), e quando o trabalho com a argumentação está ausente, não se faz ciência. Consequentemente, a vivência da criança com o saber científico torna-se deficiente.

No dia a dia, os cientistas utilizam-se da linguagem para esclarecer o leitor especializado ou entendido no assunto em artigos científicos, artigos de divulgação e no livro texto. Buscam argumentos que vão ao encontro de suas





necessidades, elaboram diferentes modelos que auxiliam na compreensão e na construção de argumentos consistentes a serem divulgados para determinada comunidade. Mesmo que se utilize de diferentes linguagens, adaptadas aos diferentes públicos a quem a divulgação da ciência esteja direcionada, o cientista deve tomar cuidado para não distorcer a natureza do conhecimento científico. A mesma perspectiva de trabalho deve estar presente na sala de aula. Ali, não há necessidade de se perder o sentido da ciência. Entendemos que é importante usar linguagens adequadas, superar obstáculos de aprendizagem, para que o aluno compreenda a realidade em que vive. É neste sentido que podemos então falar de um processo de enculturação científica ou da construção do saber científico a partir das dimensões sociais, históricas e mesmo religiosas.

No que diz respeito à linguagem com a qual o saber deve ser transmitido, alguns trabalhos científicos (YORE, 2003; LAUGKSCH, 2000) afirmam que, durante algumas décadas do século XX, poderiam ser observados livros didáticos que apresentavam um tipo de argumentação e uma linguagem acima do grau de leitura do público a que se destinavam.

Os materiais didáticos apresentam uma mediação entre autores e a própria ciência. Para os professores mais tradicionalistas, a função do texto presente nos materiais didáticos é apresentar ao leitor informações de todo o processo de construção do conhecimento. A discussão sobre a produção desse material verifica com frequência o cientista/elaborador do material conversando com outro cientista/elaborador do material – ou seja, não há uma discussão do cientista com o que se chama de público leigo, não especializado no assunto de que se está tratando. Exemplo disso é o uso recorrente, nos livros didáticos de Geografia da década de 1960, de termos e conteúdos próprios da academia, norteado por uma concepção descritiva e por conceitos da área de Geografia Física, desconsiderando a influência do fator humano na construção do espaço.

Já para a ciência pós-moderna, o texto de divulgação de ideias científicas, que pode ser encontrado nos materiais didáticos, apresenta uma função social – ou seja, é carregado de mensagens implícitas de gênero, classe, etnia e até de poder. Para essa concepção, o conhecimento científico é produzido, e não descoberto. Portanto é impossível separar a produção do saber científico de seu contexto social.

Dessa forma, o aprender com a razão adquire um sentido ainda maior, já que passa a exigir do sujeito uma maior participação – ou seja, que ele saiba utilizar-se de ideias e fazer uso da ciência, mas também saiba utilizar as palavras de maneira apropriada, tenha a habilidade de construir por si mesmo os argumentos científicos para relacionar os conteúdos das descobertas científicas e sua prática cotidiana, ampliando assim sua percepção do mundo a partir da linguagem científica.

Enfim, quando se trabalha com conhecimento científico em sala de aula, deve-se ter em mente a necessidade de esse trabalho ocorrer a partir da experiência/vivência de cada sujeito; deve-se enfatizar o levantamento de





questões que conduzam o aluno a construir hipóteses sobre aquilo que está observando, a entender o mundo do ponto de vista científico, a fim de ajudá-lo a elaborar sua argumentação.

Alguns estudos que serviram como referenciais para este trabalho podem ser encontrados na área de Física, Biologia e Química. No caso da Geografia, entendemos que ainda são escassas as publicações em torno desse tema. Inúmeras hipóteses podem estar associadas a isso, e apresentaremos algumas delas a seguir.

Nos cursos de Metodologia do Ensino de Geografia que acompanhamos durante três anos, observamos que alguns alunos, mesmo aqueles que optam pela Licenciatura, vêm a carreira do magistério como alternativa para o caso de não conseguirem algo melhor. Eles entram no curso, mas as inquietações próprias da área da Geografia escolar ainda não fazem parte de seus interesses de estudo. Prova disso é o número pequeno de alunos que, recém-terminada a graduação, procuram realizar pós-graduação na área de ensino, se comparado com as áreas de Geografia Física e Humana².

No caso dos que entraram na pós-graduação e desenvolveram suas pesquisas na área de ensino de Geografia, na USP, entre os anos de 2000 e 2008, verificamos que os estudos sobre aprendizagem conceitual tiveram maior procura a partir de 2004. No entanto o enfoque dado a essa produção ainda está longe de ser significativo: na grande maioria das vezes, observa-se a apresentação de uma proposta, mas não um trabalho ou avaliação da aprendizagem conceitual diante dessa proposta³. Portanto trata-se de um tema que merece ser mais investigado.

² Na tese de Pinheiro (2003), o autor comenta que o crescimento das pesquisas sobre ensino de Geografia ocorreu apenas a partir do ano de 1996. A produção nessa área pode ser considerada inferior às produções nas áreas de ensino de Biologia, Química e Física, que já possuem um histórico muito maior.

³ Investigamos as teses defendidas entre os anos de 2000 e 2012, nas unidades da Universidade de São Paulo. As informações iniciais foram encontradas no sítio <<http://dedalus.usp.br>>. Analisamos 86 publicações, entre teses de doutoramento e dissertações de mestrado. Dessas, 24 analisaram a aprendizagem. As demais apresentam uma proposta, mas não avaliam a aprendizagem. Estudam propostas curriculares de diferentes gestões; analisam livros didáticos e suas concepções teóricas; estudam as representações e embasamentos teóricos dos professores; analisam a gestão de cursos superiores, entre outros enfoques. Se formos mais específicos ainda, no sentido de verificar se existe de fato uma preocupação com a aprendizagem, como, por exemplo, a de procurar realizar ou apresentar uma proposta e verificar se de fato os alunos ou docentes compreenderam ou ainda investigar como foi o entendimento, estabelecendo critérios mais ou nem tanto justificados, o número das dissertações e teses reduziria para 12 (de um total de 86 que foram analisadas de janeiro de 2000 a junho de 2012). No entanto, consideramos no total de 24 aqueles trabalhos que tinham uma preocupação com a aprendizagem, mesmo que isso de fato significasse, como produto final, uma única folha com comentários ou ainda comentários dispersos ao longo do texto. A pesquisa foi encerrada dia 27/06/2012.





Seria interessante estudar por que essa discussão começou a despontar na Geografia tardiamente, mas isso significaria cair em uma discussão muito mais ampla do que este artigo permite, pois entraríamos na natureza do conhecimento da Geografia e das ciências humanas de maneira geral, e, talvez, em questões de política educacional. Ou seja, entraríamos na discussão de método científico das ciências ditas naturais e humanas, o que fugiria completamente do objetivo aqui delineado.

Tanto na perspectiva das ciências humanas quanto das naturais e físicas, abordam-se as múltiplas dimensões atualmente relacionadas à circunstância de ser alfabetizado cientificamente (SANTOS, 2007 e 2008). Entre elas, podemos citar: possuir conceitos básicos da ciência e da natureza da ciência; dominar os conteúdos e os processos relacionados a determinada atividade científica; estabelecer relações entre o conhecimento científico e as atividades humanas; saber fazer uso dos processos da ciência para resolver problemas, decidir e ampliar o conhecimento que tem do mundo; desenvolver inúmeras estratégias de ação baseadas na associação entre a ciência e a tecnologia. Ser alfabetizado cientificamente também é possuir uma concepção de que os conceitos científicos são histórica e socialmente produzidos; é separar os processos de observação e a inferência em uma análise; é saber elaborar e testar as hipóteses (LAUGKSCH, 2000, p. 71-94).

Na perspectiva do ensino escolar, a alfabetização científica pode ser exemplificada com a busca de fundamentos científicos junto com as habilidades de aprendizagem. Para a compreensão do conceito de urbanização na Geografia, por exemplo, não interessa saber apenas como se deu o processo em determinada área. É necessário trabalhar com as informações, procurando entender os interesses que estiveram por detrás da urbanização, ou o porquê de algumas áreas terem sido escolhidas para as relações comerciais e financeiras que se estabeleceram no território, quem se beneficia com o processo, as consequências para o espaço geográfico ocupado e modificado, as atividades econômicas desenvolvidas, e a vinculação de tudo o que foi identificado com as características físicas do terreno. Trata-se de um conhecimento muito mais elaborado e complexo: é a transformação de dados informacionais em conhecimento, em conceitos estruturados. Trata-se também de ampliar, nos diferentes níveis de ensino, as relações conceituais, associando, por exemplo, o conceito de urbanização a outros, como o de cidade, campo, agroindústria, metrópole, entre outras relações possíveis.

Se verificarmos a história associada às disciplinas escolares, especificamente ao ensino das ciências físicas e naturais, podemos observar o surgimento de algumas concepções teórico-metodológicas dos saberes científicos escolares cuja proposta era oferecer saídas para que os indivíduos fossem alfabetizados cientificamente e permitir uma maior aproximação entre ciência e sociedade. O movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (C-T-S, ou STS, para *Science, Technology*





and Society), surgido nos anos 1970, enquadra-se em uma dessas concepções, difundindo uma perspectiva de ensino das ciências que pode ser entendida como um exemplo nesse sentido.

