



Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Geografia – GEA

ÁDAMO PIRES MÁFEI

**GEOGRAFIA E ENSINO: NECESSIDADE DE UM
CONTRADISCURSO.**

Brasília
2012

ÁDAMO PIRES MÁFEI

**GEOGRAFIA E ENSINO: NECESSIDADE DE UM
CONTRADISCURSO.**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção de grau de bacharel e licenciado em Geografia, sob orientação da professora Dra. Marli Sales.

Brasília
2012

ÁDAMO PIRES MÁFEI

**GEOGRAFIA E ENSINO: NECESSIDADE DE UM
CONTRADISCURSO**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia, do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção de grau de bacharel e licenciado em Geografia.

Data de Aprovação: 04/10/ 2012

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marli Sales - GEA/UNB

(Orientadora)

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho - GEA/UNB

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite - FE/UNB

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ter me permitido realizar a graduação em uma universidade pública. A meus pais, pelo incentivo ao longo destes anos de graduação na UnB. E a professora Marli Sales, por sua paciência e valiosa orientação.

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos de universidade, muitos foram aqueles que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para minha formação acadêmica. Nesse sentido, mesmo correndo o risco de não mencionar os nomes de alguns, aos quais, de antemão, peço desculpas, gostaria de agradecer a:

- Primeiramente a Deus, a quem devo todas as conquistas que pude alcançar em minha vida;

- A minha família: meus pais Irene e Hozanan, meus irmãos Aline e Rennan, meus sobrinhos Ana Beatriz, João Pedro e Carlos Eduardo e minha cunhada Ana Paula;

- A minha orientadora professora Marli Sales, pessoa a quem devo todo agradecimento por sua dedicação e empenho, se mostrando sempre disposta a sanar minhas dúvidas e tendo toda paciência diante de minhas limitações;

- Ao conjunto de professores do Departamento de Geografia da UnB, por terem me proporcionado uma sólida formação acadêmica por meio de suas contribuições teóricas. Dentre esses professores, gostaria de agradecer, em especial, a professora Karla Christina Batista de França, que, em um primeiro momento, também me ajudou na consecução deste trabalho;

- Aos colegas, do curso de Geografia e de outros cursos da UnB, que fiz em todos estes anos de vida acadêmica: Célia Maria Vilela, Lais Barros Gonçalves, Valéria Samila, Rafaela Cerveira e Velana Santos;

- Ao conjunto de professores de escolas públicas da cidade do Recanto das Emas-DF que aceitaram colaborar com a realização da proposta de pesquisa de campo deste trabalho;

- Aos professores Fernando Luiz Araújo Sobrinho e Cristina Maria Costa Leite por aceitarem participar da banca de defesa desta monografia.

Obrigado a todos!

Não basta, portanto, aos que se dedicam à docência e à investigação de questões relacionadas com o saber geográfico escolar, o domínio de conteúdos e métodos da Ciência Geográfica. É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais.

Cavalcanti, 1998.

RESUMO

A situação de crise por qual tem passado a Geografia Escolar é discutida por relevante literatura, da qual se inclui autores como Antônio Carlos Castrogiovanni, William Vesentini, Vânia Vlach, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Rafael Straforini, dentre outros. O objetivo do presente trabalho é analisar e discutir, à luz dessa bibliografia especializada e de pesquisa de campo, as razões da crise que os autores acreditam existir no ensino de Geografia nas escolas. Também pretendemos, em nossas discussões, indicar, por meio da contribuição teórica de diversos autores que tratam da temática da Geografia Escolar, objetivos, conteúdos e estratégias que melhor se ajustem ao ensino dessa disciplina. Orientados por essa metodologia, identificamos que, de fato, a prática de ensino de Geografia nas escolas precisa ser repensada. Faz-se necessário construirmos um contradiscurso para o ensino de Geografia nas escolas. Isso porque, conforme evidenciamos neste trabalho, o ensino de Geografia tem um potencial significativo na formação de vida dos alunos, ao ter a função de esclarecê-los de suas condições de cidadãos. Para que o professor cumpra com essa função atribuída ao ensino de Geografia, é necessário que ele adote procedimentos criativos e vivos em suas aulas. Conforme demonstramos neste trabalho, a adoção desses procedimentos pode ser alcançada através de uma concepção pedagógica baseada na união da Geografia Crítica com o Socioconstrutivismo. Contudo, a existência daquilo que neste trabalho chamamos de peso da cultura das escolas, condições de infraestrutura das escolas e cultura dominante nos cursos de formação de professores de Geografia agem impedindo que o professor de Geografia adote procedimentos criativos e vivos em suas aulas. Nesse sentido, devido à existência desse contexto limitador, é o paradigma tradicional que encontramos nas aulas de Geografia. Portanto, o papel formativo da Geografia Escolar, alcançado pela intermediação pedagógica do professor, não tem se efetivado nas aulas de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Professor; Aluno; Geografia Crítica; Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

