



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

ELTON DANTAS ARAUJO

**LUGAR E COTIDIANO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS
CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO**

BRASÍLIA
2013



DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA - GEA

ELTON DANTAS ARAUJO

LUGAR E COTIDIANO, A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, como exigência final para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Dr. Everaldo Batista da Costa

BRASÍLIA

2013



ELTON DANTAS ARAUJO

**LUGAR E COTIDIANO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS
CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, como exigência final para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Everaldo Batista da Costa (Orientador) – UnB

Profa. Cristina Maria Costa Leite (Co-Orientadora) – UnB

Profa. Fernando Luiz Araújo Sobrinho – UnB

Aprovado em: ___/07/2013

Brasília, de fevereiro de 2013.

A minha mãe Núbia e meus irmãos Igor e Diego com muito carinho.

Agradecimentos

Agradeço aos familiares e colegas que apoiaram e incentivaram minha prática acadêmica, aos professores Marli Sales, Fernando Sobrinho, Ruth Laranja, Cristina Leite e Everaldo Costa. Os dois últimos, orientadores de projetos desenvolvidos por mim ao longo destes cinco anos, o que favoreceu aprimorar minha prática enquanto geógrafo.

O professor é um profissional cuja atividade primordial é intelectual. Isso significa dizer que o trabalho central do professor é lidar com instrumentos simbólicos para o relacionamento com o mundo, para lidar com os desafios que surgem nas atividades cotidianas e no desenvolvimento social. (Lana Cavalcante)

Resumo

Este trabalho é uma análise da transposição didática dos conceitos geográficos a partir do lugar e do cotidiano do aluno no terceiro ano do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, a partir da observação direta das aulas dos professores. Neste contexto, o conceito de lugar e cotidiano propicia a disciplina de geografia um arcabouço de conhecimento, e possibilidades de associar fatos da vida cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, considerando o professor o mediador, e o aluno o sujeito ativo neste processo. Toma-se como primordial as observações realizadas durante o processo de pesquisa, pois legitimam e orientam o estudo analítico do processo de transposição. Este só é possível a partir da interação entre professor – saber – aluno, onde o educador proporcionará ao aluno, a partir de técnicas didáticas, o contato do ensino acadêmico com o ensino escolar, considerará que a o processo de transposição didática é a ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.

Palavras chave: transposição didática, lugar, cotidiano, ensino acadêmico, ensino escolar.

Abstract

This work is an analysis of the concept of didactic transposition of geographical concepts from the place and the daily life of students in the third year of high school in the public school system of the Distrito Federal, the direct observation of lessons teachers. In this context, the concept of place and everyday discipline of geography provides a framework of knowledge and possibilities of associating facts of everyday life in the teaching-learning process, the mediator considering the teacher, student and the active subject in this process. Take as primary observations made during the research process as legitimate and guide the analytical study of the implementation process. This is only possible from the interaction between teacher - knowledge - student, where the teacher will provide the student from teaching techniques, contact the academic education with school education, consider that the process of didactic transposition is the bridge between the scientific knowledge and school knowledge.

Keywords: Didactic transposition, place, daily, academic teaching, school teaching.

Sumário

1. Introdução	10
1.1 Justificativa.....	12
1.2 Objeto	13
1.2.1 Objetivo Geral.....	13
1.2.2 Objetivo específico.....	13
1.3 Procedimentos Metodológicos.....	14
1.4 Estrutura do trabalho.....	15
2. A Geografia no contexto escolar: Geografia Escolar e Geografia Científica	16
3. O Lugar e o Cotidiano e suas contribuições para a Geografia Escolar	24
3.1 O uso do lugar no ensino em geografia.....	24
3.2 Cotidiano nas práticas escolares do ensino em geografia.....	31
3.3 A formação de conceitos na geografia escolar.....	33
4. A Transposição Didática dos conceitos geográficos no Ensino Médio	38
4.1 A conceituação de transposição didática.....	38
4.2 Análise da Transposição didática dos conceitos geográficos para o Ensino Médio nas escolas da rede pública do DF.....	45
4.3 A contribuição socioconstrutivista para a transposição didática.....	53
5. Considerações Finais	55
6. Referências Bibliográficas	56

Introdução

Analisar o ensino em Geografia exige certa dedicação no que diz respeito às questões conceituais, visto que o saber ensinado, ou seja, o saber transmitido na escola é diferente do saber científico. Esta distinção ocorre em virtude do processo pelo qual esses dois saberes são produzidos.

Nesse contexto, esta pesquisa busca entender como se estabelece a relação entre Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Para isso será analisado, inicialmente, o contexto histórico de surgimento da Geografia no Brasil e suas implicações no âmbito da escolarização, conforme breve explicitação que se segue..

No período militar instaurado no país, nas décadas de 60 e 70, a formação de profissionais na área de Geografia enquadra-se numa perspectiva tradicional, ou seja, fundamentada no positivismo e nas vertentes Regional e Teorética Quantitativa, que atendiam às necessidades estabelecidas pelo Estado. No contexto educacional havia a preocupação com a formação de mão de obra escolarizada para a incorporação no mercado de trabalho, em consonância com os pressupostos tecnicistas, que orientavam a Educação promovida pelo Estado, naquela ocasião. Assim, não havia preocupação com a formação de uma mentalidade crítica.

A gestão militar daquela época, marcada pela repressão política e pouca liberdade de expressão, promoveu um processo de crescimento econômico problemático, caracterizado por uma ótica produtivista e um custo ambiental e social enormes. Esse processo resultou numa perspectiva crescente de insatisfações, por parte de todos os setores da sociedade civil, que desencadeou alterações de toda ordem, inclusive no âmbito da Geografia Acadêmica, da Educação e da Geografia Escolar, de forma paulatina e progressiva. Nesse contexto, a Geografia incorporou a dimensão social em suas análises, o que evidenciou um rompimento com a fundamentação filosófica positivista e inaugurou a perspectiva crítica.

No âmbito educacional o tecnicismo foi questionado e emergiu uma preocupação com a formação relacionada à cidadania. As questões de cunho social apareceram como conteúdos formais, e houve um compromisso maior com os interesses da própria sociedade, o que conduziu à renovação nas práticas pedagógicas, notadamente no que se refere às relações de ensino/aprendizagem.

Essas passam a considerar o aluno como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e de sua própria cidadania.

Ao final da década de 1990 a abordagem Humanística na Geografia passa por um processo de resignificação quando associada à escolarização, pois as percepções, os sentidos, os interesses particulares dos indivíduos são considerados no contexto da compreensão de sua atuação do/no espaço. Tal perspectiva evidencia a dimensão subjetiva nas relações de ensino/aprendizagem e confere à realidade vivida pelo aluno um significado especial: o cotidiano do aluno constitui-se uma possibilidade de compreensão do mundo. Nesse contexto emerge o conceito de Lugar, como categoria de análise do espaço geográfico, via de aprendizagem significativa ao aluno, por representar um elemento concreto de mediação pedagógica. Desse modo, esta pesquisa conjuga perspectivas da Geografia Crítica e da Geografia Humanística, por meio do conceito de Lugar, para uma reflexão sobre o ensino de Geografia. Pretende-se verificar como os conceitos de Lugar e Cotidiano contribuem para o processo de construção do conhecimento em Geografia, na sala de aula. Assim, constitui-se Objetivo Geral desta investigação:

- identificar como o Professor de Geografia efetua o processo de transposição didática dos conteúdos, a partir do Lugar e do Cotidiano
- identificar como os conceitos Lugar e Cotidiano estão presentes no processo de transposição didáticas dos conteúdos de Geografia.

Constituem-se objetivos específicos:

- analisar o conceito de Lugar e Cotidiano;
- analisar as contribuições do conceito de Lugar e Cotidiano para o ensino de Geografia;
- verificar a pertinência do conceito Lugar para a Geografia Escolar do Ensino Médio;
- analisar o conceito de Transposição Didática;
- identificar como o professor efetua o processo de Transposição Didática dos conceitos em Geografia.

Para o alcance desses objetivos serão consideradas questões relativas às diferenças entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, aos conceitos de Lugar e Cotidiano e sua inserção na escolarização, à transposição didática dos conteúdos, à abordagem socioconstrutivista de aprendizagem, aplicados à análise do processo de Estágio Supervisionado, realizado em escola de Ensino Médio, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A relevância dessa pesquisa diz respeito à oportunidade de reflexão referente às relações de ensino/aprendizagem em Geografia. Considerando-se as características do contexto contemporâneo, que redimensionam o papel da escola e da escolarização, em geral, e dos vários componentes curriculares, a Geografia em particular, torna-se necessário estreitar as relações entre o conhecimento geográfico acadêmico e o escolar, para a formação de um padrão de conduta mais adequado às especificidades da atualidade. Nesse sentido, a escolarização em Geografia apresenta um importante papel na formação da cidadania e por isso demanda uma reflexão associada às relações de ensino/aprendizagem nessa área do conhecimento.

Outro fator que expressa a importância deste trabalho diz respeito à análise do conceito de Lugar aplicado ao Ensino Médio, o que se constitui novidade, visto que tal conceito tem sido frequentemente associado à escolarização em termos do Ensino Fundamental.

A elaboração desta investigação teve por base o processo de Estágio Supervisionado I e II, disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília. Nesse sentido, além das exigências formais daquelas disciplinas, optou-se por aproveitar essa oportunidade de reflexão e prática educativa, para coletar dados relativos às questões de ensino/aprendizagem, no processo de Transposição Didática dos conteúdos de Geografia, para os alunos do Ensino Médio. A pesquisa ocorreu em duas etapas: a primeira no segundo semestre letivo de 2012, onde foram observadas aulas no 3º ano do Ensino Médio, do Centro de Ensino Médio Ave Branca/CEMAB, na Região Administrativa III, Taguatinga, Distrito Federal; a segunda etapa ocorreu no primeiro semestre letivo de 2013, na mesma escola e série, porém com professores diferentes. Totalizaram, assim, 60h de observação.

O processo de estágio em sala de aula possibilitou a coleta de dados e a observação dos procedimentos dos professores. Além disso, nesse período foram

sistematizadas as leituras, que se traduziram na fundamentação teórica desta investigação.

Após o término do Estágio Supervisionado, foi elaborada uma tabela, com a identificação dos conteúdos ministrados, as categorias da geografia utilizadas nas aulas, identificação dos conceitos usados para explicação dos conteúdos, bem como os procedimentos didáticos utilizados pelos professores e a identificação do potencial de uso dos conceitos Lugar e cotidiano, na explicação dos conteúdos (juntar parágrafo) Com a análise da tabela concluída, procurou-se identificar em quais momentos os professores faziam a Transposição Didática dos conteúdos e com isso, relacionar com os conceitos Lugar e Cotidiano.