A origem desse movimento remonta às crises, especificamente as ambientais, econômicas e da natureza do conhecimento científico, em que se questionou a quem a ciência de fato estava beneficiando. Um dos argumentos utilizados era o de que as produções científicas deveriam ser de domínio público e apropriadas tanto pelos educadores quanto pelos pesquisadores. O objetivo do C-T-S é proporcionar a alfabetização científica e tecnológica dos indivíduos de forma a fazer destes cidadãos, ou seja, fazer com que saibam propor soluções para as questões de tecnologia e ciência que a vida apresentar-lhes-á (SANTOS, 2008).

A articulação entre os temas ciência, tecnologia e sociedade, como uma perspectiva pedagógica, denota um entendimento atual de que a ciência e a tecnologia têm função social, ou seja, possuem responsabilidade social. Podemos encontrar essa concepção em alguns documentos, como os que fazem referência à avaliação PISA, a carta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁴ ou mesmo os próprios PCN, documentos que abordam reformas educativas, e nas atuações governamentais propostas. A integração C-T-S no trabalho em sala de aula é, na concepção dos autores abordados a seguir, uma forma de contribuir para a alfabetização científica do indivíduo.

Para diversos autores que estudaram o tema, como Santos (2008), Auler & Delizoicov (2001), Trivelato (1993), entre outros, o uso desses três termos veio pela necessidade de unir o que o cartesianismo separou: assim, os avanços na ciência e tecnologia são avanços sociais, em função das alterações que acabam influenciando modelos científicos que a sociedade utilizará diante dos acontecimentos. Assim, um acontecimento natural, como um *tsunami* ou a movimentação de placas tectônicas, suscita nos alunos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, uma inquietação, a partir da qual esses alunos deverão ser esclarecidos no que concerne à argumentação necessária e correspondente as suas faixas etárias. Uma das implicações disso é que, de maneira geral, as ciências devem ser entendidas como um todo e não como partes de um todo, indicando uma tendência à compreensão interdisciplinar.

Vista dessa maneira, a articulação C-T-S contribui para uma melhor compreensão do mundo natural e para uma atuação mais significativa na sociedade. Alguns teóricos (Frost & Turner, 2005; Breslin & Dufour, 2006), por conta desse enfoque, abordam a necessidade de englobar Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (C-T-S-A).

Ao adotarmos a concepção C-T-S, entendemos que, do ponto de vista da Geografia, falar em sociedade é falar sobre o meio em que ela está inserida.

⁴ Documentos disponíveis no sítio oficial da entidade: <www.unesco.org>.





Apoiamo-nos, para isso, nas ideias de Valcárcel (2000), o qual afirma que à Geografia interessa o espaço social, embora isso não signifique um espaço sem seus componentes físicos ou naturais (VALCÁRCCEL, 2000, p. 543). O ensino da Geografia deve ser trabalhado em uma perspectiva C-T-S, uma vez que o ambiente faz parte da sociedade. Temos de pensar, nessa perspectiva, sobre a prática docente.

Quando as práticas docentes estimulam atividades ligadas ao uso de jogos e brincadeiras, por exemplo, na Educação Básica, auxiliam os alunos a reconhecer os lugares de vivência, a partir da história da ocupação do lugar com as características do meio físico. Em qualquer brincadeira, seja a que se utiliza dos mecanismos de construção simbólica (em que se trabalha com a linguagem, simulações de situações etc.), seja a que estabelece regras, seja a que exige a prática de um exercício (realizar determinada tarefa), as crianças acabam por enfrentar problemas que mais tarde terão de saber resolver: como se organizar no meio e como se adaptar a ele. A relação que a criança estabelecerá com o meio/sociedade será muito próxima da realidade e estimulará a troca de opiniões, a seleção das informações e a construção de hipóteses que mais tarde ela utilizará na construção de conceitos científicos (MACEDO, 1995 e 2000), contribuindo assim para a alfabetização científica.

A alfabetização científica pode ser estimulada por outras práticas, além do uso de jogos e brincadeiras (para o caso da Educação Básica). Alguns autores (KRASILCHIK & MARANDINO, 2004) sugerem a importância de levar os alunos a espaços não formais de aprendizagem, como os museus. Outros investem em experiências relacionadas às práticas de laboratório, outros ainda em contextos de amplo uso da tecnologia e da necessidade de se estabelecer maior relação entre teoria e experimentação (MORAES & MANCUSO, 2006; CHASSOT, 2006). Sob outro enfoque, Santos (2008) sugere que C-T-S devem ser trabalhadas na perspectiva de Paulo Freire, levando em conta o contexto no qual os homens estão inseridos e promovendo o sentido daquilo que se está lendo e escrevendo.

No que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, entendemos que o conhecimento científico deve ser trabalhado muito mais em relação aos procedimentos ligados à formação do pensamento científico, fazendo a criança viver, por exemplo, situações que a ajudem a interpretar o mundo em que vive. Já nos anos finais do Ensino Fundamental I e no Fundamental II, deve haver um trabalho mais rigoroso no que se refere à formação de conceitos, aumentando-se sua complexidade a cada nível de escolaridade.

Todos os referenciais apresentados serviram como apoio para organizarmos as atividades que foram aplicadas em nossas pesquisas. As atividades desenvolvidas tiveram como preocupação possibilitar, por diferentes caminhos, a tomada de decisões cada vez mais acertadas pelos cidadãos, ao usufruírem das capacidades, conhecimentos e valores que a ciência e a tecnologia oferecem, através do trabalho com problematizações contextualizadas (CACHAPUZ et al., 2008, p. 45).





Além disso, a partir das intervenções ficou patente a necessidade de uma outra forma de estruturação curricular, pois tais pressupostos relacionados à alfabetização científica requerem um contínuo repensar das articulações com o que se passa em determinado local, para que o saber científico não se distancie do aluno.

Isso pode ser entendido na medida em que facilitamos o manuseio do conhecimento científico em um contexto escolar, a partir do incentivo à construção de modelos explicativos da realidade complexa que os alunos vivem.

Para a área de Geografia, por exemplo, a construção de maquetes em sala de aula é um exemplo do quanto essa ciência pode auxiliar no entendimento científico específico de alguns conceitos. O aluno tem a possibilidade de, por meio de modelos explicativos, como a maquete, “manusear” o conhecimento, torná-lo seu e trabalhar com conceitos ligados às outras áreas, como Biologia, História e Matemática. Ao observar a representação que fez de um relevo, ele consegue perceber uma aproximação deste modelo com a realidade, visão que apenas o papel não permite, por oferecer uma imagem no plano, sem profundidade. Ele consegue perceber, por exemplo, por que algumas áreas do Oriente Médio são secas ou por que algumas áreas são tão frias, estabelecendo uma relação entre hidrografia, altitude e vegetação.

O trabalho na perspectiva C-T-S pode contribuir na formação de indivíduos que compreendam o mundo de forma científica e, ao mesmo tempo, saibam lidar com fatores não-científicos que estão por trás das tomadas de decisões científicas.

Aikenhead (1997) chama a atenção para a necessidade de entender a ciência como um produto cultural, e de serem trabalhados com os alunos os vários tipos de conhecimentos, como o senso comum e a tecnologia. Para ele, o conhecimento científico deve ser incorporado, em sala de aula, aos problemas de ordem econômica, social, ambiental e política. Essa constatação é muito importante, pois implica um entendimento de que o saber científico está atrelado às condições de uma sociedade em determinada época.

Ao tratar de teorias científicas em sala de aula, por exemplo, o professor deve ter muito cuidado para não apresentá-las de forma dogmática; ao contrário, ele deve mostrar ao aluno que as teorias manifestam visões sobre o fenômeno desenvolvidas em um determinado período histórico e, conseqüentemente, sobre a própria formação do pensamento científico.

Alguns autores, como Fourez (1997, 2003) e Chassot (2006), entendem que os saberes da ciência e da tecnologia permitem à humanidade viver um futuro melhor, que esses saberes podem influenciar, embora não decidir, os componentes históricos, sociais, políticos e econômicos dos indivíduos, fazendo com que estes busquem diferentes valores.

Essa visão está amparada pelo entendimento de que a tecnologia não é um mero instrumento de aplicação da ciência, mas um saber de referência que pode





permitir que os indivíduos opinem sobre os diferentes acontecimentos do mundo de uma maneira mais fundamentada, entendendo o uso político que muitas vezes se faz de determinados benefícios. Permite também saltar do entendimento de senso comum das coisas diárias que lhes acontecem para uma compreensão mais ampla (como reconhecer os riscos que certas obras públicas causam no rio da cidade em que vivem) e interdisciplinar (repercussão dos avanços tecnológicos na cidade e no campo a partir do que o movimento artístico produz, por exemplo).