The crisis which the Geography teaching has passed through has been discussed by relevant bibliography, which includes authors such as Antônio Carlos Castrogiovanni, William Vesentini, Vânia Vlach, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Rafael Straforini, among others. The purpose of this work is to analyze and discuss based on skilled bibliography and researching camp the reasons of the crisis that the authors believe to exist in Geography teaching at schools. We also intend in our discussions to point out purposes, contents and strategies that fit better with teaching of Geography through the views of many authors who speak about that topic. Guided by that methodology we recognized that, in fact, the experience in Geography teaching at schools needs to be reconsidered. It makes necessary to promote a counter discourse about the Geography teaching at schools. It's because, as we make it clear in this work, the Geography teaching has an expressive potential to form the students as citizens. In order to fulfill this function designated to the Educational Geography teachers ought to use creative and living procedures in their lessons. As we give evidences in this work, the adoption of these procedures can be achieved through the pedagogical conception based on a connection between the Critical Geography with Social Constructivism. However, the existence of what in this work we call weigh of the culture at the schools, infrastructure conditions of the schools and dominant culture in training courses for Geography teachers prevent the adoption of creative and living procedures by the teachers in their classes. In this way, due to the existence of this limited context, what we find in Geography classes is the traditional paradigm. Therefore, the formative role of the Educational Geography, reached by the pedagogical intervention of the teacher, has not been effected in Geography lessons.

Keywords: Geography teaching; teacher; student; Critical Geography; Social constructivism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Modelo de quadro de pergunta.....	86
Quadro 02:	Pergunta 01 do questionário.....	91
Quadro 03:	Pergunta 02 do questionário.....	95
Quadro 04:	Pergunta 03 do questionário.....	99
Quadro 05:	Pergunta 04 do questionário.....	102
Quadro 06:	Pergunta 05 do questionário.....	106
Quadro 07:	Pergunta 06 do questionário.....	109
Quadro 08:	Pergunta 07 do questionário.....	112
Quadro 09:	Pergunta 08 do questionário.....	115
Quadro 10:	Diferenças entre as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) e o real no ensino da Geografia Escolar..	119

LISTA DE SIGLAS

ADE	Área de Desenvolvimento Econômico
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
ASCOM	Assessoria de Comunicação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FES	Formação Econômica e Social
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR....	19
1.1 - A Geografia como ciência.....	20
1.2 - A Geografia como disciplina escolar no contexto educacional brasileiro...	34
CAPÍTULO 2: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR: A TENTATIVA DE COMPREENDÊ-LA PARA TRANSFORMÁ-LA.....	46
2.1 - Para que se ensina Geografia? Por que aprender Geografia? A estruturação e o modo de encaminhar os conteúdos nas aulas de Geografia.....	46
2.2 - Quais as causas da crise de finalidade da Geografia Escolar na atualidade?.....	53
2.3 - Geografia Crítica e Socioconstrutivismo: quais razões justificam essa união no cotidiano escolar?.....	66
CAPÍTULO 3: AÇÕES DOCENTES SOCIOCONSTRUTIVISTAS E COERENTES COM O OBJETIVO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CENTRADOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA.....	72
CAPÍTULO 04: ANÁLISE E REFLEXÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR POR MEIO DO DISCURSO DOCENTE.....	83
4.1 - A metodologia utilizada na realização da pesquisa de campo.....	83
4.2 - O roteiro de perguntas.....	85
4.3 - A análise do questionário.....	85
4.4 - A escolha das escolas e dos professores envolvidos com a pesquisa.....	86
4.5 - Contexto histórico da cidade do Recanto das Emas-DF.....	89
4.6 - Análise Crítica dos relatos Docentes: o Desvelar da Prática de Ensino de Geografia nas Escolas.....	91
4.6.1 - Análise crítica da pergunta 01.....	91
4.6.2 - Análise crítica da pergunta 02.....	95