Estrutura do trabalho

A presente pesquisa será organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo procura contextualizar o cenário da geografia no Brasil, o papel da escola e a geografia diferença entre geografia escolar e geografia científica.

Já no segundo capítulo, é abordado o referencial teórico de lugar, cotidiano e a formação dos conceitos na geografia escolar. Neste momento, faz-se indispensável a análise destes conceitos, muito utilizados pelos pesquisadores de ensino em geografia devido suas contribuições no contexto atual, tendo em vista a possibilidade da atuação do indivíduo neste processo de ensino-aprendizagem.

No terceiro capítulo, será contextualizada a transposição didática dos conceitos da geografia, e analisado, empiricamente, o caso de transposição a partir da observação direta nas aulas da disciplina de geografia. Também propõem a utilização das teorias socioconstrutivista para auxiliar na transposição dos conceitos da geografia a partir da atuação ativa dos indivíduos envolvidos a partir da mediação do professor, e a contribuição da afetividade no processo.

2. A GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR: GEOGRAFIA ESCOLAR E GEOGRAFIA CIENTÍFICA

O intuito de se estudar a geografia escolar é poder compreender como se dá a relação deste ramo com a geografia científica, para isso faz-se necessário que se analise primeiramente à escola, um lugar onde as crianças e jovens passam boa parte do seu tempo e onde elas têm maior contato com o meio social, com o diferente, com o seu lugar de vivência, pois alguns de seus principais progressos, descobertas e aprendizado se dão nesta instituição.

A escola é vista pelos olhos dos pesquisadores sobre ensino como sendo o lugar onde os conhecimentos se constroem no coletivo com certa organização, como afirma Calai, (2000), “organização da informação no sentido da construção do conhecimento, e não unicamente da informação”.

Sendo assim, o processo de ensino aprendizagem perpassa as teorias da ciência geográfica, mas com o intuito de trazer fatos e questionamentos sobre o mundo real, sobre o espaço que se está sendo produzido no mundo, e as interpretações e significados que podem ser apresentados aos alunos. Segundo Leite:

A escola constitui-se um meio para aquisição de conhecimentos e habilidades, num empreendimento educacional que media a construção de crenças, habilidades e sentimentos, a fim de apresentar e explicar formas de interpretar o mundo natural e social de sua cultura patrocinadora. Assim, a escola e o processo de escolarização assumem relevante papel nas interpretações que cada pessoa constrói sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. No desempenho dessa função, porém a escola pode incorrer no risco de estabelecer uma determinada versão de mundo. Entretanto, esse risco é necessário para superar a estagnação e alienação, uma vez que uma educação eficaz corre riscos ao fomentar a flexibilidade. (LEITE, 2012)

Neste sentido, deve-se entender a escola como um lugar em que se reproduzem os fatos cotidianos da sociedade, fazer com que o estudante tenha o sentimento de pertencer àquilo que se está construindo e despertando suas

habilidades mediadas pela ação do professor.

Cavalcante (1998) revela que a reflexão crítica sobre o papel e as possibilidades da educação escolar no processo de formação humana implica em analisar a escola como instância de reprodução e produção sociais. Ou seja, significa entendê-la como agência não subordinada completamente aos interesses dominantes sem cair no idealismo de tomá-la como autônoma em relação à sociedade.

Para compreender melhor a relação entre geografia escolar e geografia científica é preciso analisar os antecedentes históricos da ciência e sua solidificação no Brasil nas últimas décadas.

Segundo Gebran (2002), a inserção da Geografia como disciplina curricular tem como referencial a Geografia Tradicional, enraizada no positivismo clássico, desconsiderando a questão social da produção do espaço, desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e transformação, a descrição dos fenômenos era uma das características presentes nos discursos.

Essa concepção tradicional permanece nos programas e planos de algumas e atuais instituições e profissionais de ensino, a transmissão dos conteúdos com certa neutralidade não articula o conteúdo ensinado com as práticas cotidianas, limitando assim a sua disseminação enquanto prática educacional atual e reflexiva. Acerca desse assunto Castellar, (2005, p. 212) deixa importantes observações:

Com a renovação da geografia, na década de 1980, a crítica que se fazia era dirigida para a despolitização ideológica no discurso geográfico, inclusive no da geografia escolar. O desejo maior era fazer com que a disciplina perdesse o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional. Mas, se por um lado essas críticas existem, por outro parece que não foram incorporadas ao cotidiano escolar, porque concretamente as mudanças foram pouco significativas. Por isso não tenho dúvidas de que, principalmente a partir da década 1980, o debate na geografia avançou nas universidades e estagnou nos currículos escolares.

A instauração dos processos intervencionistas nas décadas de 60 e 70, principalmente por conta do golpe militar de 64, o país conheceu uma abordagem drástica e violenta de formas educacionais voltadas para o tecnicismo, economismo sistêmico amparados por leis. Essa concepção concebia, segundo Gebran, (2002), o desenvolvimento do país vinculado à formação de profissionais técnicos, competentes no manuseio de máquinas e equipamentos. Essa formação técnica implicaria em transformar a educação escolar em processo de treinamento de profissionais capazes de reconhecer e dominar regras técnicas da organização do trabalho e da produção, bem como de manejar instrumentos operacionais de produção que os habilitassem a se incorporar no mercado de trabalho.

Esta concepção da geografia quantitativa distorceu o ensino das chamadas ciências humanas, limitando a sua prática. A formação e um alunato contestador e com espírito crítico seria contra os ideais do sistema político vigente instaurado no país, dificultando assim o desenvolvimento intelectual, cultural, e crítico, por parte das escolas, em relação aos alunos.

Entende-se que tal proposição de trabalho, ao limitar-se à transmissão de informações dos livros e manuais didáticos, ao apresentar as noções e os conceitos geográficos fragmentados, de forma superficial, minimizados e sem significação, não permite que os alunos estabeleçam relações entre os diferentes conhecimentos e a realidade social na qual estão inseridos. (GEBRAN, 2002, p.83)

A repressão política na década de 70, configurado pelas diferenças sociais, políticas e econômicas, fez com que a população começasse a se organizar em movimentos sociais, que pensava a dinâmica da atual sociedade da época. Isso fez com que as políticas educacionais brasileiras nas décadas de 80 e 90 fossem repensadas com a criação, por exemplo, de diferentes espaços onde entidades e instituições discutissem em prol não mais de interesses hegemônicos de uma classe específica, mas, de interesses mais gerais.

Refere-se às proposições da Geografia Crítica que considera os alunos enquanto seres históricos e sociais, analisando a realidade em que vivem. Gerbran, (2002) suscita que a renovação da prática pedagógica que se projete em direção à formação do aluno deve procurar incorporar nesse processo suas experiências, suas

manifestações, suas aspirações, enfim, o seu mundo e contribuir, assim, para a sua formação como cidadão, consciente e ativo, capaz de assumir-se como sujeito da história.

Essa herança das contribuições da Geografia Crítica, que questiona as questões e condições sociais, o papel do vários atores no processo de (re)produção do espaço. Nesse sentido, deve-se aqui analisar o avanço da ciência, mas trazendo para as discussões da geografia escolar, essa escola de pensamento parece-nos mais propícia a vida escolar, pois, segundo Cavalcante, (2008) a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza, ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente. Ainda segundo a autora:

A escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento. No campo da pesquisa em didática da geografia, deve-se conhecer a geografia escolar, para submetê-la à análise crítica, compreendendo seus fundamentos, suas origens; análise a ser feita pelo conjunto de professores. (CAVALCANTE, 2008, p.28)

Porém, tivemos poucas mudanças, a forma de ensinar Geografia não estava tão desligada assim dos antigos métodos pedagógicos, essa escola de conhecimento pouco se mostrou presente na prática de sala de aula.

“Mesmo após o movimento de renovação denominado ‘Geografia Crítica’, na década de 70-80, nota-se que pouco foi modificado no tratamento didático-pedagógico da Geografia na sala de aula o qual poderia contribuir para que os sujeitos envolvidos se reconhecessem como sujeitos do mundo em que vivem, indivíduos sociais, capazes de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço e que conseguissem ter os mecanismos e os instrumentos para tanto.” (OLIVEIRA, 2006, p. 12)

Outra escola do pensamento geográfico de grande importância para o ensino em geografia é a abordagem humanística que utiliza da percepção, dos sentidos, das sensações e emoções para uma análise científica do espaço, que ganha força no

final da década de 1990.

Segundo Zanatta, (2010), essa tendência chamou a atenção dos especialistas do ensino de Geografia para a importância da valorização da dimensão afetiva, do significado do lugar, do sentimento de pertencimento e das representações do espaço vivido no processo de conhecimento do aluno, os estudiosos humanísticos defendem um trabalho pedagógico relacionado com o espaço vivido e a compreensão do espaço em escalas diferenciadas.

Nesse sentido, é que a perspectiva de ensino-aprendizagem de matriz humanística começa a ganhar força, principalmente no final dos anos de 1990 e início do século XXI, advogando que a identidade, a subjetividade, a inter-subjetividade, a cultura podem e deve fazer parte da elaboração e da propagação de estudos, de conhecimento de um modo geral. (LOPES, 2010, [sp].)

Essas tentativas em direção à renovação implica na mudança de postura, na linguagem e em atividades são formas pelas quais estudiosos sobre a temática de ensino em Geografia reconhecem que são necessárias para que o alunato reflita sobre a dinâmica espacial a partir da realidade da sociedade em que vive. No entanto o discurso praticado nos séculos XIX e XX ainda persistem até os dias atuais.

Esta visão de que a geografia é uma disciplina em que as informações, os conteúdos, os processos devam ser apenas memorizados sem uma contextualização, sem articulação com os outros fenômenos deve ser ultrapassada para que as teorias formuladas sejam efetivamente colocadas em prática.

Segundo Castellar (2005), construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da Geografia e da Geografia Escolar. Mais, ainda, pensar que os fenômenos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais.

Por isso a Geografia, valendo-se de seu objeto de estudo, o espaço onde os fenômenos sociais e naturais acontecem, pode-se, enquanto professores de Geografia, levar os próprios alunos a questionarem os fatos que estão postos em sua realidade vivida.