Ampliando o sentido de ciência e tecnologia, tanto os saberes científicos quanto os tecnológicos devem ser considerados nas tomadas de decisões e na elaboração de hipóteses relacionadas ao estudo que professor e aluno farão em sala de aula, na perspectiva da alfabetização e letramento científico. E devem ser, por sua vez, analisados e criticados segundo seus objetivos.

Fourez (2003, p. 109-123) oferece subsídios para pensarmos essa questão, ao comentar que a alfabetização científica deve ser trabalhada de acordo com seus objetivos, que são os humanistas, os sociais, os econômicos e os políticos. Os objetivos humanistas situam os alunos frente ao mundo técnico-científico, e devem auxiliá-los a utilizar os saberes nesse âmbito. Os objetivos sociais estão ligados aos meios (conhecimentos) que devem ser oferecidos aos alunos para que participem dos debates democráticos e promovam a diminuição das desigualdades. Já os econômicos e políticos referem-se às participações nas produções do mundo industrializado e ao reforço tecnológico e econômico.

Voltando ao exemplo dos jogos e brincadeiras, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, podemos estabelecer outro vínculo entre essas atividades e a cooperação na construção de conceitos científicos, colocando o aluno frente a situações muitas vezes novas, que exigirão uma troca de experiências com outros colegas, uma procura por entender outros pontos de vista que não os dele próprio, uma realização contínua de experiências com o tempo e o espaço – procedimentos que estão ligados aos objetivos anteriormente apresentados e que são essenciais para a constituição de um entendimento do mundo e, portanto, para a formação científica.

Os autores que trabalham com a questão C-T-S em sala de aula (SANTOS, 2008; AULER e DELIZOIKOV, 2001 etc.) entendem que essa perspectiva oferece maior auxílio na formação de cidadãos participativos da sociedade em que vivem, na medida em que são proporcionados os meios para que os alunos realmente participem da produção de seu próprio conhecimento. Podemos acrescentar que, na utilização de jogos e brincadeiras, a formação na cidadania reside exatamente no fator convívio social, através das experiências nos papéis que são atribuídos, conforme o jogo ou brincadeira, a cada criança.

No entanto o trabalho com C-T-S deve ser discutido, pela equipe docente e também com os alunos, para que haja articulação entre a cidadania e a aprendizagem conceitual. Consideramos que os debates sociocientíficos em torno das questões





de cidadania devem ser mediados pelos conceitos científicos, aqueles que sejam significativos para o trabalho com determinada área do conhecimento a partir de situações presentes, concretas e instigadoras (SANTOS, 2008).

Para a Geografia escolar, os conceitos entendidos como significativos são aqueles que, historicamente, têm sido estudados e identificados como essenciais para a compreensão do lugar em que vivemos: lugar, território, paisagem, sociedade, natureza, região e espaço geográfico (CAVALCANTI, 1998; VALCÁRCEL, 2000). Para cada um desses conceitos, a alfabetização científica deverá implicar compreender a integração entre os processos naturais e sociais, ou seja, que sempre se procure estabelecer uma relação entre meio físico e social.

Espaço geográfico é, para nós, o conceito chave. Ele pode ser identificado como o conjunto do espaço terrestre em que podemos ver as relações, as mudanças, as diferentes configurações particulares e gerais (ISNARD, 1982; VALCÁRCEL, 2000). Na perspectiva da alfabetização científica, o professor deve promover atividades que auxiliem o aluno a compreendê-lo como um produto materializado e como natural.

Para a compreensão do conceito de espaço geográfico, necessito dos outros também enumerados, devendo eles estar adequados à faixa etária à qual se destinam. Definir um corpo conceitual ou conjunto de conceitos que deverão ser trabalhados em sala de aula, ao contrário de nos aprisionar, torna a nós e aos alunos muito mais livres para uma tomada de decisões de forma mais reflexiva. Do contrário, a principal função da escola – que é a alfabetização científica e a formação da cidadania, na medida em que é o lugar no qual o aluno pode ter o conhecimento científico sistematizado e pode refletir sobre as ações a partir desse conhecimento – ficará negligenciada.

Com essa visão, a escola poderá e deverá, por exemplo, promover debates relativos às questões ligadas à ética e ao meio ambiente. Porém, não devemos esquecer da necessidade de embasar cientificamente os alunos para que tenham condições de realmente serem sujeitos participativos, com uma participação cientificamente fundamentada. A retomada dos objetivos que permeiam a alfabetização científica à qual nos referiremos ao longo deste artigo, como possibilitar a formação de um indivíduo que realmente seja autônomo em suas decisões e saiba argumentar cientificamente, incluindo sua dimensão epistemológica, pode servir como orientação para o trabalho do professor.

A ausência de atividades voltadas para a aproximação entre ciência e sociedade pelos alunos e a dificuldade de abordar a ciência em sala de aula podem contribuir na formação de um indivíduo que não saberá lidar com os problemas de seu dia a dia e, conseqüentemente, terá dificuldades em fundamentar as tomadas de decisão.

A concepção metodológica de trabalho com C-T-S foi fundamental para que houvesse uma reflexão sobre os objetivos da ciência em geral, como o saber e a





produção científica, e também sobre os procedimentos que cada ciência possuía e desenvolvia para tornar-se mais acessível, especialmente no espaço escolar, como a alfabetização científica.

Na discussão sobre a alfabetização científica em Geografia, as obras de Castellar (2005, 2010) sugerem, por meio de diferentes práticas pedagógicas, a utilização dos conceitos geográficos voltados para o que chama de educação geográfica. Ou seja, uma educação orientada para o objetivo central dessa disciplina, que, segundo a autora, é auxiliar o aluno a fazer a leitura e interpretação do espaço local e global, para que saiba fazer uso dos direitos e deveres do ser cidadão.

Entendemos que fazer uso da cidadania na Geografia é, por exemplo, saber interpretar as notícias do jornal e elaborar uma opinião a respeito do que está sendo abordado; é saber como se comportar em um museu; é perceber os direitos e deveres próprios e alheios; é saber reivindicar os direitos por meio das instâncias apropriadas; é saber fundamentar opinião em diferentes assuntos.

Tudo isso pode e deve ser trabalhado com o auxílio da linguagem cartográfica ao longo de todo o processo de escolarização do indivíduo (CASTELLAR, 2005). Reconhecer os símbolos cartográficos, interpretar uma legenda, representar um espaço, tudo isso vai muito além da mera decodificação de códigos. Nesse sentido, afirmamos o grande papel da Cartografia, no ensino de Geografia, como etapa necessária no processo de alfabetização científica e na formação da cidadania, por possibilitar a interpretação e a intervenção no espaço.

Para a Geografia, podemos acrescentar que a cidadania está associada a, além da leitura e interpretação dos códigos da Cartografia, saber fazer uso dos conceitos que estruturam a Geografia escolar (território, região, sociedade, natureza, lugar, paisagem e espaço geográfico), e, principalmente, articular os saberes da Geografia da natureza e do homem.

Dessa maneira, auxiliar o aluno, durante o trabalho com os conceitos apresentados, a reconhecer-se como integrante do espaço geográfico em que vive, a perceber as contradições existentes no âmbito local e global, a entender a dinâmica do reordenamento territorial, são algumas das habilidades que podem e devem ser trabalhadas, a partir de situações que ele vive, tanto no espaço escolar como em ambientes não formais de aprendizagem.

Assim, para a aprendizagem conceitual em Geografia, é importante que se entendam os processos sociais interferindo na dimensão espacial, modificando os lugares e transformando-os. Que se entenda que cada pessoa, inserida em uma comunidade, tem sua própria representação do espaço e interfere nele de acordo com suas concepções. Nossas atuações em um espaço como professores e as de cada aluno são individuais e coletivas: há interferências individuais e organizadas por sistemas econômicos, políticos, sociais, como aquelas organizadas em torno das produções culturais que eles mesmos vivenciam no campo da música, da arte etc. O aluno deve ser estimulado a observar essas relações em uma dimensão





espacial e temporal. Deve pensar sobre os significados que dá àquilo que observa e, depois, buscar fundamentação para a percepção de que os espaços são diferentes e, conseqüentemente, o território, a região, o lugar, a sociedade, a natureza e a paisagem também o são. As ações de observar e entender o espaço geográfico são essenciais para o processo de aprendizagem desde a Educação Infantil, e não devem se ater a uma disciplina, mas compreender que estão relacionadas a todas as áreas do conhecimento, estimulando-se assim a formação do raciocínio a partir de diferentes ações, como os jogos e as brincadeiras.

Em se tratando da educação em Geografia, essa forma de pensar permite a reorientação não apenas do trabalho que os alunos desenvolverão em ambientes formais ou não formais de aprendizagem, mas também dos mecanismos teóricos e metodológicos que os professores incorporam e usam. As metodologias utilizadas pelo professor devem permitir essa formação, de modo a perceber os conceitos na escala local e global ao mesmo tempo.