4.6.3 - Análise crítica da pergunta 03.....	99
4.6.4 - Análise crítica da pergunta 04.....	102
4.6.5 - Análise crítica da pergunta 05.....	106
4.6.6 - Análise crítica da pergunta 06.....	109
4.6.7 - Análise crítica da pergunta 07.....	112
4.6.8 - Análise crítica da pergunta 08.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo deve ser entendida como sendo parte de uma inquietação surgida durante a realização, no ano de 2009, da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia 01 do curso de licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Durante a realização dessa disciplina, teve-se contato com textos de diversos autores que tratam da temática do ensino de Geografia, como por exemplo, Antônio Carlos Castrogiovanni, William Vesentini, Vânia Vlach, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Rafael Straforini, dentre outros. A leitura desses textos nos levou a uma constatação, por meio de uma visão compartilhada por seus autores: a de que o ensino de Geografia nas escolas está em crise. Essa crise, conforme podemos depreender da leitura de alguns desses autores, não é restrita somente ao ensino de Geografia, mas permeia a Educação Básica como um todo, fazendo parte da realidade de ensino das mais diversas disciplinas escolares. É, portanto, uma crise do modelo, da política e da gestão educacionais.

Cada autor estudado nesse primeiro contato realizado nas aulas de Estágio Supervisionado em Geografia 1 tinha algumas colocações para expressar esse estado de crise vivenciado pelo ensino de Geografia. Dentre elas, algumas nos chamaram atenção: Vânia Vlach (1991) afirma que o saber geográfico ensinado em nossas escolas é um saber “petrificado”, já que tem sido apresentado aos alunos de forma absolutizada e congelada, sendo ancorado em conteúdos que devam ser encarados como algo absolutamente verdadeiro, não aceitando questionamentos; Rafael Straforini (2008) nos coloca que nas aulas de Geografia há um embate entre realidade *versus* base teórica conceitual, pois a metodologia usada nas aulas de Geografia não permite a compreensão de um mundo múltiplo, complexo e contraditório como este em que vivemos e Antônio Carlos Castrogiovanni (2007) é categórico ao afirmar que os alunos acham o ensino de Geografia algo desinteressado e desinteressante, pois esses não se percebem como sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem e não veem relação nenhuma entre o que é ensinado nas aulas de Geografia e suas realidades de vida.

Essa realidade expressa nas colocações desses autores nos deixa bastante inquietos, pois como se mostrar indiferente a algo que está intimamente relacionado à nossa área de formação na Educação Superior? Como não se preocupar com o atual momento em que vive o

ensino de uma disciplina que tem uma importância significativa para a formação geral dos alunos, ao ter a função de esclarecer esses alunos sobre suas condições de cidadãos? O ensino de Geografia pode ter, assim, um potencial, mas que tem sido limitado diante das formas com que esse ensino vem sendo praticado nas escolas.

Para expressar nossa preocupação diante dessa situação pela qual passa o ensino de Geografia nas escolas de Educação Básica, pretendemos com o presente estudo oferecer uma contribuição que busque aprofundar nas discussões acerca de questões pedagógicas referentes ao ensino de Geografia. Ou seja, as reflexões que aqui pretendemos apresentar têm o objetivo de alertar para a necessidade daquilo que Moraes (2003) chama de esforço de traduzir pedagogicamente os discursos desenvolvidos pela ciência geográfica, aproximando teoria e prática no plano do ensino de Geografia.