Nessa linha de raciocínio, Callai, ([s.d] p. 75) afirma que “Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas.” Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

Ainda sobre a discussão entre Geografia Escolar e geografia científica, Boligian em seu doutoramento nos traz a seguinte afirmação:

“Torna-se clara a existência de um distanciamento entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar, decorrente, em grande parte, da desatualização dos conteúdos e dos métodos empregados pela Geografia Escolar em relação àqueles da Geografia Científica, ou seja, o conhecimento ou o saber geográfico ensinado na escola apresenta-se envelhecido, gasto, em função daquilo que Chevallard (1991) chama de “obsolescência” diante das transformações sociais e científicas, fato que proporcionaria a este saber certa ilegitimidade.” (BOLIGIAN, 2003, p. 02)

Cavalcante, (2008) ressalta que o ensino em geografia não pode ser totalmente dependente de mudanças na geografia acadêmica para com o ensino desta disciplina, pois os próprios alunos vivenciam os fatos que ocorrem no espaço e que estão inseridos em seu cotidiano, levando em conta os seus interesses, atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos em decorrência da sua realidade espacial.

Entender os espaços de sua vida cotidiana é uma tarefa extremamente complexa, pois necessita que o aluno observe o fato que lhe é apresentado em sua escala local, e ainda é preciso articula-la a uma escala global, este entendimento articulado lhe trará explicações dos fatos que pelos quais o espaço se transforma e se (re)produz.

Tais considerações servem para que aqui-se possa conceber a escola como instituição que tem por objetivo contribuir para questionar as concepções cotidianas da sociedade, percebendo-percebe-se que o processo de problematização das relações entre essas esferas do conhecimento podendo pensar nas possíveis

contribuições do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.

O conhecimento cotidiano é capaz de conferir ao conhecimento científico a noção do circunstancial e imediato, e de evitar sua tendência à onipotência {por outro lado} o conhecimento escolar, que envolve a (re) construção do conhecimento científico, não pode perder de vista a (re)construção do conhecimento cotidiano.

*Devemos conceber a escola como instituição que tem por objetivo contribuir para questionar as concepções cotidianas de todos nós.
(CAVALCANTE, 2008, p. 27)*

É no cotidiano dos alunos que se encontram o encontro/confronto entre geografia cotidiana e a dimensão da geografia científica vivência e teoria, e é neste momento que se dá a formação ocorre o processo de formação dos conceitos, é É na vida cotidiana dos alunos que se dão os processos, então é neste momento que o professor de Geografia deve fazer a ponte entre o embasamento teórico aplicado a realidade vivida dos alunos. Essa articulação possibilita um reconhecimento dos processos por parte do aluno, aliando-os a formação dos conceitos pela ciência geográfica, é neste momento que há a aproximação entre geografia escolar e geografia científica.

*Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) no desenvolvimento conceitual, tendo, contudo, como referencia imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno.
(CAVALCANTE, 2012, p. 169)*

As propostas de ensino em geografiaperpassam a discussão sobre a formação dos professores de geografia, pois são eles que legitimam e sustentam a (re)produção do conhecimento geográfico a partir das ferramentas, técnicas e abordagens utilizadas.

Neste contexto, Cavalcante, (2012) destaca que além da formação dos saberes dos professores que é de fundamental importância, no que se referem ao exercício profissional há um distanciamento entre o que tem sido produzido e reelaborado na academia, o que ocasiona a busca pela conhecimento geográfico. Assim a aproximação entre a Geografia Científica e a Geografia Escolar é justamente

a ponte feita pelo professor e a abordagem que esta dará em sala.

Percebe-se, portanto, que o aluno deve ser o sujeito ativo do processo que é o ensino-aprendizagem, para que ele possa ser estimulado a aprender a partir das propostas do professor. Esse será o mediador, trazendo para sala de aula discussões e temas da realidade. Assim entende-se que os conceitos de *cotidiano* e *lugar* são apresentados neste estudo como contribuição, já que o cotidiano está no lugar e o lugar é a escala geográfica que mais se aproxima da realidade do aluno.

Nessa perspectiva BUENO, (2009) atesta que o estudo do cotidiano vem se destacando nas pesquisas das ciências humanas em geral. É um caminho que busca a compreensão do mundo vivido, da realidade em que estamos inseridos. Essa realidade é uma das possibilidades da associação necessária para a Geografia Escolar e Geografia Científica.

“A função do ensino da geografia escolar é, portanto, no contexto do currículo, oportunizar o desenvolvimento das competências que habilitem os sujeitos a situar as suas experiências cotidianas no âmbito mais geral. Isso significa auxiliar a fazer abstrações e teorizar a partir da realidade.” (BUENO, 2009, [s.p])

Em geral, todos têm conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações. A construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer. (CALAI, 2000, p.103)

É pertinente suscitar a importância das abordagens Críticas e Humanísticas da Geografia, elas podem constituir alternativas para a superação do positivismo.

Segundo Leite (2012), a fenomenologia e o materialismo histórico e dialético desencadearam um período de intenso dinamismo conceitual, com implicações diretas e profundas sobre o processo de estruturação da geografia escolar. A autora destaca que recentemente a geografia incorpora a discussão o conceito de lugar. Esse justifica rebatimento em nível local das forças que ocorrem em escala global, e que este conceito deve ser estabelecido tanto com base no materialismo-histórico, a

Geografia Crítica, como também naquelas decorrentes da fundamentação fenomenológica, as Geografias Humanística, da percepção e cultural.

Leite (2012), observa neste contexto que em ambas as fundamentações o lugar é considerado categoria de análise do pensamento geográfico e constitui-se um conceito fundante dessa investigação.

Acerca da temática sobre lugar e cotidiano serão discutidos as teorizações sobre Lugar e Cotidiano na abordagem educacional da Geografia.

3. O LUGAR E O COTIDIANO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia Humanística e a Geografia Crítica podem apontar elementos a reflexão teórica sobre o estudo do lugar, onde se propõem pensar um ensino em Geografia possível e exequível aliando o pensamento acadêmico e as práticas do cotidiano.

Para que se possa trazer a realidade do aluno para sala de aula é preciso que o professor utilize o cotidiano nas aulas de Geografia. A presença deste no lugar é o ponto pelo qual os teóricos do ensino em geografia vêm trabalhando, pois ficam provados pela quantidade de trabalhos na área que o estudo desses conceitos se fazem importantes na construção do conhecimento científico. A importância aqui apresentada de trazer para sala de aula os conceitos que contribuirão para a formação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 O USO DO LUGAR NO ENSINO EM GEOGRAFIA

É no plano do lugar que as coisas acontecem; Vamos nos dedicar neste capítulo à análise das concepções do lugar dentro da Geografia Humanística e da Geografia Crítica; Para isso vamos expô-las a fim de trazer o debate para a geografia escolar. Nesta parte, faremos tal exposição sobre as escolas, e logo após dialogaremos os autores das diferentes escolas no intuito de contribuir superar o positivismo que ainda impera nas salas de aula.

A análise fenomenológica traz para a Geografia uma nova visão sobre o estudo do espaço geográfico, uma vez que adquire novo significado a partir da percepção individual de cada um/uma, e a partir dessa visão que a subjetividade é considerada na relação entre homem-espaço.

É nesse contexto que espaço e lugar ganham importância, enquanto categorias de análise geográfica fundamentais. Tuan é quem nos traz as primeiras contribuições ao considerar que

“...o lugar deixa de ter uma conotação espacial e agrega experiência vivida dos sujeitos como forma de configuração da realidade. O lugar é, então, um espaço fechado e humanizado; é uma classe especial do objeto; é uma concreção de valor; é um objeto no qual se pode morar.” (TUAN, 1980, apud LEITE, 2012, p.28)

É neste contexto que a Geografia Humanística se apresenta, de modo que nela é onde o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço vivido, do experienciado.

“O autor ainda afirma que ela procura um entendimento do mundo humano através do estudo das reações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar” (CAVALCANTE, 1998, p. 89).

Ou seja, nos estudos geográficos a partir da perspectiva humanística temos a percepção de mundo por cada indivíduo que se relaciona, organiza e valoriza sua vida.

De acordo com Tuan, (1980, *apud* LEITE, 2012,) então, o lugar transcende o aspecto de localidade e transforma importante para cada indivíduo e significa momentos e fatos históricos a cultura e a vida de cada um/uma, e que a valorização e experiência de cada um é fundamental para o conhecimento do espaço. Estas capacitaram, a partir da vivência a atuação sobre o espaço.

Segundo Leite, (2012) assim, o espaço se constitui lugar, quando é produto da experiência humana que produz significados, os quais são construídos por referência humana, que produzem significados, os quais são construídos por referências

afetivas desenvolvidas ao longo da vida, por meio da convivência”. E por isso o lugar expressa a intencionalidade do indivíduo com os seus objetivos, é essa relação de intenção do indivíduo com o lugar, que lhe confere identidade e significado. Assim o lugar serve para conferir noção de pertencimento ao indivíduo.

A geografia humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos. (ROCHA, 2007, p. 21)

O lugar, neste contexto, é personificado a uma realidade na consciência individual no relacionamento com o espaço que cria uma relação de identidade entre o indivíduo e permite a compreensão do espaço. Em relação ao lugar, não somente em uma compreensão física ou de delimitação espacial, mas sim de uma subjetividade contida nas ideias, sentimentos e emoções na história e experiência de cada um.

A análise que se faz da Geografia Crítica, fundamenta-se à perspectiva do materialismo, e que este é indissociável e decorrente do conceito de espaço geográfico.

Segundo Leite, (2012), esse é compreendido como uma produção social, um resultado, um produto do trabalho da sociedade em cada momento histórico. Desta forma o espaço se caracteriza pela produção e reprodução do seu espaço em determinado contexto histórico e possibilita a compreensão dessa complexidade, isto porque o lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular.

Carlos (2007), acerca do lugar no mundo globalizado afirma que a globalização materializa-se concretamente no lugar, se lê/percebe/entende mundo moderno em suas múltiplas dimensões, numa perspectiva mais ampla, o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. Ele também abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço.

É preciso entender que a produção do lugar no espaço é observada, dada a

visualização das escalas local-global, admite-se que o lugar é a expressão do global na compreensão dos processos de globalização em que o mundo vive. Acerca deste assunto, Cavalcante afirma que:

Na concepção histórico-dialética, lugar pode ser considerado no contexto do processo de globalização. A Globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais. Por ser assim, a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas que não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico nas particularidades deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado como problema global, pois há na atualidade um “deslocamento” (no sentido de des-locar) das relações sociais. (CAVALCANTE, 1998, p. 90)

Para que se possa construir o conceito de lugar e aplicá-lo em sala de aula deve-se refletir sobre a prática imediata dos alunos nos lugares, desenvolvendo assim habilidades de localização, orientação, representação, sendo assim ele pode identificar o seu lugar diferenciá-lo e associá-lo aos demais lugares, assim pode compreender que a partir de lugar pode compreender o mundo.