Isso nos ajuda a entender as dificuldades que o professor pode sentir em seu trabalho docente, ao avaliar-se a si mesmo ou ao avaliar o desempenho dos seus alunos. No contexto dos cursos de formação destinados principalmente a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, notam-se algumas deficiências ao se realizarem experiências de trabalho com o conhecimento científico. Pode-se entender que uma parte das dificuldades que os professores encontram no trabalho decorre da pouca preparação para lidar com os conteúdos e procedimentos metodológicos de sua disciplina durante a própria graduação (Castellar, 2010).

Ao desenvolver atividades em ambientes não formais, por exemplo, os professores fazem a contextualização e a aproximação da ciência, por meio de ambientes diversos, mas se não tiverem o domínio conceitual, dificilmente o que for trabalhado será aprendido adequadamente pelos alunos. Isso não ocorre por culpa das pessoas ou instituições, mas tem a ver com todo o sistema educativo, com o modo como ele está organizado.

No que se refere ao graduado em Geografia, sua formação deve permitir-lhe compreender que ele mesmo deve estruturar a união dos saberes das diferentes disciplinas, embora muitas das vezes tenha aprendido de forma separada. Isso significa que podem ser estimuladas atividades que façam com que ele desenvolva o domínio conceitual daquilo que é objeto da ciência que estuda, além de fazer com que ele seja capaz de articular com os conceitos da sua ciência os saberes específicos de outras – como, por exemplo, estudar a população em um determinado território apoiado nas condições culturais e físicas do meio em que ela se encontra; compreender a direção da mancha urbana e os motivos associados a ela etc.

Já o professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental I deve estimular ações que incentivem atividades dentro e fora do grupo da criança e também





que sejam construídas bases sólidas onde se assentarão, mais tarde, os conceitos específicos da Geografia. Isso remete à necessidade de verificarmos como estão estruturados alguns cursos de Pedagogia, no sentido de pensar em modificações. Observamos que formar os alunos da graduação com, na melhor das hipóteses, quatro meses de formação em conteúdos específicos das metodologias de Geografia, História, Matemática, Português e Ciências não garante condições para que o professor desenvolva bem seu papel no ensino.

O entendimento de que se devem criar condições para o trabalho com conceito científico não isenta a responsabilidade de a escola preocupar-se com outros enfoques na formação da criança. Segundo Meirieu (1998, p. 18),

centrar a escola no aprender não é esvaziar todas as outras funções que ela pode assumir (a creche, o controle sanitário, a socialização da criança), tão pouco negar a importância das atividades extra escolares, dos clubes e dos lares ou pedir que se suspenda toda afetividade na sala de aula, mas é definir o professor como um profissional da aprendizagem e ajudá-lo a construir, neste domínio, uma verdadeira identidade.

A partir dessa colocação, podemos olhar o professor como o profissional da aprendizagem, aquele que intermediará a construção de significados. Esses significados implicam, portanto, a aprendizagem conceitual, de habilidades e competências pertencentes à própria criança e ao professor. Neste sentido, acreditamos que uma reflexão acerca do como se ensina e o que se ensina- focando, por exemplo, o plano de aula do professor- é essencial para se promover mudanças.

Assim, o encaminhamento da sequência das aulas deve se dar em uma perspectiva que considera o aluno capaz de aprender, ou seja, permitindo-lhe, por exemplo, utilizar não apenas o que foi aprendido na escola, mas também habilidades desenvolvidas ao longo de sua escolarização, tanto em situações escolares como extraclasse. Permitir ao aluno saber fazer é, em última instância, permitir que ele aja sozinho, caminhe por suas próprias pernas e seja consciente de suas ações. Para isso, entendemos que o domínio conceitual é primordial. Do contrário, as ações perder-se-ão e tornar-se-ão escravas da própria prática: faz-se por imposição da secretaria da educação.

Entendemos que a alfabetização científica implica uma mudança na concepção de ciência e prática pedagógica dos professores. Mas, para haver mudança, é necessário trabalhar sobre algo concreto. Não podemos acreditar ingenuamente que a mudança ocorrerá sem a constante tomada e retomada das concepções que se tem sobre aquilo que se quer mudar, no caso aqui apresentado e que é continuamente trabalhado em nossas ações como formadoras, a concepção a respeito dos conceitos da Geografia.

É por conta desta concepção que nossas intervenções na escola ocorrem por meio de oficinas nas quais se trabalham aspectos conceituais e procedimentais. O que nos impulsionou a essa decisão foi o fato de termos encontrado, nos





diferentes locais que atuamos, professores com uma defasagem conceitual muito forte. Nessas condições, qualquer intervenção no sentido de ser instigadora ou propulsora de mudança pode ser superficial.

Não queremos dizer com isso que o caminho escolhido por nós está isento de erros, que permitiu uma compreensão em sua totalidade por parte dos professores e alunos. Mas, quando há defasagem conceitual, a percepção da formação do processo investigativo, como saber levantar hipótese, buscar respostas para os problemas em situações escolares e extraescolares, é algo que dificilmente se dá. Muito menos a dimensão da construção social do pensamento científico. Por isso, temos de questionar sobre os princípios de uma avaliação da aprendizagem e mesmo do ensino quando a dimensão da alfabetização científica está ausente.

Podemos, a partir dos resultados da pesquisa que desenvolvemos em cursos de formação bem como na tese de doutorado, analisar procedimentos que possibilitaram aprendizagem ou não. Podemos ainda avaliar o impacto dessas discussões na prática de sala de aula. No final de nossas intervenções, notamos frequentemente que as mudanças acontecem, mesmo que pequenas, em relação ao repertório conceitual dos alunos e professores, e do repertório procedimental dos professores implicando aí uma mudança não apenas ligada à ciência geográfica, mas ao entendimento dos problemas que fazem parte do dia a dia da escola. Neste sentido, a vinculação entre alfabetização científica e mudança de postura acerca dos embates que é possível vivenciar no cotidiano escolar pode ser e é continuamente verificado.

Um dos encontros, por exemplo, pedimos que os professores, na justificativa, mencionaram que costumavam trabalhar para a compreensão do conteúdo com atividades de leitura e escrita. O impacto esteve em verificar que a ausência de domínio conceitual levaria a práticas cuja função é formar leitores e escritores competentes de forma desarticulada. Essa questão nos leva ainda mais longe se tivermos em mãos as avaliações constantemente feitas nesse campo, tanto nacional quanto internacionalmente.

Para o caso do Brasil, a constatação tem sido a mesma, em cidades, municípios e estados submetidos à avaliação: os alunos não sabem ler nem fazer contas. Como podem continuar sem saber ler nem escrever, se o número de aulas, pelo menos na rede escolar pública, destinado a Matemática e Português são maiores do que, por exemplo, ao ensino de História e Geografia? O que os professores têm feito em suas aulas?

Nesse contexto, Chassot (2006) corrobora o que acabamos de dizer, ao constatar que avaliar se alguém sabe ler, escrever e realizar contas é mais fácil do que avaliar se sabe as coisas do mundo natural (por que o leite ferve e sobe e a água não etc.). No entanto conseguimos sobreviver sem saber as causas ligadas ao aquecimento e subida do leite: consigo viver fervendo o leite, sem compreender todo o processo.





Da mesma forma, consigo viver sem saber ler o nome dos ônibus que circulam por uma determinada rua; consigo viver sem saber porcentagem. Até porque posso contar com subterfúgios, como, por exemplo, localizar-me pela cor ou tipo do ônibus; posso perguntar para alguém quanto do meu dinheiro será descontado. Porém as condições do pensar sobre os problemas do cotidiano e buscar soluções serão diferenciadas em função dessa maior ou menor aproximação com o conhecimento científico, em quaisquer áreas.

No que se refere ao ensino de Geografia, principalmente nas séries iniciais, as relações entre conceitos são muito mais perceptíveis, embora os alunos, por si próprios, não consigam identificá-las. O entendimento da complexidade do mundo e seus processos ocorrem de forma instigante nessa faixa etária. A observação de uma paisagem, a percepção de que os lugares mudam no tempo e no espaço, com intencionalidade distintas, são essenciais para o entendimento das relações espaciais topológicas e projetivas. O professor deve, portanto, estimular que a simples observação dê origem à construção do conceito científico que deverá acontecer já no final do ensino Fundamental I, para que no futuro o aluno possa interferir mais no processo de construção conceitual, estabelecendo relações.

Mas essa dificuldade da identificação dos conceitos- retratada anteriormente- está muito mais ligada aos limites da faixa etária, à maturidade e às relações que o aluno estabelece entre os elementos observados na natureza, cabendo ao professor o papel de gestor da aprendizagem e do ensino. É ele quem deve prover os meios para que a aprendizagem se efetive, ou seja, pensar procedimentos que julgue necessários e coerentes com sua proposta de ensino, para que os alunos sejam capazes de integrar os conceitos, visando à alfabetização científica.

Para nosso entendimento, a base conceitual é necessária ao longo de toda a formação e está associada ao que comumente se qualifica como participação cidadã, uma vez que a cidadania implica acesso ao conhecimento e não apenas informações (Chassot, 2006).