Isso porque concordamos com os autores que uma das razões que justificam a existência da crise por qual passa o ensino de Geografia reside no fato de que os avanços obtidos pela ciência geográfica nos últimos tempos têm tido pouca penetração em sua prática de ensino escolar. Segundo Cavalcanti:

Muitos caminhos foram escolhidos para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológica da Ciência Geográfica e para se propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. Contudo, essas propostas têm demorado a chegar às aulas de Geografia. (CAVALCANTI, 2002, p. 11).

Isso nos faz pensar que estamos diante de uma contradição, pois, conforme defende Callai (2001, p.139-140):

Embora se queira avançar e no nível da discussão acadêmica muitas coisas estejam resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje assim, extremamente fragmentada em itens sem sentido, isoladamente, e no conjunto sem o encadeamento que lhe permitisse ter sentido.

Para uma melhor compreensão desse contexto de crise colocado pelos autores, é importante que empreendamos uma análise crítica que busque encontrar elementos que justifiquem as razões dessa crise. Isso porque compartilhamos do mesmo entendimento de Pessoa (2007, p.15), quando esse autor afirma que essa análise crítica pode “ter uma importante contribuição na ampliação do conhecimento, permitindo a busca de novos caminhos na direção das mudanças necessárias”. Ou seja, essa análise crítica pode nos

permitir indicar objetivos, conteúdos e estratégias que melhor se ajustem ao ensino dessa disciplina.

O presente trabalho apresenta-se de grande importância, uma vez que pode oferecer uma contribuição teórica que tencione aprofundar nas discussões acerca de questões pedagógicas referentes ao ensino de Geografia, e que possibilite uma reflexão maior sobre a significativa presença dessa disciplina no currículo escolar, sendo essa presença indispensável, pois concorda-se com Cavalcanti (2002, p. 11) quando essa autora afirma que “o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial”.

Diante da relevância da proposta de estudo que propomos a realizar, apresentamos nossos objetivos:

Objetivos Gerais:

- Analisar e refletir, à luz de uma bibliografia especializada e de pesquisa de campo, as razões da crise que os autores acreditam existir no ensino de Geografia, buscando compreender a origem, a natureza e as características dos conflitos e das contradições que se têm feito presente no ensino dessa disciplina escolar;

- Discutir, por meio das considerações de diversos autores que tratam da temática do ensino de Geografia, sobre a importância específica da Geografia Escolar na vida cotidiana dos alunos.

Objetivos específicos:

- Investigar, por meio de um levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo, quais são as bases teórico-metodológicas do discurso geográfico que tem predominado nas aulas de Geografia e como as escolhas teóricas, didáticas e pedagógicas dos professores têm influenciado no agir e pensar dos alunos;

- Analisar, por meio de um levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo, as possibilidades de construção de um ensino de Geografia renovado obtido por meio da união da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo nas escolas, conforme propõe Cavalcanti (1998).

Assim, buscamos, no presente trabalho, realizar nossa análise crítica à luz de uma bibliografia especializada, que inclui os mais diversos autores que, assim como nós, se mostram preocupados com a situação do ensino escolar de Geografia. Somado a importância de um levantamento bibliográfico em torno do assunto, percebemos que era igualmente necessário que constatássemos esse estado de crise que os autores acreditam existir no ensino de Geografia por meio de uma pesquisa de campo. Afinal, o contato com um dos sujeitos diretamente envolvidos no contexto dessa crise, ou seja, o professor de Geografia, foi algo que julgamos ser de suma importância para o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho. Portanto, para a concretização de nosso estudo, optamos por desenvolvê-lo através de um levantamento bibliográfico e de pesquisa de campo.

A coleta de dados da referida pesquisa de campo foi feita por meio da aplicação de questionários dissertativos junto aos professores de Geografia das escolas selecionadas para a pesquisa. Esses questionários foram confeccionados com o devido cuidado para que a redação de suas perguntas não induzisse ou influenciasse nas respostas dos sujeitos envolvidos.