Percebe-se a importância da orientação e da localização, no estudo do lugar, bem como os questionamentos das relações que se dão neste espaço, pois essa reprodução histórica acontece por diferentes atores, e que os alunos também intervêm neste aspecto, dando-lhe sentido, compreendendo as dinâmicas globais reproduzidas no seu dia-a-dia. Ainda sobre o assunto:

Reafirmação do lugar como dimensão espacial importante: o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante. O lugar passou a ser visto como referencia necessária, como escala de análise dos conteúdos do ensino; o ensino da geografia passou a ter como objetivo relevante estudar o lugar para compreender o mundo (Callai, 2003, [s.p]).

Portanto, a partir desta afirmação, pode-se ter a compreensão do mundo a

partir do ensino em geografia e que a vida cotidiana proporciona o encontro com o mundo real aos quais os alunos estão participando do seu processo de produção e reprodução. A Geografia é a disciplina que permite este embate, as teorizações acerca do mundo e dos processos aos quais se está participando nada mais é do que a produção e reprodução coletiva, fruto histórico da sociedade pelo trabalho por decorrer de um dado período e que se apresenta acumulado.

Quando se aproximam os conteúdos do cotidiano dos alunos, e isso pode ser feito em várias escalas tanto nacional, regional ou local, pode-se obter um maior envolvimento daqueles que vivenciam e conhecem alguns processos que serão estudados, pois estes ouvem falar dos fenômenos nas ruas, na TV, na internet, eles presenciam os fenômenos.

O que o professor de Geografia deve fazer partir das informações que perpassam o senso comum e transpô-las com conceitos geográficos a partir das teorias estudadas na disciplina e discutidas na academia.

Callai, [s.d] nos diz que: “Os níveis local regional, que são o mundo fisicamente mais próximo do aluno, acrescido do nacional, se põe sempre na perspectiva da mundialização, dos aspectos internacionais. Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares. Não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas inseridos na complexidade global.” Ainda sobre o assunto a autora em outra obra complementa sua ideia:

O lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico – objeto de estudo – considerado em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere. Estudar uma nação, uma unidade da federação, uma cidade, ou uma região supõe conhecer o lugar, o que existe nele e a sua localização no conjunto do espaço. (CALAI, 2000, p 88)

Ao debruçar-se com a complexidade dos processos sócio-espaciais a Geografia dispõe de um corpo teórico-conceitual e de uma linguagem que servem para compreender tais processos. Esses conceitos estão presentes em nosso dia-a-dia, muito do que se apresenta em sala de aula faz parte da vida do aluno, que tem

opiniões, tem dúvidas, se relacionam de alguma forma com os processos.

O professor de Geografia deve, acima de tudo, estar atento a forma de como esses conteúdos serão apresentados aos alunos, de modo que se supere o senso comum, e a explicação geográfica aos fatos a partir de uma cientificidade que está contida nos conceitos. Daí se faz importante a compreensão dos fatos e processos ensinados a partir do cotidiano, e de uma historicidade, de uma interlocução com a vida real.

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Esta linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. (CAVALCANTI, 1998, p. 88)

Neste contexto, onde fenômenos que são estudados pelos alunos fazem parte do seu mundo real, e presença do fenômeno/conceito no lugar, isso demonstra que em uma determinada escala maior de análise, seja ela regional, nacional ou global, os processos estão conectados a um mesmo pensamento de transformação do espaço, sejam transformações naturais, climáticas, econômicas, políticas, culturais.

Neste sentido podem-se utilizar tais referências para se trabalhar em sala de aula a compreensão das escalas mais amplas. “Ou seja, indica-se que, ao estudar os temas, deve-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata; por outro lado, postula-se que, no lugar que é manifestação do global, é possível encontrar elementos da realidade mais ampla. Essa formulação está orientada pela compreensão dialética, que pressupõe a realidade na sua multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos como resultante da relação contraditória entre o todo e a parte.” (CAVALCANTE, 2012, p. 146).

Como a relação entre indivíduo e espaço/lugar está condicionada a questão de pertencimento que se apropriam de elementos combinando-os e transformando-os e que dinamizada constrói uns com os outros, essa relação dá a cada um o sentimento de pertencimento, o que pode criar uma identidade coletiva.

Segundo Bueno, (2009), o lugar é um espaço relacional, pois nele se

desenvolvem as relações afetivas, familiares e de vizinhança entre os homens. O lugar também contém memória coletiva, individual e histórica (...) o lugar é onde vivemos diariamente, com ele temos ligações, temos a ideia de que isso nos pertence, que é o nosso “habitat”, também o lugar nos identifica como indivíduos com características culturais diferentes de outras que vivem em outro lugar.

Sobre a questão da identidade, Leite, (2012) atesta que estudar o lugar é uma possibilidade de apreensão concreta da organização do espaço, na medida em que a influência e/ou interferência dos vários segmentos da sociedade, dos interesses político-econômicos são passíveis de constatação, em confronto, inclusive, com interesses locais e da população que ali vive. Nessa dialética, consolida-se a noção de identidade e evidencia-se a perspectiva materialista no conceito de lugar.

Acontecimentos de um dado lugar têm suas características peculiares e significados específicos, mas devem ser analisados como um conjunto articulado de processos de um dado espaço trabalha-se na interdependência dialética entre local e global na qual essa totalidade faz parte concebendo sua dinâmica.

O lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana, mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processo globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização. (CAVALCANTE, 2008, p. 50)

Callai, (2000) dialoga com a preocupação de se estudar e compreender o lugar em Geografia, que significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. (...) é fundamental, neste processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares e tornam significativo o seu estudo.

O processo de interação que acontece com os sujeitos com o meio social, que são os fenômenos, ou fatos geográficos, são na verdade mediados pelos conceitos, quando isso ocorre há um avanço na qualidade desse processo de construção, pois se compreende que as coisas do mundo são vividas cotidianamente e que a busca

por entendimento considera os seus saberes atrelados às coisas da sociedade desvendando as explicações sobre o lugar.

Esse processo não é linear, tampouco necessita de treinos, ela simplesmente acontece a partir de métodos e técnicas corretas de ensino a luz das teorias aqui apresentadas.

É nesse contexto que Leite, afirma que:

A educação assume uma importante expressão: habilitar o indivíduo a efetuar uma leitura original do global, no sentido de promover uma negociação entre conhecimento e as práticas locais, a fim de gerar uma reflexão que se traduza em ações concretas e benéficas à sociedade onde se encontra (LEITE, [s.d] p. 05)

Numa perspectiva complementar analisar-se-á a seguir as teorias que nos apontam a importância do cotidiano em sua relação com o lugar para que se possam atrelar esses conceitos ao ensino de geografia.

3.2 O COTIDIANO NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Percebe-se que em atividades diárias alunos e professores constroem e produzem geografia, em seu relacionamento com os vizinhos em seu Bairro, Região administrativa ou cidade, assim delimitam seus territórios e veem a atuação dos poderes públicos e privados que impõem interferem e modificam o espaço onde moram, os alunos são capazes de questionar essas ações, pois no seu cotidiano fazem isto uns com os outros.

No Ensino Médio os alunos são capazes de se orientar e tem noção de direção, têm senso crítico sobre as questões políticas, econômicas e sociais e culturais que permeiam seu dia-a-dia ainda mais aguçados em relação ao ensino fundamental, ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem conhecimentos que são geográficos e assim vão reconstruindo conceitos e conhecimento sobre eles.

Ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico. Porém o pensamento e a ação que ocorrem no plano individual-particular nunca existem de

forma pura, pois o comportamento genérico, que ultrapassa o imediato e se reveste do social mais amplo, está contido, em alguma medida, naquele plano. Sendo assim a geografia produzida individualmente contém elementos de uma geografia, digamos, mais global. (CAVALCANTE, 1998, p. 123)

Para Cavalcante, (1998), a ligação entre geografia escolar e geografia acadêmica é que de fato a Geografia é uma ciência para a vida cotidiana onde os conhecimentos estão ligados à vida das pessoas sobre as diferentes práticas espaciais individual ou coletivamente. Ou seja, o fato de experienciar os fenômenos geográficos do dia-a-dia é que vai subsidiar a ponte para essa ligação.

Souza, (2009) considera que a contextualização e a ressignificação do conhecimento são vitais para que possam reencantar a educação e a geografia, proporcionando que os alunos possam apreender a realidade que se apresenta de forma fugaz, fragmentada, confusa e excludente. Neste sentido, o autor suscita que:

No cotidiano das nossas vidas, expressam-se as regras gerais do mundo globalizado, revelando-se as contradições do mundo moderno, acentadamente marcado pela tecnologia, em que o tempo comprime-se cada vez mais e o espaço alarga-se pelas possibilidades de superação de distâncias e pelos meios de comunicação. Lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem. É preciso apreendermos que a geografia faz parte do nosso cotidiano e a fazemos diariamente, sendo assim, ao estudarmos geografia, estamos compreendendo o nosso fazer a ser no espaço geográfico. (SOUZA, 2009, [s.p])

Lefebvre, [s.d] afirma que o cotidiano torna-se objeto de todos os cuidados: domínio da organização, espaço-tempo da auto regulação voluntária e planejada, a cotidianidade seria o principal produto da sociedade dita organizada, ou de consumo dirigido, assim como a sua moldura, a Modernidade, ou seja, é no cotidiano que se faz acontecer.

A produção espacial, segundo Carlos, (2007) realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado

lugar, num momento específico, e revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho de produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada.

Considera-se que trabalhar com a Geografia Escolar não seja limitar-se às informações contidas nos livros didáticos, as propostas dos teóricos sobre a temática e que também viemos contribuir para o debate é que se precisa trabalhar com os conteúdos geográficos a fim de desenvolver a capacidade do aluno de pensar, de questionar os fatos que se materializam no espaço, desenvolver a capacidade da leitura espacial da realidade em que os alunos vivem.

Com conteúdos mais abstratos e distantes da realidade em que vive o aluno pode-se articular o conhecimento contextualizando por meio de fatos que estão mais ligados a eles, e que esse trabalho possa destacar a relevância social o sentido e posicionamento dos alunos, despertando assim a sua cidadania.

Neste sentido analisaremos a importância da formação de conceitos na geografia escolar, tendo em vista o professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem na formulação e compreensão deste conceitos partindo do lugar e da realidade cotidiana do aluno.