Desta maneira, em se tratando do professor, quando ele já tem uma boa formação teórica ou quer investir nesta, deve atentar-se a uma formação que procure dar conta de responder às questões que enfrenta em seu dia a dia – como dúvidas e curiosidades dos alunos, realidade da escola e da cidade em que ela se insere, concepção de educação, do que é ensinar. Assim, as ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem tornam-se diferenciadas. Tornam-se diferenciadas também as concepções que tem sobre a escola, auxiliando na apresentação de propostas e discussões com embasamento teórico e prático que foge da pura constatação de que as coisas não caminham bem ou são dadas pela estrutura.

Do ponto de vista do aluno, um trabalho com a alfabetização científica permite um maior entendimento de que a ciência, a tecnologia e a sociedade caminham unidos. Isso pode ser comprovado nas intervenções que tivemos nos trabalhos





realizados em sala durante a pesquisa do doutorado que instigaram a realização de algumas tarefas que consideramos essenciais no processo de construção do saber científico: interpretar a ciência a partir do que a mídia impressa e televisiva publica; fazer uso das diferentes fontes de informações e identificar as metodologias adotadas; fazer perguntas e orientar-se na tentativa de respondê-las; avaliar as decisões em âmbito nacional e internacional, argumentando com dados científicos e construir o saber científico com um maior entrelaçamento das questões sociais e individuais.

Por fim, acreditamos que uma abordagem que contribua para a alfabetização científica permite articular a teoria e a prática da Geografia e da Educação tanto pelos docentes- dando sentido a sua prática- quanto pelos alunos- vendo significado nos conceitos e conteúdos da Geografia. Entendemos que essa construção do pensamento e prática científica permite sair do senso comum presente nos ambientes educacionais, o qual se revela em frases como “É importante desenvolver no aluno um senso crítico que o torne sujeito participativo da sociedade em que vive”, além de outras que ouvimos e que se caracterizam por não se aprofundar no real significado dessas palavras, que é o que aqui propomos.

Referências

- AIKENHEAD, G. S. Towards a first nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science & Education*, New York, v. 81, n. 2, p. 217-238, 1997.
- AULER, D. e DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, CECIMIG- FAE/UFGM, v. 3, n. 2, p.105-116, jun. 2001.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: uma contribuição para a psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRESLIN, T. e DUFOUR, B. *Developing Citizens – a comprehensive introduction to effective citizenship education in the secondary school*. London: Hodder Murray, 2006.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Temas de Investigação, 26. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.
- CARVALHO, A. M. P. e TINOCO, S.C. O Ensino de Ciências como 'enculturação'. In: CATANI, D. B. e VICENTINI, P. P., (Orgs.). *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.
- CARVALHO, A. M. P. Building up explanations in physics teaching. *International Journal of Science Education*, Routledge, Taylor & Francis Group, v. 26, n. 2, p. 225-237, 2004.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, ago. 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. Didática da geografia escolar: possibilidades para o ensino e a aprendizagem significativa no ensino fundamental. Tese Livre docência. FE-USP, São Paulo, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1998.
- CHASSOT, A. *Alfabetização científica – questões e desafios para a educação*. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- DRIVER, R. e ERICKSON, G. Theories in action: some theoretical and empirical issues in the study of student's conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, University of Leeds, n. 10, p. 37-60, 1983.





- FOUREZ, G. **Alfabetización Científica y Tecnológica: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias**. Buenos Aires: Colihue, 1997.
- FOUREZ, G. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, Instituto de Física da UFRGS, n. 8 (2), p. 109-123, 2003.
- FOUREZ, G. El Movimiento Ciencia,Tecnología, Sociedad (CTS) y la Enseñanza de las Ciencias. **Perspectivas- Revista Trimestral de educación comparada**, v. XXV, n. 1, p. 27-40, mar. 1995. Disponível em: <<http://www.oei.es/org16.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1980.
- FROST, J. e TURNER, T. **Learning to teach science in the secondary school**. 2nd ed. New York: Routledge Falmer, 2005.
- HURD, P. D. Scientific literacy: new mind for a changing world. **Science & Education**, Stanford, n. 82, p. 407-416, 1998.
- ISNARD, H. **O espaço geográfico**. Coimbra: Almedina, 1982.
- JENKINS, E. W. School science, citizenship and the public understanding of science. **International Journal of Science Education**, Routledge Books, v. 21, n. 7, p. 703-710, 1999.
- KRASILCHIK, M. e MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.
- LANGER, J. A. e APPLEBEE, A. N. **How Writing Shapes Thinking – A Study of Teaching and Learning**. Illinois: Kenyon Road, Urbana, National Council of Teachers of English, 1987.
- LAUGKSCH, R. Scientific Literacy: A Conceptual Overview. **Science Education**, Vanderbilt University, n. 84, p. 71-94, 2000.
- MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, 1995.
- MACEDO, L. et al. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAES, J. V. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese de doutoramento. FE-USP, São Paulo, 2010.
- MORAES, R. e MANCUSO, R. **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação Científica Humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. Alexandria. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v. 12, n. 36, p.474-493, set./dez. 2007.
- SOARES, M. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TRIVELATO, S. **Ciência/Tecnologia/Sociedade – mudanças curriculares e formação de professores**. 1993. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- VALCÁRCEL, J. O. **Los horizontes de la geografía**. 1 ed. Barcelona: Ariel, 2000.
- YORE, L. et al. Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. **International Journal of Science Education**, Routledge, Taylor & Francis Group, v. 25, n. 6, p. 689-725, 2003.





3.5 A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia

Alfonso García de la Vega¹

Resumo

Aplicar a aprendizagem baseada em problemas para o ensino de Geografia requer um pensamento anterior sobre alguns elementos da metodologia em si e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Em relação à metodologia, é essencial que o professor precise os papéis do aluno, bem como o ambiente de aprendizagem construtivista. Escolher o cenário geográfica certo é a chave para uma metodologia com vista à adequação curricular, senso de realidade e aplicação de problema para todo o mundo da atualidade. Portanto, essa metodologia poderia promover a aprendizagem para o gerenciamento de situações habituais e para a construção de pensamento crítico, para que os alunos possam desenvolver o raciocínio e avaliação sobre as questões reais. Quanto à metodologia aplicada ao ensino de geografia, é importante rever as competências do professor e ferramentas envolvidas no tempo de sala de aula. Além disso, é vital para estruturar as unidades de ensino em sala de aula em torno de determinadas questões que a integração de aprendizagem faz com outras disciplinas. Finalmente, o facilitador escolhe os itens curriculares, em particular os conteúdos, relacionados ao problema do desenvolvimento baseado em aprendizagem, os quais devem ser altamente pertinentes e multidisciplinares.

Palavras chave: aprendizagem baseada em problemas, ABP, cenário geográfico, entorno da aprendizagem construtivista, sequência do ensino.

Abstract

Applying problem-based learning to Geography teaching requires previous thinking on some elements of the methodology itself and on the teaching/learning process. Regarding the methodology, it is essential to identify the teacher's and the student's roles, as well as the constructivist learning environment. Choosing the right geographical scenario is the key for a methodology with a view to curriculum appropriateness, sense of reality and problem application to worldwide current affairs. Therefore, such a methodology would foster learning for managing customary situations and for building critical thinking so that students may develop reasoning and assessment on real issues. As far as methodology applied to geography teaching is concerned, it is important to review the

¹ Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: alfonso.delavega@uam.es





teacher's skills and tools involved in the classroom timing. Besides, it is vital to structure the classroom teaching units around certain matters that favour learning integration with other disciplines. Finally, the facilitator would choose the curricular items, in particular the contents, related to problem-based learning development, which must be highly pertinent and multidisciplinary.

Keywords: problem-based learning, PBL, geographical scenario, constructivist learning environment, teaching timing

Preâmbulo

Nas últimas três décadas, a Aprendizagem Baseada em Problemas construiu progressivamente a epistemologia de uma metodologia que foi construída para resolver situações do mundo real. Gradualmente, essa característica distintiva tem liderado o caminho no processo de aprendizagem de diferentes disciplinas e níveis de ensino. O compromisso com esta metodologia no ensino de Geografia é fundamental a partir de duas perspectivas: a epistemologia do ensino e a inovação educacional. Na verdade, a abordagem do problema está relacionada à realidade e à aprendizagem desafiadora. Além disso, o problema como uma característica da geografia fornece situações reais das inter-relações entre sociedade e natureza, que definem a configuração geográfica.

Portanto, a aplicação didática em sala de aula da aprendizagem baseada em problemas em Geografia requer um conjunto de fatores educacionais. Primeiro, o currículo oficial é organizado como um conjunto de problemas globalizantes da área, e é este que vai conseguir estabelecer ligações com outros assuntos. Trata-se de uma abordagem integrada do currículo para a realização da programação em sala de aula. Em segundo lugar, haverá uma adaptação da área do projeto proposto no centro de ensino. Caso contrário, essa proposta metodológica seria cortada e as oportunidades educacionais seriam inofensivas. E, finalmente, o desenvolvimento da programação em sala de aula irá permitir a aplicação real da metodologia. E, portanto, a partir desta última etapa, são sugeridas diretrizes para orientação na implementação bem sucedida da metodologia através do desenvolvimento de uma sequência de ensino.