Quanto à escolha das escolas onde foi realizada a pesquisa de campo, bem como a opção por conduzir a pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários e de direcionar a aplicação dos questionários a determinados sujeitos do processo ensino-aprendizagem em Geografia, algumas razões justificaram nossas escolhas, como por exemplo:

- Escolhemos realizar a pesquisa de campo em escolas públicas de Educação Básica, por acreditar, assim como Straforini (2008), que nessas a realidade aflora em toda sua complexidade;

- Optamos por aplicar os questionários usados na pesquisa de campo junto aos professores de Geografia, pois queríamos verificar em que medida as práticas pedagógicas dos professores de Geografia participantes da pesquisa têm se mostrado próximas ou mesmo distantes da proposta renovada de ensino de Geografia que propomos neste trabalho.

Quanto à sua divisão em capítulos, optamos por realizar nossas reflexões no presente trabalho em quatro capítulos:

A proposta de construção do capítulo 01 foi refletir sobre as transformações didático-pedagógicas por qual tem passado o ensino de Geografia, buscando entender, conforme alerta Pessoa (2007), a origem, a natureza e as características dos fatores que empreenderam as

transformações na Geografia Escolar. Para essa reflexão, partimos do mesmo entendimento desse autor: o de que esses fatores que provocaram essas transformações são resultados de uma série de questões internas e externas a própria disciplina. Nesse sentido, para uma melhor compreensão desse contexto de influências internas e externas à Geografia Escolar, fez-se necessário analisarmos o recorte histórico da Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina escolar. Essa análise do recorte histórico da Geografia como ciência e como disciplina escolar permeou todo o capítulo I, o que nos permitiu criar uma espécie de aporte teórico inicial, ou mesmo uma base teórica de assuntos relacionados a nosso objeto de pesquisa.

Portanto, inicialmente, no capítulo I, refletimos, à luz de autores importantes que se dedicam a estudos sobre a historiografia da Geografia, como Gomes (1996), Moraes (2007) e Moreira (2009), sobre o contexto histórico da Geografia enquanto ciência e os processos de renovação por qual ela tem passado ao longo dos anos. A análise desse recorte histórico da Geografia como ciência é necessário para que compreendamos as práticas pedagógicas da Geografia na escola, pois a Geografia Escolar ia se afirmando juntamente com a Geografia Científica, acompanhando seus reflexos. Callai (2007) nos alerta que falar da Geografia Escolar implica em considerar as discussões em torno da Ciência Geográfica, ao longo de toda sua sistematização, que é algo que ainda está em curso, e os reflexos dessa no ensino, sobretudo, o da Educação Básica.

Em um segundo momento, refletimos, no capítulo 01, sobre o contexto histórico da Geografia enquanto disciplina escolar no contexto educacional brasileiro. Nessa reflexão, procuramos compreender como se comportou a Geografia Escolar nos diferentes momentos históricos da política governamental e educacional brasileira. Iniciamos essa reflexão a partir da década de 1930, e, a partir desse período, apresentamos as várias transformações sofridas pela Geografia Escolar no currículo educacional brasileiro. Dentre essas transformações, demos destaque, na década de 1970, à descaracterização sofrida pela Geografia e pela História no sistema de ensino brasileiro ao serem criados os chamados Estudos Sociais. Essa nova disciplina escolar passou a congrega os conteúdos de História e Geografia, diminuindo a importância específica de cada uma dessas disciplinas na educação escolar.

A análise desses dois recortes históricos nos permitiu compreender em que medida a evolução do pensamento geográfico trouxe implicações para a Geografia ensinada nas

escolas, bem como para entendermos como as duas Geografias, a Escolar e a Científica, têm se unido para compreenderem o mundo.

No capítulo 02, tivemos o intuito específico de analisar e refletir, à luz de uma literatura que inclui diversos autores que abordam a temática do ensino de Geografia, sobre a realidade da Geografia Escolar, sobre sua importância como disciplina escolar na vida cotidiana do aluno, sobre seus conflitos e suas contradições, na tentativa de compreendê-la para transformá-la. Isso porque concordamos com o pensamento de Vlach (1991) de que a compreensão dos conflitos e das contradições que têm feito parte da existência da Geografia Escolar podem indicar caminhos que levem a mudanças em seu ensino nas escolas.