3.3 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA GEOGRAFIA ECOLAR

A formação dos conceitos em geografia necessita além incorporar as teorias sobre o entendimento do lugar e do cotidiano em seu processo de compreensão e formulação, compreende-se que a superação de simples assuntos do cotidiano do aluno de cunho informal, no sentido de que o senso comum seja ultrapassado e que o aluno possa constatar deduzir e concluir fatos atrelados a uma teoria e que esteja relacionado com os embasamentos teórico-metodológico geográfico.

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo. (CALLAI, 2000, p. 93)

A partir afirmação de Helena Callai, (2000) que discute a questão do conhecimento, partindo-se da ideia que existe o conhecimento do senso comum que são informações dadas ao mundo e são o primeiro contato do conhecimento para o indivíduo, a partir deste conhecimento deve-se confrontar com outros saberes, estes são trabalhados por pesquisadores e tem certo debate epistemológico a partir de conceitos próprios de cada ciência.

No caso da Geografia onde o espaço é sua principal fonte de investigação, deve-se, por parte dos professores, estimular o desenvolvimento de uma consciência espacial, ou seja, os professores no seu papel de mediador do conhecimento devem fazer a transposição dos conceitos geográficos por meio do cotidiano dos alunos que se encontra no próprio lugar de vivência.

Os conteúdos geográficos não podem ser apresentados aos alunos como se os fatos fossem desconexos, como não o são, trazer o cotidiano dos alunos para sala de aula estimula sua participação dos mesmos, pois são suas realidades que estão sendo apresentadas, de forma que os conceitos são ferramentas pelas quais podemos compreender melhor o que a Geografia anda produzindo.

Considera-se que os conceitos são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para a localização e a análise dos significados dos distintos lugares e de sua relação com a vida cotidiana.

O conhecimento não é uma operação de simples transferência de conteúdos de fora para dentro do sujeito; diferentemente, afirma-se que é resultado de processos completos, desenvolvidos por sujeitos em atividade mental de propriedades de um objeto de estudo, numa visão mais objetivista e empirista do processo. (CAVALCANTE, 2012, p. 157)

O pensamento que é uma construção deve ser apresentado aos alunos como a busca da compreensão da realidade, em razão disso os conhecimentos devem ser apresentados como construções sociais e históricas que permeiam a categoria de estudo da geografia, o espaço geográfico.

À medida que se faz esse vínculo o professor necessita de técnicas didáticas para que efetivamente o conhecimento possa ser mediado. Contudo não se pode

deixar de considerar a realidade espacial e social do aluno, isso será de fundamental importância para situá-lo em relação ao processo pelo qual está subordinado.

A produção do espaço hoje é complexa, pois ele se tornou global por meio de redes dinâmicas que ultrapassam o lugar, essa produção se caracteriza também pela segregação e pelas forças que atuam neste espaço, sendo ela a política, econômica ou cultural.

Com essa organização (ou desorganização) se torna difícil à compreensão desses fenômenos no mundo globalizado, por isso necessita-se que se tome consciência dos fatos, discuta os processos dessa espacialidade e daí cabe ao professor à preocupação em organizar os conteúdos geográficos e transpô-las de uma forma didática por meio de instrumentos e técnicas motivacionais aos alunos.

Mas deve-se ater ao fato de que o conceito não é a realidade em si, mas sim uma construção social e histórica da realidade, e que o professor antes de ensinar o conceito deve preparar os educandos antes que se ensine o conceito, e que este é permeado de significados que podem ter várias interpretações, sobre este assunto Cavalcante afirma que:

Em primeiro lugar, não apresentá-la sem que seja antecederida de uma reflexão anterior sobre o objeto conceituado; apresentar o conceito, no momento adequado, como uma construção social sobre a realidade, e não como a própria realidade, o que significa demonstrar o caráter relativo do conceito; informar aos alunos sobre as eventuais controvérsias existentes em torno do conceito e os avanços conseguidos na compreensão do objeto conceituado; apresentar, sempre que possível, o conceito como parte de um sistema de conceitos. (CAVALCANTE, 1998, p. 157)

Mais do que simplesmente repassar os conteúdos aos alunos, os professores devem ter em mente que ao ensinar conceitos e como os processos espaciais ocorrem, ensina-se também o aluno a pensar, pensar na dinâmica dos processos, pensar criticamente a respeito da sua posição enquanto cidadão na reprodução espacial, e que suas práticas estão imbricadas no seu cotidiano.

Callai, (2000) nos ajuda a refletir sobre o assunto: “É sempre conveniente

reafirmar que os conteúdos em si são mais do que simples informações a serem aprendidos, eles devem significar a possibilidade de se aprender a pensar. No caso da Geografia, aprender a pensar através de conteúdos que lhe digam respeito, que lhe sejam específicos.”

A formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes, porque ajudam as pessoas a categorizar o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade. Eles nos libertam da escravidão do particular (Coll Salvador 1997 apud Cavalcante 2012 p.48)

As formulações dos conceitos feitas por professores devem envolver com atividades direcionadas o pensamento dos alunos, as teorias justapostas com a realidade de modo que as relações afetivas possam conduzir mentalmente o entendimento dos processos abordados fazendo com que atitudes e valores também sejam despertados.

Sobre esse assunto Cavalcante, (2012) atesta que o mais importante é direcionar as atividades procurando envolvê-los, para que eles desenvolvam seu pensamento por meio dos conteúdos, numa abordagem que estabeleça relações efetivas entre os conceitos científicos, suas teorias e seus modos de formulação e as diferentes manifestações empíricas que podem identificar. Ainda sobre o assunto a autora afirma que:

O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, abarcando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física. Para isso, necessita estar voltando não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar. (CAVALCANTE, 2012, p. 49)

Sobre os objetos valorativos Cavalcante, (2012) atesta ainda que incluir o tema, vinculado a objetivos valorativos, visa permitir ao aluno trabalhar com suas diferentes concepções: o vivido, o percebido e o concebido. Trata-se, por exemplo,

de lidar com as representações sociais dos alunos a respeito de elementos do ambiente mais “íntimo” em seu cotidiano, como a água, a terra, os alimentos, para levá-los a fazer ligações.

A compreensão da espacialidade é o componente de principal motivação dos alunos pelos conteúdos de Geografia, independente da diversidade e pluralidade dos alunos em sala de aula. O fato é que eles são portadores dessa espacialidade, eles conhecem o espaço por vivenciá-lo em seu cotidiano, e o professor ao ensinar geografia está justamente falando dos alunos e de sua diversidade de sua atuação no espaço e isso se torna motivador nas aulas.

Entender o mundo e seu lugar de mundo, entender sua vida no lugar de vivência, isso se torna indispensável nas aulas de Geografia.

Entre as motivações dos jovens está a de falar sobre sua vida, suas práticas rotineiras, suas percepções e seus valores. Nessa fala, estão certamente expressos os conhecimentos cotidianos sobre espaço (conforme entendimento de Vygotsky 1984). Estes são parte dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola com a mediação do professor. Nessa linha os professores incluem em seu trabalho as concepções de jovens sobre seu bairro, sobre seus lugares de vida cotidiana, sobre sua cidade. (CAVALCANTE, 2012, p.122)

Tal pensamento leva a autora a afirmar que “os professores podem, então, propiciar a discussão sobre as práticas dos jovens, para aproximar conhecimentos, condutas, no intuito de ampliar seu conceito e suas informações sobre os lugares, identificando e caracterizando os territórios que eles formam os valores e as regras que seguem nesse território, considerando suas práticas espaciais urbanas práticas cidadãs, que têm o sentido da copresença, do interesse público, do compartilhamento de demandas diversas com os diferentes segmentos sociais, em detrimento de pautas individuais e particularizadas. (CAVALCANTE, 2012, p. 122)

Deste modo com essa proposta podem-se explorar os conceitos utilizados na ciência geográfica voltada para a análise das espacialidades. A partir das contribuições já apresentadas onde o professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem faz o encontro e confronto entre conceitos cotidianos e

conceitos científicos.

Esta relação com o cotidiano do aluno é necessária para a formação desses conceitos, e que os conhecimentos a respeito do lugar onde vivem e dos diferentes lugares do mundo propiciam um raciocínio espacial amplo e crítico.

“Uma das formas de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espacial é a formação de conceitos. No entanto, é preciso considerar que os conceitos não são “ensinados”, eles não se formam nos alunos pela transferência direta de conteúdos e por sua reprodução, como está suposto em propostas mais tradicionais de ensino. Trata-se de processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva.” (CAVALCANTE, 2008, p. 48)

A seguir analisaremos o conceito de transposição didática, observaremos como este conceito é importante para a análise desta pesquisa que é identificar como são repassados os conteúdos e conseqüentemente os conceitos da ciência geográfica para a sala de aula, logo após observar-se-á empiricamente como o professor faz a transposição didática dos conceitos geográficos no terceiro ano do ensino médio.

4. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS PARA O SABER ENSINADO

4.1 A CONCEITUAÇÃO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para que o professor possa trazer os conceitos das ciências para a sala de aula é preciso que estes passem por um processo de adaptação. Ele em seu papel mediador do processo de ensino aprendizagem necessita de formas didáticas, pelas quais os alunos, sujeitos ativos neste processo, assimilaram os fatos geográficos apresentados em forma de conteúdos, tendo em vista que são os saberes científicos que podem proporcionar a legitimidade aos ensinamentos em sala de aula.

Há, portanto, a relação de reconhecimento da diferença entre o saber acadêmico e o saber escolar, considerados como saberes específicos de natureza e

funções sociais distintas, nem sempre evidentes nas análises do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Gabriel, [s.d], trata-se de pensar o saber escolar como sendo historicamente construído, abrindo a reflexão sobre as modalidades de relação que o mesmo se estabelece com os outros saberes, entre eles o saber acadêmico.

Ao definir saber acadêmico como sendo um saber extra-escolar que precede e fundamenta culturalmente e cientificamente o saber escolar – Chevallard (1991) defende sua centralidade na medida em que considera que é no confronto entre este tipo de saber e o saber escolar que se pode melhor apreender o tratamento didático o plano cognitivo. Aqui, o que está em jogo é a questão da legitimação dos saberes escolares. Reconhecer a importância do papel desempenhado pelo saber acadêmico na produção dos saberes escolares, atribuída pela própria instituição escolar, não implica necessariamente em assumir uma visão hierarquizada na qual os primeiros são vistos como única forma de inteligibilidade e de leitura do mundo. (Gabriel, [sd][s.p])

Boligian, (2003), utiliza Chevallard em seu doutoramento afirmando que são os saberes científicos ou eruditos que proporcionam legitimidade aos saberes escolares, ou saberes ensinados na escola. Legitimidade esta calcada no fato de ser, o saber científico, aquele reconhecido socialmente como um conhecimento “verdadeiro”.