Precisões da Aprendizagem baseada em Problemas em Geografia

“Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multam valent;
Instrumentis et auxiliibus res perficitur”
Francis Bacon

Esta frase de Bacon, registrada em *Pensamento e Linguagem*, de Vygotsky, é interpretada por Bruner (1997, p.170), como as ferramentas e auxiliares que definem o nosso trabalho antes da conclusão. Isso aponta para habilidades





humanas anteriores aos processos cognitivos. Em outras palavras, uma pessoa torna-se uma modalidade do ciclismo, ou da natação, praticando e melhorando o seu desempenho e evita lesões na medida em que sucessiva e gradualmente incorpora o aprendizado adquirido no esporte.

A aprendizagem baseada em problemas carece de um corpus metodológico específico porque surgiu da necessidade de resolver situações do mundo real. Vygotsky (2010, p.166) refere-se ao problema que permanece não resolvido, mas é através da formação de novos conceitos que busca a solução. O autor analisa as experiências de Ach, que mostrou que, no processo criativo de formação de conceitos, existem duas diretrizes principais, a parceria e a perseverança; e terceiro, a "tendência determinante." Esta última é formulada a partir da vontade para atingir o objetivo.

Coll (1998) considera que a afetação significativa se torna uma condição do processo de aprendizagem. Ou seja, o interesse em alcançar uma solução para um problema proposto define o chamado "fator de tendência". Tudo isso vem junto nas características intrínsecas desta metodologia. A configuração geográfica oferece um problema real, que é um duplo desafio, identificar a formulação do problema em questão e conseguir a solução mais adequada possível.

Na linha de verificação de habilidade na resolução de problemas, Novak (1988, p.25) menciona sua pesquisa com base em um modelo tecnológico de aprendizagem e os "esquemas conceituais" como perspectiva epistemológica. Novak (1998) mostra dois componentes separados em mente: a loja do conhecimento, variáveis no tempo, devido à inclusão de novos conceitos, e processamento de informação, que é considerado mais estável ao longo do tempo.

Durante décadas, os problemas têm sido investigados como uma estratégia eficaz de ensino, ainda mais característica da ciência experimental nas ciências sociais. Garrett (1988, p.224) acredita que um currículo baseado unicamente na informação não é sustentável. Informações que mudam dependendo do rumo dos acontecimentos e avanços no conhecimento. Ele argumenta que os processos básicos fundamentais ou estruturas profundas do conhecimento devem começar desde o primeiro momento ao iniciar o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, o mesmo autor afirma que houve uma acomodação do currículo para uma forma mais flexível e útil.

No entanto, a projeção dos problemas não é semelhante em todos os locais. O currículo oficial só se levantou sobre os descritores de conteúdo disciplinar fora da realidade e demandas sociais. Ou seja, as demandas de curiosidade das crianças, a necessidade de resolver situações reais do ambiente na adolescência, e até mesmo a abordagem de soluções reais para cenas do cotidiano da vida em alunos adultos no ensino superior. Castellar e Vilhena (2010) defendem questões de interesse para os alunos no desenvolvimento de um currículo integrado.





Se não há lugar no currículo de formular problemas, como confirmado por Le Roux (2004, p.28), se deve propor uma metodologia que aborda esse currículo com essa lacuna. Na verdade, este autor propõe quatro hipóteses possíveis e algumas hipóteses resultantes. Portanto, as reflexões epistemológicas e idéias desta metodologia surgem a partir da prática.

De fato, a partir de uma análise bibliográfica sobre a aprendizagem baseada em problemas, ou a sigla PBL (ABP em Inglês), são registradas referências de quatro décadas. Na última década do século passado, o trabalho científico sobre esta abordagem atingiu o seu apogeu (MENÉNDEZ et al., 2010).

No entanto, o futuro da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, ABP em sua sigla em Inglês) estruturou um corpus da metodologia, o que levou a situações confusas. Isso fornece a definição de recursos para PBL, mas também apresenta muitos inconvenientes.

A confusão terminológica decorre da necessidade de aprender com os problemas educacionais. Os problemas gerados por uma abordagem clássica para aprender, mas aprender as nuances para proporcionar diferenças significativas das abordagens metodológicas (GARCIA DE LA VEGA, 2012a). A identificação de cada um dos tipos de formas de aprender através dos problemas acaba por ser um processo complexo para definir o limiar entre os dois.

O desenvolvimento e implementação da PBL em diversos níveis de ensino e disciplinas é um fato (GARCIA DE LA VEGA, 2010a, 2010b e 2012b). Mesmo este tipo de aprendizagem está relacionada a campos interdisciplinares, tais como tecnologia da informação e comunicação (SOLEM, 2001; GARCIA DE LA VEGA, 2009) ou trabalho de campo (BRADBEER, 1996; GARCIA DE LA VEGA, em revisão).

Cavalcanti (2011) sugere a necessidade de identificar as questões que exigem discussão e investigação para o estudo teórico do ensino da Geografia. Em suma, esta proposta atinge o nível de base epistemológica de ensino, sob o mesmo foco de discussão e pesquisa. Fabre (2006), Le Bas (2007) e Laranja (2007) levantam a *problématisation* como uma fórmula para formação de professores.

Assim, os traços que identificam esta metodologia em relação a outros semelhantes com base na resolução de problemas ou de pesquisa originam perspectivas de ensino diferentes. As abordagens de ensino para os problemas são diferentes para os professores e para os pesquisadores.

Além disso, o interesse é também no processo de aprendizagem baseado em problemas, como no desenvolvimento também das diferenças. Assim, as diferentes etapas envolvem as pequenas nuances que definem as propostas educacionais e que permitem a passagem de um método para outro.

Em suma, todos os fatos acima mostram numerosos obstáculos para o desenvolvimento de uma metodologia que ainda está para ser concluída. Enquanto isto, esta pode apresentar algumas dificuldades de execução na





programação da sala de aula. Por outro lado, requer um entendimento entre professores e pesquisadores de todas as disciplinas, a fim de esclarecer as características e condições epistemológicas que definem esta metodologia.

Possibilidades didáticas de localização geográfica

A configuração geográfica é o recurso educacional que identifica as características geográficas da situação problema. Por sua vez, no cenário, estes elementos fornecem informações sobre possíveis relações entre eles, e estas relações permitem a identificação dos fatos geográficos. A precisão resultante da seleção de elementos e dos fatos geográficos promove a identificação e, conseqüentemente, a formulação ideal do problema a resolver.

Neste sentido, é fundamental para mostrar a precisão dos elementos e suas inter-relações possíveis, e também questões do documento formal apresentado aos estudantes. Esta é uma imagem fotográfica nítida e focada no objeto de estudo, um relatório técnico escrito, ordenado e claro, uma reprodução fiel do mapa ou mapa de fundo atual ou histórico.

Castellar (2005, p.221) acredita que

os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar...) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares.

Esse argumento reforça a ideia do poder da imagem como ambiente estimulante e um instrumento para mobilizar processos cognitivos.

Isso não significa que todos os elementos são reconhecidos. Pelo contrário, a configuração geográfica ótima para os estudantes é aquela que tem elementos reconhecíveis e desconhecidos. Assim, o cenário deve proporcionar ao aluno um desafio cognitivo, e um estímulo à sua curiosidade pelo conhecimento. Em suma, esta é a "tendência determinante".

Estes elementos devem apresentar uma complexidade progressiva apropriada para o nível dos estudantes. Possivelmente, os elementos devem proporcionar uma dicotomia muito significativa, isto é, encontrar uma configuração geográfica de elementos muito contrastantes. Na verdade, de acordo com Vygotsky (2010, p.229-230), que se apoia nas experiências que levaram à lei da consciência de Claparède, a diferença precede a semelhança. Por isso é muito importante para a precisão do cenário escolhido.

No entanto, o cenário também pode exibir alguns elementos geográficos semelhantes, que vão gerar uma categoria das características de identificação. Nesse sentido, Bruner (1978, p.188) descreve a categorização de atributos como uma possível estratégia para a aquisição de conceitos.





Cavalcanti (2010, p.148) enfatiza o confronto entre a dimensão das experiências pessoais e sociais, o que leva ao desenvolvimento de conceitos científicos. Portanto, esta autora destaca o trabalho dos professores na construção de conceitos a partir das experiências e situações de vida como meio de compreensão da realidade e como um meio de assimilação consciente do mundo.

Assim, Cavalcanti (2012, p.157) considera que a formação de conceitos é uma função primordial no ensino da geografia, e a escala é fator crucial. Por isso, é interessante estabelecer várias relações entre as diferentes escalas (CALLAI, 2006). Neste sentido, a leitura e processamento para representar fatos geográficos podem levar ao mapeamento por símbolos convencionais contidos na faixa.