Neste sentido trazemos o conceito de transposição didática utilizado pelo matemático Chevallard nos anos 80, que deve ser compreendido dentro de um quadro mais amplo de reflexão epistemológica articulada à reflexão pedagógica.

Segundo Gabriel, [sd] “Para Chevallard o sistema didático é um sistema formado por três elementos – professor – saber – aluno que se interagem a partir de mecanismos que lhe são próprios, que ele denomina de ‘funcionamento didático’. Essa concepção tem como mérito trazer para a discussão um terceiro elemento, curiosamente esquecido – o saber - em análises do campo que tendem a privilegiar esse sistema, apenas a relação professor-aluno.” Ainda segundo a autora:

Para que este sistema didático funcione é preciso que esses três

elementos satisfaçam condições impostas pela própria prática pedagógica. É sobre a natureza e as condições impostas ao elemento “saber escolar” que se centram as reflexões de Chevallard dando origem a “teoria da transposição didática”, na qual a reflexão epistemológica assume um papel central. (Gabriel, [sd][s.p])

Esta teoria defendida por Chevallard, portanto, incide em que os elementos didáticos sejam impostos ao elemento “saber”, consistindo na transformação didática dos conceitos científicos para o saber ensinado, ou seja, para as práticas escolares, neste momento a transformação estará apta a ser ensinada.

Ainda segundo a autora sobre os estudos teóricos de Chevallard para uma melhor compreensão desse processo de transposição, este autor introduz o conceito de noosfera e define como sendo a instância que age como um verdadeiro filtro entre o saber acadêmico e o saber ensinado em sala de aula. É na noosfera que se produz o ‘saber a ser ensinado’, e que este processo está abrigado na autonomia de contextos políticos, ideológicos e culturais no qual se insere, e que a transposição é inaugurada quando há incompatibilidade entre o saber ensinado e os diferentes grupos da sociedade.

Pois a transposição didática se configura como uma simplificação do conhecimento científico, na verdade devido à dinâmica da disciplina de Geografia as demandas da academia e as demandas sociais, a transposição serve para auxiliar os profissionais do ensino a repassar os conhecimentos científicos de forma reflexiva pedagógico-didaticamente.

De uma forma bem simplista Mendonza, (2005) utiliza Michel Verret, (1975) (...) Ele define didática como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden”. (1975, p. 139) Ou seja, em um primeiro momento a transposição foi conceituada como a transmissão do conhecimento daqueles que sabem “os professores” para aqueles que não sabem “os alunos”, porém aqui faltam atributos da própria transposição que só chegará com Chevallard na década de 80.

Um contenido Del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones

adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica. (CHEVALLARD, 1985 apud MENDONZA, 2005, p. 87)

Neste sentido, então, são esses conjuntos de transformações que o conceito científico sofre a partir do trabalho do professor que terá como desafio a adaptação do aporte teórico científico (acadêmico), para sala de aula, ou seja, “o saber sábio” será transposto aos alunos “o saber ensinado” e isto de dará por meio de técnicas chamada de didática.

Portanto pensa-se que a transposição didática é a passagem do saber sábio ao saber ensinado e que elas têm origem nos laços familiares “Según Chevallard, El saber enseñado se cueve viejo com relacion a la sociedad; um aporte nuevo vuelve a estrechar la distancia com El saber sabio, aquel de los especialostas, y aleja de esse saber a los padres de familia de los alumnos. Aquí está AL origen de los procesos de transposición didáctica” (Chevallard, 1985, p. 26)

El concepto de transposición didáctica remite entonces AL paso des saber sábio AL saber enseñado y luego a la obligatoria distandía que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (em el sentido restringido) quando los elementos Del saber pasan as saber enseñado. Chevallard indica em particular, que la transposición didáctica remite a la Idea de uma reconstrucción em las condiciones ecológicas Del saber. Para ilustrar esta Idea, El se vale de um ejemplo de transposición como El que sucede de um pieza musical Del violín AL piano: ES la misma pieza, ES la misma música, pero Ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada com outro instrumento. (MENDONZA, 2005, p. 87)

Halté, (2008) em análise à obra de Chevallard afirma que ela evidencia que a transposição didática é *constitutiva* do escolar e situa os seus pontos de impacto no triângulo didático; finalmente permite visualizar, muito além da sala de aula, o sistema de ensino integralmente. Como diriam os institucionalistas, a transposição didática é um *analizador*: a teoria, assim como o famoso espelho à beira do caminho, é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o saber, questiona todo o resto.

Por isso, esta teoria, que pertencia às ciências humanas com Michel Verret e posteriormente utilizada na matemática com Chevallard em que sua análise cabe perfeitamente no âmbito da maioria das ciências, onde há ensino teórico acadêmico e passagem deste conhecimento para sala de aula. Neste sentido cabe ressaltar que tal teoria pode ser utilizada na geografia, onde há sucesso na utilização da transposição dos conceitos geográficos para fins de ensino.

Halté, (2008) suscita ainda que a escola é um lugar de aprendizagens incidentes, assim como são a família, a empresa ou a rua, enquanto lugar expressamente construído para importar saberes e, sobretudo, para transmiti-los de maneira dirigida, a escola é, em contrapartida, uma instituição extra-ordinária. Nesse sentido, os atos didáticos são artificiais por construção, porque ali não se aprende naturalmente “como na vida”, que dizer, por incidência, mas por um ensino intencional, extremamente pesado, pois ele começa como mostra a transposição didática, cedo na sala de aula e continua durante todo o tempo da escolaridade. É essa a especificidade radical da escola, ou se quisermos sua “artificialidade constitutiva”.

O desafio neste momento será levantar os conhecimentos prévios dos alunos que são recheados de conceitos desconstruídos, ainda fracos, pobres, sem ligação ou sentido, ainda, entre realidade e ciência. O professor então mediará, este conhecimento a partir da realidade do aluno e de processos que estão presentes na vivencia dele, não será aqui, em um primeiro momento jogado a análise dos conceitos em si, muitos teóricos sobre o ensino de geografia relatam que a problematização dos temas são uma boa forma de introduzir os conteúdos, seja ele qual for. Neste contexto Cavalcante, 2012 sinaliza que:

(...) ensina-se a observar a realidade e a compreendê-la com contribuição dos conteúdos geográficos. Ensina-se por meio dos conteúdos, a perceber a espacialidade da realidade (que sempre é a realidade da perspectiva do aluno, baseada em sua inserção); ensina-se o aluno a analisar uma das dimensões do real, que é a espacial.
(CAVALCANTE 2012 p. 136)

Dentre os pesquisadores que trazem essa contribuição da problematização Berbel, (1998) afirma que por meio de etapas se podem desenvolver um raciocínio no

âmbito da problematização que contribua para o ensino de geografia. Esta autora propõe meu método que será explicitado a seguir:

A primeira delas é a observação da realidade social, concreta, pelos alunos, a partir de um tema ou unidade de estudo. Os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente a registrar sistematizadamente o que percebem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. (BERBEL, 1998, [s.p])

Neste contexto, essa observação permitirá a identificação da ordem espacial estudada com o levantamento de questões problemas vividas por eles próprios e a ação dos agentes envolvidos no tema, isto levará a possíveis discursões entre o grupo e será a referencia para as outras etapas do estudo.

Para que a próxima etapa seja alcançada, segundo a autora, é necessário que os alunos façam o levantamento de possíveis causas da existência do problema em estudo, ou seja, as reflexões de possíveis determinantes do fenômeno estudado, neste momento poderá ser identificado já que as variáveis podem estar bem próximas e explícitas, mas também podem estar distantes e menos evidentes a existência deste fenômeno, o que faz com que os mesmos tenham a competência de observar a dinâmica do problema enquanto um processo que tenham variados e diferentes motivos para existirem.

Tal complexidade sugere um estudo mais atento, mais criterioso, mais crítico e mais abrangente do problema, em busca de sua solução, a partir dessa análise reflexiva, os alunos são estimulados a uma nova síntese: a da elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção. (BERBEL, 1998, [s.p])

A próxima etapa levantada por Berbel, (1998) é a teorização, ou seja, neste momento é que será feita a investigação propriamente dita, será a etapa onde os próprios alunos podem buscar informações sobre o assunto em fontes variadas

levando-se em consideração a facilidade que os mesmos têm desta investigação, que se complementem, ou de divergência, para assim associa-los ao desenvolvimento do raciocínio coletivo e interiorização individual.

A quarta etapa levantada pelo estudo da autora é a hipótese de solução, tendo em vista os problemas já levantados e a teorização realizada, os alunos possivelmente conheceram as causas dos problemas, a forma que eles terão para ligar a origem do fenômeno e sua complexidade à realidade atual será complementada pela elaboração de possíveis soluções, mesmo que não estejam diretamente ligadas as ações dos alunos, mas neste momento poder-se-á observar que esta construção será fruto da compreensão profunda que se obteve o problema.

A quinta e última etapa é a aplicação à realidade, que ultrapassa o exercício intelectual, "...pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas, nesse momento, o componente social e político está mais presente. A prática que corresponde a esta etapa implica num compromisso dos alunos com seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau" (Berbel, 1996, p.8-9)

Completa-se, assim, segundo a autora, o arco Maguerez, com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética de ação – reflexão – ação, ou do dito de outra maneira, a relação prática - teoria - prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social.

Em consequência, este método de problematização pode orientar os professores e alunos em sala de aula, a partir de problemas detectados na realidade e levar a discussão coletiva sobre os dados registrados, mas principalmente com a reflexão sobre possíveis causas e determinantes do problema e depois com a elaboração de hipóteses de solução e a intervenção direta na realidade social.

Neste sentido, pensa-se que problematizar questões sobre o que está ocorrendo na ordem espacial e que é de conhecimento dos alunos em sua realidade histórica, social e espacial, pode-se pensar que neste momento a transposição didática ocorre, pois estes fenômenos que são explicados pela construção coletiva dos conceitos em sala de aula estão sendo vivenciados e sendo abordados

teoricamente em conjunto, em uma ordem didática.

4.2 Análise da Transposição didática dos conceitos geográficos para o Ensino Médio nas escolas da rede pública do DF

Para a análise empírica de como o professor faz a transposição didática dos conceitos geográficos para os alunos foram observadas aulas nos turnos diurno e noturno nas turmas de terceira série do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Região Administrativa III (Taguatinga) totalizando 60h de observação.

Este processo se deu em dois semestres letivos entre 2012 e 2013 a partir das atividades das Disciplinas Estágio Supervisionado I e II da Universidade de Brasília, como partes exigidas pelas mesmas. Aproveitou-se a escolha do tema da pesquisa, anteriormente levantado para realizar o campo com as devidas observações, tanto para as disciplinas, quanto para a presente pesquisa.

As observações ocorreram nas turmas do 3ª série do ensino médio onde prevalecem temas ligados à Geopolítica e Geografia Política onde questionava-se às ações dos diferentes atores no processo de (re)produção do espaço sobre um determinado território em busca de poder. Nos exemplos que os professores usavam para explicar um conteúdo pode-se perceber a ligação deste com a realidade do aluno, fundamental nas aulas de Geografia.

O principal ponto para reflexão da observação foi que os professores se amarram ao livro didático, criando poucas situações para que o aprendizado possa ocorrer, muitas foram às aulas expositivas em que as explicações dos conteúdos eram maçantes.

O ensino em Geografia construído pela reprodução de manuais conduz a uma insatisfação e a um descomprometimento dos alunos frente a essa disciplina, podendo-se perceber afirmações que reforçam a ideia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas da cidade não tem relação com a vida

cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições, impossibilitando a criação/re-criação. (LIMA, 2002, p. 45)

Quando um tema interessava aos alunos eles participavam com opiniões, mas faltava algo, faltava introduzir nas discussões conceitos da Geografia, os conceitos passavam muitas vezes despercebidos, ao professor e conseqüentemente aos alunos.

Faltava a cientificidade para dar legitimidade ao que estava sendo ensinado. Não se pode dar conteúdos de geografia como se os fatos geográficos fossem fragmentados, sobre esse assunto Lima, (2002) atesta que cabe ao professor entender as especificidades inerentes a geografia, mas desconstruir o caráter e fragmentação que a envolve, de forma a intervir nos processo de ensino-aprendizagem valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma extensão humana e física.

Calai, [s.a] atesta em suas obras a importância de se utilizar mapas nas aulas de Geografia. É a espacialização e interpretação de um determinado lugar em um determinado tempo e um dos mais importantes instrumentos para que o professor o utilize, ensinando os alunos a ler e interpretar mapas. Porém poucas vezes se utilizou deste instrumento para a espacialização e compreensão dos conteúdos ministrados.

Na análise feita em 2012, primeira etapa do processo de observação, por também ser professora de história em outras escolas, suas aulas expositivas eram sempre correlacionadas com temas históricos, os temas do cotidiano apareciam com os exemplos.

Na segunda etapa da observação, no ano de 2013, em um primeiro momento quando foi solicitado o estágio na escola havia uma seguinte situação, dois professores efetivos para atenderem a demanda do turno matutino, neste turno a escola define a divisão das turmas apenas para os segundos e terceiros anos do ensino médio, deixando o ensino do primeiro, juntamente com o segundo ano, para o turno da tarde, e a noite prevalece os três turnos.

Neste caso, ao solicitar o estágio os dois professores efetivos ainda se encontravam presentes na escola e aceitaram as atividades realizadas por mim

enquanto estagiário em uma conversa anterior, passados duas semanas quando retorno para finalmente dar início as atividades do estágio me deparei com a aposentadoria dos dois professores efetivos sem nenhum aviso prévio, apenas especulações por eles num primeiro momento.

A escola já havia solicitado a convocação de duas novas professoras aprovadas no concurso para professor temporário e já se encontravam na escola em sua primeira semana de aula., Tendo em vista que todos os documentos já haviam sido entregues, assinados e prontos para começar as atividades, achei melhor continuar com a professora encarregada das turmas de terceiro ano, ao qual me recebeu muito bem, e disse que seria enriquecedora a presença dos dois no momento em que as turmas se encontravam.

Cabe ressaltar que em atividades diárias alunos e professores constroem e produzem geografia, em seu relacionamento com os vizinhos em seu bairro, Região administrativa ou cidade, assim delimitam seus territórios e vêem a atuação dos poderes públicos e privados que impõem interferem e modificam o espaço onde moram, os alunos são capazes de questionar essas ações, pois no seu cotidiano fazem isto uns com os outros.

Por pertencer a uma etapa mais avançada do ensino básico, onde várias habilidades foram despertadas ao longo da vida estudantil, os alunos do terceiro ano do ensino médio conseguem a partir dos seus conhecimentos prévios, ter condições para trabalhar conceitos geográficos explorados pelos professores de geografia.

Percebeu-se nesta pesquisa a partir das teorias sobre o lugar e o cotidiano, que ao se trabalhar com coisas do cotidiano do indivíduo está se construindo conhecimentos geográficos. Embora os temas relacionados ao terceiro ano do ensino médio sejam temas mais globais, foi constatado que ao exemplificar os fatos geográficos em determinado contexto, os alunos tinham contato, a partir de informações que são levantadas em seu dia-a-dia.

Neste contexto o pensamento e ações que estão envolvidas em um plano particular, convergem em um plano social mais amplo. Pois a relação entre geografia

escolar e geografia acadêmica se justifica pela cotidianidade dos conhecimentos que ligam suas práticas a partir das contradições do mundo globalizado.

Tal constatação orienta a questão da contextualização dos conhecimentos pelos quais a disciplina de geografia necessita para a significação dos conteúdos, pois a partir da realidade do aluno, onde os processos e fatos geográficos podem ser observados, se tem a possibilidade de se apreender conceitos de ordem mais abstrata, tendo em vista a presença de práticas menos distantes, superando as distancias por conta do acesso a informação pela TV, Internet, Redes Sociais, revistas entre outros meios.

Portanto a observação feita revelou que apenas informações contidas nos livros didáticos eram utilizadas nas abordagens dos conteúdos, fragmentando e limitando a atuação dos alunos em relação a busca pelo conhecimento geográfico, sendo que a proposta didática do livro deve ser apenas orientadora no processo desenvolvido. Deste modo poderão ser desenvolvidos capacidades reais de leitura e interpretação do espaço.

Quanto à transposição didática ao se tomar o saber acadêmico, que fundamenta o saber escolar, tem-se o confronto destes dois diferentes ramos do conhecimento e que aquele legitima a importância desempenhada pela escola, não se discutiu em nenhum momento a hierarquização tratada entre os dois ramos, ao contrário, pensa-se que são complementares e produzidos em locais e com procedimentos diferenciados.

Portanto a análise desta teoria faz com que se leve em conta o processo de adaptação que o professor deve realizar em sala de aula consistindo na transformação didática dos conceitos científicos em saber ensinado.

A tabela a seguir, com base na observação direta das aulas no terceiro ano do ensino médio. Nela serão expostos os conteúdos, os conceitos utilizados pelo (a) professor (a), seu procedimento, em uma análise fruto das práticas do estágio propõem-se as potencialidades observadas com a utilização dos conceitos. A partir dela poderá ser analisado o processo de transposição didática dos conceitos realizado.

Tabela de observação direta nas aulas de Geografia do 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal				
Conteúdos	Conceitos	Categoria Geográfica Utilizada	Procedimento utilizado pelo Professor	Potencialidade de uso dos conceitos
Globalização e a Nova Ordem Mundial	Globalização, Capitalismo, Socialismo	-	Aula expositiva introdutória sobre a Velha Ordem e como o mundo chegou à Nova Ordem Mundial, surgimento da Globalização a partir das Grandes Navegações.	Possibilidade de utilizar o lugar dos alunos para inculir as grandes questões sobre o processo de Globalização, onde os processos que os atinge, e a transformação do espaço a partir das forças políticas e econômicas. Espaço e Lugar como categorias de análise possíveis;
As condições socioeconômicas e a organização do espaço geográfico mundial.	Globalização, Capitalismo, indicadores socioeconômicos, países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.	Região	Neste momento, o professor problematiza as questões sociais de países desenvolvidos, em desenvolvimento, e em subdesenvolvidos, questiona os problemas ocorridos no atual mundo capitalista, e trabalha com os conceitos de indicadores socioeconômicos e a regionalização do mundo a partir destes dados. O professor utilizou a tempestade de ideias para levantar as diferenças entre países orientais e ocidentais, influências americanas e europeias no cotidiano deles, diversidade étnica, cultural e religiosa no Brasil e no mundo para poder entender a atual configuração espacial do mundo;	Possibilidade de atrelar os conceitos anteriormente estudados sobre o processo de Globalização e as causas sociais ocasionados, utilização dos conceitos de lugar e espaço , a partir das suas vivências para exemplificar os processos com atitudes reais, desenvolver o conceito de região nas diferenças entre países do Norte e Sul, Desenvolvidos e Subdesenvolvidos, Visualização no Mapa.
Regionalização do espaço Mundial	Regionalização, conflitos socioculturais;	Região	Divisão da turma em grupos para trabalharem em forma de seminários os países desenvolvidos, os Blocos Econômicos ao qual pertenciam, e o cenário do país ou bloco na geopolítica mundial.	Possibilidade da utilização do conceito de espaço geográfico , para poder fincar nos alunos a mentalidade de processos dentro do mundo global, utilização do conceito de Região para a divisão política do mundo de acordo

				com a divisão oficial entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.
Países desenvolvidos do Norte	Regionalização, Geopolítica, Desenvolvimento Econômico, conflitos sócioterritoriais, Blocos Econômicos;	-	Divisão da turma em grupos para trabalharem em forma de seminários os países desenvolvidos, os Blocos Econômicos ao qual pertenciam, e o cenário do país ou bloco na geopolítica mundial.	Possibilidade de fazer com que os alunos identifiquem e problematizem primeiramente os países ou blocos estudados, para que após a apresentação dos seminários o professor complementasse o conteúdo trabalhando com os alunos o uso do espaço mundial e a influência dos países na atual Ordem Mundial. As categorias Território, lugar e espaço geográfico estão intrínsecos na explanação deste conteúdo.
Países desenvolvidos do Norte II: Europa	Regionalização, Geopolítica, Desenvolvimento Econômico, conflitos sócioterritoriais, Blocos Econômicos;	-	Divisão da turma em grupos para trabalharem em forma de seminários os países desenvolvidos, os Blocos Econômicos ao qual pertenciam, e o cenário do país ou bloco na geopolítica mundial.	Possibilidade de fazer com que os alunos identifiquem e problematizem primeiramente os países ou blocos estudados, para que após a apresentação dos seminários o professor complementasse o conteúdo trabalhando com os alunos o uso do espaço mundial e a influência dos países na atual Ordem Mundial. As categorias Território, lugar e espaço geográfico estão intrínsecos na explanação deste conteúdo.

No caso analisado, observou-se, a partir da tabela, que as professoras utilizavam de conceitos como os de Globalização, Capitalismo, Socialismo, Regionalização, Geopolítica, Desenvolvimento Econômico, conflitos sócioterritoriais, Blocos Econômicos, conflitos socioculturais, entre outros.