Portanto, a escolha das fases requer precisão e clareza. Anteriormente (GARCIA DE LA VEGA, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a e 2012b) pôs em evidência os vários documentos e mídias que podem fornecer diferentes cenários. Para além das questões formais (nitidez da imagem, o centro e objeto do problema, etc.), é muito interessante organizar o conteúdo do currículo na abordagem de problemas potenciais.

Os objetivos da PBL

No entanto, todos estes parâmetros são insuficientes na ausência de um modelo educacional que ofereça os objetivos ideais educacionais para atingir com esta metodologia. Segundo Lemâitre (2007), os objetivos finais do PBL são:

1. O conhecimento científico da disciplina
2. O conhecimento de aplicação
3. O desenvolvimento do indivíduo
4. A socialização por meio de trabalho em grupo.

A observação cuidadosa dos quatro principais objetivos educacionais ajudará a reconhecer os princípios da abordagem construtivista latente na aprendizagem baseada em problemas, como mostraremos a seguir.

A aquisição do conhecimento é a disciplina acadêmica para a vida inteira de uma pessoa (GARCIA DE LA VEGA, 2011a). Embora existam várias perspectivas epistemológicas sobre se este conhecimento disciplinar deve ser feito pela transposição didática, ou se para gerar uma escola específica e órgão disciplinar (RODRIGUEZ LESTEGÁS, 2007; GARCIA DE LA VEGA, 2011b; CAVALCANTI, 2011, 2012).

O conhecimento aplicado é identificado com a realidade da configuração geográfica, que é a pedra angular do método (GARCIA DE LA VEGA, 2010b, 2010c, 2011a e 2012a). Este objetivo é crucial no desenvolvimento profissional acadêmico para o futuro (GARCIA DE LA VEGA, 2010d). A chave para a aprendizagem significativa suporta a incorporação dos conhecimentos adquiridos pela estrutura cognitiva (NOVAK, 1998). Essa assimilação cognitiva, de acordo





com Novak, é devido a três questões: o esforço deliberado de aprendizagem e experiência relacionada ao compromisso afetivo de relacionar a aprendizagem anterior com a nova.

Em suma, uma aproximação à realidade do desafio que oferece um problema. A atitude favorável dos alunos é uma condição de prioridade na aquisição de aprendizagem, de acordo com Coll (1997). Neste sentido, o compromisso e o entusiasmo dos alunos na resolução de problemas é uma das suas principais vantagens (SPRONKEN-SMITH, 2005).

O desenvolvimento individual é representado pela promoção da autonomia e, portanto, auto-regulação da aprendizagem (GARCIA DE LA VEGA, 2010a; 2012b). Rue (2009) destaca o valor da autonomia na incorporação de uma intenção de problemas baseados em aprendizagem. Mas, de acordo com Spronken-Smith e Harland (2009), o professor como mediador da aprendizagem passa a ser a tarefa mais difícil na implementação da PBL.

O professor mantém uma intervenção discreta na aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos, o que é um dos principais pressupostos por Barrows (1986; 1996). O professor promove uma diversidade de respostas diferentes dos alunos, respeita o seu tempo, mas energiza o grupo e a divisão do trabalho. Na verdade, o compromisso que o aluno adquiriu no trabalho do grupo baseia-se nos pontos fortes, autônomos autor-regulados, enquanto o trabalho se energiza em pequenos grupos.

Barkley et al. (2007) fornece várias técnicas colaborativas que poderiam ser desenvolvidas em diferentes estágios de PBL, como o diálogo entre estudantes, organizadores gráficos no grupo, entre outros. Neste sentido, esses mesmos autores, Barkley et al. (2007), argumentam que a colaboração é um progresso distintivo na aprendizagem, tanto no intelectual quanto no psicossocial. Tão pequeno quanto resolver os obstáculos para as tarefas atribuídas no processo de PBL.

O desenvolvimento pessoal do aluno exige também a socialização, que ocorre através de técnicas de trabalho em pequenos grupos, como expressam Exley e Dennick (2007). O trabalho do professor como mediador da aprendizagem entre pares é fundamental para a PBL, sendo uma clara referência aos princípios de Vygotsky (2003; 2010). De fato, Vygotsky (2003, p.136) observa que a socialização como um processo de desenvolvimento pessoal representa o acesso para a vida intelectual dos estudantes em todas as áreas pessoais.

No entanto, o professor tem um papel importante na intervenção em conflitos nos grupos. Este trabalho em grupo exige a aceitação da participação dos pares e chegar a acordos consensuais sobre as abordagens mais eficazes para resolver o problema. Ao todo, a aprendizagem cooperativa é o estágio final para a resolução do problema. Em suma, PBL é um trabalho a tempo parcial, dividido por tarefas, para atingir um resultado final do grupo.





Termos de entorno de aprendizagem construtivista

Referindo-se ao ambiente de aprendizagem, parece evidente que localiza todos os fatores de ensino envolvidos no desenvolvimento de uma metodologia de PBL. No entanto, a abordagem teórica a esse conceito educacional se dá a partir do desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, como é definido por Jonassen (1991; 1994) e Lefoe (1998).

Na área de uma escola, o ambiente de aprendizagem refere-se ao quadro jurídico em matéria de educação, o potencial de desenvolvimento dentro do centro educativo, e até mesmo uma projeção bem definida e precisa na programação da sala de aula. E, claro, tudo isso requer a cooperação de todos os intervenientes educativos (de gestão, professores, alunos, famílias, etc.). Além disso, deve incluir recursos educacionais: o trabalho, materiais e meio ambiente. Em suma, a aprendizagem baseada em problemas requer um conjunto de condições educacionais para aperfeiçoar a sua implementação em sala de aula e atingir metas.

Provavelmente, a condição mais significativa está relacionada com o desenvolvimento de programação na sala de aula. O problema em estudo, oferecido aos alunos, deve ter significado, interesse e estar ao nível do conhecimento deles. A aprendizagem é significativa para o aluno na medida em que ele está em seu ambiente de interesse, além de estar no campo do desenvolvimento (COLL, 1998). Por isso, Vygotsky (2003, p.129) expressa a relação entre desenvolvimento e aprendizagem como dois círculos concêntricos, o pequeno é o processo de aprendizagem e maior é o processo de desenvolvimento evolutivo.

Assim, o problema deve fornecer interesse e significado para o aluno. Assim Coll (1998) descobriu que os estudantes atribuem sentido à aprendizagem na medida em que esta pertence à sua área de interesse. Se, como notado acima, Geografia se mostra interdisciplinar, na realidade, seria possível organizar o currículo em torno destes problemas.

Neste sentido, esta metodologia pode ser enquadrada no "modelo didático de investigação na escola", conforme definido por García Pérez (2000). Segundo ele, esse modelo segue uma série de elementos curriculares, tais como figuras principais do conhecimento disciplinar, e constituem uma perspectiva complexa e crítica da realidade.

Wilson (1996, p.5) define um entorno de aprendizagem construtivista como: "a place where learners may work together and support each other as they use a variety of tools and information resources in their guided pursuit of learning goals and problem-solving activities".

Os princípios da psicanálise construtivista mostram uma correlação com a metodologia de aprendizagem baseada em problemas, conforme argumentam Savery e Duffy (1995). Por sua parte, Cunningham, Duffy e Knuth (1993) mencionam sete princípios para um ambiente de educação formal, que são revistos subsequentemente até as nove categorias (SAVERY e DUFFY, 1995).





Esta contribuição vem do aditamento da definição de tarefas e do aprender o design do ambiente.

Portanto, para haver um ambiente de aprendizagem construtivista, as chances de desenvolver as características dessa abordagem e reforçar os princípios da psicanálise construtivista possibilitam a concretização da aprendizagem baseada em problemas.

Garcia de la Vega (2010a; 2010b) destacou o endereço acima da PBL, como a divisão de papéis entre professor e aluno. O professor assume a mediação na aquisição do conhecimento pelo aluno, que passa a ser fundamental no tipo de aprendizagem a partir da proposta de problemas reais. Neste sentido, o estudante deve auto-regular a sua aprendizagem.

Diretrizes para o desenvolvimento da sequência de ensino

Antes de querer entrar nos problemas de aprendizagem em sala de aula, você deve identificar os determinantes envolvidos na programação. Neste sentido, a abordagem metodológica da escola acaba por ser a chave. Ou seja, é sobre as possibilidades de introduzir inovações metodológicas na fase educacional, ou, pelo menos no curso.

Além disso, quando tentar implementar a sequência de ensino da configuração geográfica proposta, os professores são obrigados a conhecer os conteúdos que articulam o currículo. Uma alternativa é organizar o ambiente de programação em sala de aula para o conteúdo curricular certo, para um problema central, como dizem Castellar e Vilhena (2011).

Nesta mesma linha de trabalho em PBL, a programação será organizada em algumas unidades temáticas que proporcionam uma perspectiva global de diferentes disciplinas. Neste sentido, devemos sublinhar a proposta curricular em Geografia em algumas questões, de acordo com Fernandez Caso (2007). Estes núcleos podem promover o raciocínio geográfico, conforme aponta Castellar (2006), como uma forma de renovar o currículo da prática docente.