A partir da análise destes conceitos pouco se desenvolveu um raciocínio geográfico com relação às categorias de estudo da geografia, nas 60 horas de aulas

observadas não se utilizou da análise dessas categorias para a explanação do conteúdo.

Tendo em vista que o saber escolar é historicamente construído a partir do embasamento científico, tem-se a relação entre aquele e o saber científico, tal relação promove a interação entre professor – saber – aluno. Como ficou comprovado teoricamente no capítulo anterior, é nesta interação que se dá a transposição didática através do funcionamento didático, ou seja, das práticas diferenciadas organizadas pelo professor para que a transposição ocorra.

Em observação às aulas puderam ser comprovadas a valorização da relação entre o professor – aluno, deixando muitas vezes de lado o entendimento que deveria ter ocorrido com o saber, ou seja, a discrepância entre conteúdos e o correlacionamento com as teorias fundamentais da geografia.

Dentre todas as aulas observadas, as professoras não conseguiram relacionar os conteúdos com conceitos básicos que embasam o estudo da geografia como espaço, lugar, território, paisagem ou região. Este último foi citado em sala de aula, mas apenas como termo do senso-comum, e não como objeto analítico de estudo do espaço geográfico.

Nos momentos em que as professoras usavam de exemplos que estavam relacionados com o cotidiano dos alunos, e logo após explanavam os conceitos indicados na tabela, consistia de certa forma a transformação didática dos conceitos científicos para o saber ensinado, pois a partir do conhecimento prévio dos alunos e a análise feita por eles dos conceitos, neste momento, pôde ser notado que os conceitos eram parte de algo real, e que a simples análise a partir do senso-comum não era suficiente para explicar os fatos geográficos dentro de sua complexidade, fazendo parte de um processo de conhecimento primeiramente histórico, e que tem repercussão na ordem global interferindo no lugar onde os próprios alunos habitam.

É neste momento que ficam abrigadas nos alunos questões de ordem políticas, econômicas, culturais, ideológicas, onde eles, enquanto indivíduos, internalizam os conceitos que são frutos de ações individuais, mas com repercussões coletivas.

Este surgimento do processo de transposição didática é reestabelecido pela compatibilidade entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Pois os saberes envelhecem, causando certo desconforto no sistema educacional, proporcionando sua renovação e simplificando o conhecimento científico na dinâmica educacional.

Neste sentido,

(...) aproximar ciência e professor, ação que se concretiza na transposição didática. (...) esta ocorre quando se fazem e se recriam diversas maneiras de mediação entre o conhecimento científico e o aluno. (CIAVOLELLA, 2010, [s.p])

Portanto utilizar nas aulas de Geografia os conhecimentos científicos juntamente com o cotidiano dos alunos torna-se importante para uma boa aula de geografia, pois trazendo esses conceitos de forma que os alunos possam entender na prática a sua aplicação, a sua utilização, e com isso a participação dos alunos em sala de aula pode ser melhor aproveitada, tendo em vista que são os pensamentos deles conexos com o mundo de forma a entender de fato os processos geográficos.

Portanto segundo Cavalcante, 1998:

Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens. Há uma geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa geografia pode ser pensada ou conhecida no plano do cotidiano e no do não-cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias, mas sem um corte rigoroso entre eles. (CAVALCANTE, 1998, p. 122)

Nessa perspectiva, não apenas o lugar cotidiano está sendo considerado, já que em análise aos conteúdos do terceiro ano do ensino médio, estes não fazem parte de uma realidade tão concreta e direta a eles, mas sim os processos pelos quais estes fatos se dão em um determinado espaço geográfico e com isso contribuir para um pensamento dos fatos como realmente o são, os agentes envolvidos nos processos, e seu posicionamento crítico em relação as possíveis interações e/ou interferências destes na (re)produção do espaço geográfico.

4.3 CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA SOCIOCONSTRUTIVISTA PARA A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Em contribuição à construção do processo de ensino-aprendizagem, e da transposição didática, leva-se em consideração a teoria socioconstrutivista com a relevância do seu papel na sociedade que é a de auxiliar as pessoas a se apropriar desses instrumentos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional como ferramentas simbólicas, que permitem alterações na relação com a realidade.

A atividade intelectual, nessa concepção, está impregnada em todas as dimensões da vida do professor, o que significa dizer que ele está sempre aprendendo, sempre ensinando, porque se coloca na vida como sujeito de aprendizagem. É uma pessoa que não se conforma com a realidade tal como ela se apresenta superficialmente, que procura sempre entender a complexidade das coisas, compreende que há sempre um lado e outro da realidade, que o imediato é sempre só uma dimensão da realidade, tanto individual quanto social.

Segundo Cavalcante, (2012) deve ser um sujeito que não se conforma com a simplificação das coisas e não emite “opiniões formadas sobre tudo”. Esse posicionamento pessoal é necessário e fundamental, para que o professor cumpra bem seu papel social e profissional. Ou seja, o professor é um intelectual autor do seu trabalho, que pesquisa sobre o que faz e não simplesmente executa, na prática, a teoria de outros.

Para que ocorra o aprendizado é necessário, segundo Vygotsky (in Oliveira, 1997:57), considerar “o processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (...) justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”. Isso quer dizer que, para além da sala de aula, o aprendizado do lugar permite contatos ou convívio envolvendo sujeitos sociais que se encontram num espaço conhecido, ou pelo menos aproximado, e oportuniza possibilidades de intervenção no lugar. (CALAI, 2000, p. 105)

Deste modo, acredita-se que a teoria socioconstrutivista contribui para esta pesquisa sobre a transposição didática, pois, a partir das discussões expostas considerando que o professor através de suas técnicas didáticas para alcançar a passagem dos conceitos científicos para o saber ensinado, leva-se em conta a atividade social deste profissional em sala de aula que pode se relacionar de forma afetiva com os educandos, construindo nos alunos um conhecimento geográfico sobre as questões do mundo a partir da sua própria realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foram realizadas referências teóricas a cerca do ensino em geografia, no que diz respeito à questão da passagem do conteúdo científico para o saber ensinado nas escolas, cujo objetivo foi relatar o distanciamento que se dá entre estes dois ramos da geografia, tendo em vista o cenário da ciência geográfica no Brasil.

Neste sentido, a análise dos conceitos de lugar e cotidiano, é importante, pois ao se considerar a realidade do aluno como importante para a abordagem dos conteúdos de geografia, estas categorias são as que estão mais próximas do seu cotidiano. É por conta da possibilidade de analisar os fatos geográficos de ordem global que se dão no lugar que é possível a análise desses elementos nesta disciplina.

Durante a pesquisa, procurou-se analisar teoricamente a importância da utilização dos conceitos para a geografia escolar, sendo que esta situação legitima a aplicação dos conceitos para o ensino, sendo que estes conceitos nada mais são do que representações teóricas científicas de fatos que ocorrem no mundo. Neste contexto a observação prática de como isso acontece solidifica teórico-empiricamente o que se pretendeu.

Ao se analisar a transposição didática dos conceitos geográficos para a sala de aula, observou-se que a simples reprodução dos manuais didáticos não são suficientes para que o processo ocorra. É preciso a valorização da relação entre professor – saber – aluno por meio de técnicas didáticas para que ela ocorra.

Outro fator importante a ser ressaltado na relação entre professor – aluno na transposição dos conceitos é a questão afetiva e de valorização do indivíduo, pois neste processo ocorre a interdependência entre os sujeitos envolvidos, onde o professor será o mediador e os alunos, os sujeitos ativos. Contempla-se assim, o objeto de estudo da pesquisa, tendo em vista que a temática proporciona outras abordagens mais aprofundadas, onde pretende-se explorar em outras pesquisas.

Referências Bibliográficas

- BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia** / Levon Boligian. -- Rio Claro: [s.n.], 2003 Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas
- BUENO, Tiago da Silva; CALLAI, Helena C. **A Geografia da vida cotidiana**, 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, [s.p] Porto Alegre, ago/set. 2009.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia no ensino Médio**. Mimeo
- CALLAI, Helena Copetti. *Estudar o lugar para compreender o mundo* In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre – RS: Ed. Mediação, 2000, p. 83 -134.
- CASSAB, Clarice. **Reflexões sobre o ensino em geografia**. Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 13 n.1, p. 43-50, 2009.
- CASTELLAR, Sonia M. V. **Educação Geográfica: A Psicogenética e o conhecimento escolar**. CAD. Cedes, Campinas, Vol. 25, n. 66, p. 222, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTE, Lana de Souza, **Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar**. Boletim Goiano de Geografia. 22(2): 123-136. jul/dez 2002.
- CAVALCANTE, Lana de Souza. “Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo”. In: **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papius, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas/SP: Ed. Papius, 2ª edição, 1998.
- _____. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiania: Alternativa, 2002.
- CIAVOLELLA, Bruno; ZANINI, Marilurdes.. **Transposição didática: o contexto sociocognitivo em atividades articuladas entre leitura e produção textual**. Maringá- PR, 9, 10 e 11 de junho de 2012 – ANAIS – ISSN 2177-6350.
- GABRIEL, Carmem Tereza. **Usos e abusos de transposição didática**. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/anais/GT0509.htm> visualizada em 02/07/2013.
- GERBRAN, Raimunda Abou. **A Geografia no ensino fundamental – trajetória histórica e proposições pedagógicas**. Revista científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. 2002
- HALTÉ, Jean-François. **O espaço didático e a transposição**. Forum Linguistico, 5 (2): p. 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Ática p. 82. 1991.

LEITE, Cristina Maria Costa. **Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades do lugar**. Mimeo

LEITE, Cristina Maria Costa. O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. (2012)

LIMA, Márcia H; VLACH Vânia R. **Geografia escolar: relações e representações da prática social**. Caminhos da Geografia 3(5), p. 44-50 fev/ 2002.

MENDONZA, Miguel A. G. **La Transposición didáctica: História de um conceito, Revista Latinoamericana de Estudos Educativos**. Volumen 1, p. 83-115 Julio, Diciembre 2005

OLIVEIRA, Marlene M. de. **A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino**. Revista discente Expressões Geográficas. Florianópolis – SC, Nº02, p.10-24, jun/ 2006.

ROCHA, Samir A. **Geografia humanista: história, conceitos e uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo**. R. RA' E GA, Curitiba, n. 13 p. 19-27, Editora UFPR. 2007.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. *Metodologia e Aprendizagem: um caminho para a Educação Geográfica*. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidades de São Paulo, 2008.

SOUZA, Hanilton R. de. **O cotidiano na Geografia, a Geografia no cotidiano**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, [s.p] Porto Alegre, ago/set. 2009.