Para este fim, o autor propõe o estabelecimento de um diálogo, o desenvolvimento de argumentos e o apoio à avaliação de várias opções para se chegar a um consenso como estratégia de ensino. Tudo isto é incorporado nas várias fases de PBL. A PBL apóia o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas e estratégias na geografia, mas também envolve a aquisição de uma capacidade de desenvolver valores.

Em última análise, isso leva a várias razões, dadas por Boisvert (2004, p.31), para formar um pensamento crítico: a satisfação das necessidades sociais, garantir o equilíbrio sócio-econômico global e promover o bom funcionamento do indivíduo e cidadão.

Portanto, a seleção dos vários elementos do currículo promove um programa de sala de aula com uma organização do currículo. O desenvolvimento deste





eixo será constituído por vários conteúdo-problema do currículo que aglutinam questões específicas, não só da geografia, mas também de outras disciplinas relacionadas com as questões.

De fato, a integração de conhecimentos e competências permite maior clareza para o problema (SAVERY, 2006). Ou seja, destaca os elementos em estudo, é capaz de encontrar a inter-relação destes, indicando os fatos na configuração geográfica que são objeto de resolução do problema.

Conclusões

A sequência de ensino na aprendizagem baseada em problemas deve considerar alguns fatores envolvidos na programação da sala de aula. Primeiro, a organização de um currículo integrado sobre os temas principais dos problemas levantados. Em segundo lugar, os elementos curriculares devem acomodar todas as possibilidades didáticas deste tipo de aprendizagem. Isto é, a hierarquia dos conteúdos deverá ser considerada como uma possibilidade de desenvolver esta metodologia. Isto não só visa desenvolver conceitos e habilidades e competências geográficas, mas também promover o raciocínio geográfico para chegar a uma formação crítica para avaliar o potencial de cenários geográficos colocados com profundidade.

Agradecimentos

Para Esther Andrés Caballo pela tradução em inglês do resumo. Agradeço também a revisão anônima do texto.

Referências

- ARMSTRONG, T. *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós, 2006
- BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. e MAJOR, C. H. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madri: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 2007
- BARROWS, H. S. A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, nº 20, 1986, pp. 481-486.
- BARROWS, H. S. 1996. Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief overview. In: WILKERSON, L.; GIJSELAERS, W. H. (Ed). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. São Francisco: Jossey-Bass Pub., 1996, pp. 3-12.
- BOISVERT, J. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica, 2004
- BRADBEER, J. Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 20 (1), 1996, pp. 11-18.
- BRUNER, J. S. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madri: Narcea, 1978
- BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madri: Visor, 2ª ed., 1999
- BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madri: Morata, 6ª ed., 2008
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. e KAERCHER, N. A. (orgs.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2006





- CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**, vol. 25, nº 66, 2005, pp. 209-225.
- CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Tamoios**, nº2, 2006, pp. 1-14.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 14ª ed., 1998
- CAVALCANTI, L. S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento. **Revista da Anpege**, v. 7, 2011, pp. 179-190.
- CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012
- COLL, C. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. In: COLL, C. (comp.). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 1997, pp. 177-188.
- COLL, C. La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula. In: CASTORINA, J. A. **Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones**. Paidós, 1998, pp. 15-52.
- CUNNINGHAM, D.; DUFFY, T. M., e KNUTH, R. Textbook of the Future. In: MCKNIGHT, C. (Ed.) **Hypertext: A psychological perspective**. London: Ellis Horwood Pubs., 1993
- DOGRU, M. The Application of Problem Solving Method of Science Teacher Trainees on the Solution of the Environmental Problems. **International Journal of Environmental & Science Education**, vol. 3, nº 1, 2008, pp. 9-18
- EXLEY, K. e DENNICK, R. **Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2007
- FABRE, M. Analyses des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. **Recherches et Formation**, nº 51, 2006, pp. 133-145.
- FERNÁNDEZ CASO, M. V. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. In: FERNÁNDEZ CASO, M. V. e GUREVICH, R. (coord.). **Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas**. Buenos Aires: Biblos, 2007, pp.17-36.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. El aprendizaje basado en problemas como estrategia docente para una herramienta TIC en la didáctica de la Geografía. In: **A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI**, Lisboa: Associação de Professores de Geografia, Grupo Didáctica de la AGE e Universidade de Lisboa, 2009, pp. 161-166.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. **Aprendizaje basado en Problemas: Aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior**. II Congrès Internacional de Didáctiques, Girona. 2010a. Disponível em: <<http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/2893>> 16 jun. 2012
- GARCÍA DE LA VEGA, A. Aplicación didáctica del Aprendizaje basado en Problemas al análisis geográfico. **Revista Electrónica de Didácticas Específicas**, nº 2, 2010b, pp. 43-60. Disponível em: <<http://www.didacticaspecificas.com/files/download/4/articulos/35.pdf>> 13 jun. 2012
- GARCÍA DE LA VEGA, A. **Acquisition of Key Competences in Geography through Problem-based Learning**. Proceedings International Scientific Conference 'Applied Geography in Theory and Practice', Fac. Science, University of Zagreb, 2010c
- GARCÍA DE LA VEGA, A. Adquisición de conceptos básicos en Geografía, mediante el Aprendizaje basado en Problemas. **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, nº 47 Especial, 2011a, pp. 1-18. Disponível em: <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/issue/view/219>>
- GARCÍA DE LA VEGA, A. Revisión epistemológica en la didáctica de la Geografía. Contribución curricular y metodológica. **Anekumene**, n.1 (2), 2011b, pp. 22-36. Disponível em: <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/25/24>> 18 jun. 2012
- GARCÍA DE LA VEGA, A. Aproximación al aprendizaje desde escenarios geográficos reales: una





- estrategia didáctica. In: BENTO, I. P. e OLIVEIRA, K. A. T. (Orgs.). **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. Goiânia: Editora PUC/Goiás, 2012a, pp. 13-34.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. Aprendizaje basado em problemas: metodología de las ciencias sociales de la formación superior. In: LEITE, C. E ZABALZA, M. (Orgs.), **Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência**, Porto: CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas 2012b, pp. 8689-8702.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. El aprendizaje basado en problemas en el itinerario geográfico. **Educación y Futuro**, nº 27. Em edição GARRET, R. M. Resolución de problemas y creatividad: implicaciones para el currículo de ciencias. **Revista de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 6, nº 3, 1988, pp. 224-230.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, n. 207, 2000. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>> 14 jun. 2012
- GARDNER, H. **Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples**. 4ª reimp. México: Fondo de Cultura Económica, 1983
- JONASSEN, D. H. Evaluating Constructivist Learning. **Educational Technology**, vol. 31(9), 1991, pp. 28-33.
- JONASSEN, D. H. Thinking Technology: Toward a constructivist design model. **Educational Technology**, vol. 34(3), 1994, pp. 34-37.
- LE BAS, A. Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. **Recherches en Education**, n. 3, 2007, pp. 109-124.
- LE ROUX, A. (Coord.). **Enseigner l'Histoire-Géographie par le Problème?**. Paris: L'Harmattan, 2004
- LEFOE, G. Creating Constructivist Learning Environments on the web: the challenge in Higher Education. **ASCILITE Conference Proceedings**, 1998, pp. 453-464.
- MENÉNDEZ, J. L.; GREGORI, E.; ANTEQUERA, G. Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos ERIC. **Observar**, n. 4, 2010, pp. 142-180.
- NOVAK, J. D. El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. In: PORLÁN, R.; EDUARDO GARCÍA, J.; CAÑAL, P. (comp.). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**, Sevilla: Díada, 1988, pp. 23-40. ORANGE, CH. Problèmes et problématisation dans l'enseignement et la formation. **Congrès International Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)**, Strasbourg, 2007
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. El problema de la transposición en la didáctica de la geografía. ¿y si la transposición fuese el problema?. In: ÁVILA; LÓPEZ; FERNÁNDEZ. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Ciencias Sociales, 2007, pp. 527-536.
- RUÉ, J. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no Ensino Superior**. São Paulo: Summus, 2009, pp. 156-176.
- SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. **The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**, vol. 1, (1), 2006, pp. 9-21.
- SAVERY, J. R.; DUFFY, T. M. Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. **Educational Technology**, n. 35, 1995, pp. 31-38.
- SOLEM, M. Using geographic Information Systems and the Internet to Support Problem-based Learning. **Planet**, n. 2, 2001, pp. 22-24.
- SPRONKEN-SMITH, R. Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**, vol. 29, n. 2, 2005, pp. 203-221.
- SPRONKEN-SMITH, R.; HARLAND, T. Learning to teach with problem-based learning. **Active Learning in Higher Education**, n. 10, 2009, pp. 138-153.





255

A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 2ª ed. Barcelona: Crítica, 2000 (2003)

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995

WILSON, B. G. (ed.). **Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional design**, Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications, 1996





Impresso por Gráfica Xamã Ltda
Rua Itaoca, 130 - Chácara Inglesa
CEP 04140-090 - São paulo (SP) - Brasil
tel.(11) 5072-4872 tel./fax: (011) 2276-0895