Como entender a importância da Geografia para o entendimento do mundo e sua crise na escola? Essa dúvida-contraditória permeou todo capítulo 02, e para qual procuramos encontrar respostas partindo do mesmo entendimento de Straforini (2008), no qual esse autor afirma que não devemos nos apoiar apenas no denunciamento de problemas concretos, como a ausência de infraestrutura nas escolas, mas ir além, pra descobrir o estado dessa crise. E mais do que desvelar esse estado de crise, tivemos a pretensão de indicar novos caminhos a serem seguidos na busca da construção de um ensino de Geografia que permita ao aluno o correto entendimento do mundo, de sua realidade de vida. E para indicar novos caminhos, partimos do mesmo entendimento de Oliveira (2003), quando esse autor afirma que a busca pelo novo não deve ser de um “novo” abstrato que se coloca acima dos sujeitos, mas de um “novo” enquanto possibilidade do vir a ser.

Ainda no capítulo 02 e dentro da lógica de indicação de novos caminhos para a Geografia Escolar, propomos, baseando-nos nas ideias de autores como Cavalcanti (1998) e de Straforini (2008), a união da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo como uma concepção teórico-metodológica por meio da qual será possível construir um ensino de Geografia renovado. Expomos, por meio das colocações dos autores, as razões que justificam essa união no ensino escolar de Geografia e o porquê considerar a Geografia Crítica e o Socioconstrutivismo como o melhor do conhecimento para se trabalhar com a aprendizagem geográfica em sala de aula.

No capítulo 03, buscamos refletir sobre o fato de que no ambiente escolar a interação social é de suma importância para a construção de conhecimentos do aluno, nesse processo ganha destaque a figura do professor, pois é ele quem realiza a mediação do aluno com os

objetos do conhecimento. Portanto, a efetivação do raciocínio espacial ou geográfico do aluno dependerá da qualidade da intervenção pedagógica do professor de Geografia. Nesse sentido, buscamos indicar, baseando-nos nas considerações de Cavalcanti (1998), algumas ações didáticas que, como essa autora, julgamos necessárias para os trabalhos com o ensino de Geografia nas escolas. Essas ações didáticas propostas por Cavalcanti (1998) são consideradas ações docentes concretas e voltadas para construção de conceitos em Geografia baseados em uma concepção de ensino crítico-socioconstrutivista.

O capítulo 04 foi construído com o objetivo de se apresentar e discutir informações referentes à pesquisa de campo realizada junto aos professores de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade do Recanto das Emas-DF. O intuito específico dessa pesquisa foi, de um lado, o de verificar, nos relatos dos professores participantes da pesquisa, quais são as fundamentações do discurso geográfico presente em suas aulas, e como suas escolhas teóricas, didáticas e pedagógicas têm influenciado no agir e pensar dos alunos. De outro, objetivamos verificar, através dos relatos dos professores participantes da pesquisa, em que medida as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) têm se feito presentes no ensino de Geografia e como essa presença tem se estabelecido, buscando compreender as possibilidades de construção de um ensino de Geografia renovado obtido por meio da união da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo em sala de aula. Além desse registro e diante do que foi observado, procuramos expor nossos posicionamentos, bem como contribuir com sugestões para aquilo que julgamos ser objeto de mudanças no ensino escolar de Geografia.

Desejamos que a leitura do presente trabalho permita uma maior compreensão das reais condições do ensino, de um modo geral, e do de Geografia, de modo específico. Bem mais que uma compreensão, buscamos também que seus leitores reflitam sobre a importância significativa que o ensino de Geografia tem para o desenvolvimento individual e social do aluno, e, assim, possam ir em busca de melhores condições, não somente para o ensino de Geografia, mas para o ensino escolar como um todo.

CAPÍTULO 1

A GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR

O objetivo do presente estudo é levantar discussões acerca do ensino de Geografia. Para iniciarmos nossas discussões, acreditamos ser de relevante importância incluir, no rol de nossas análises, reflexões referentes ao contexto histórico da Geografia sob dois ângulos: O primeiro referente a sua sistematização enquanto ciência, tendo sempre em mente que essa sistematização não é uma sistematização acabada, mas que vem sendo construída continuamente, com rupturas e continuidades; O segundo se refere a um recorte histórico da Geografia enquanto uma disciplina escolar, dando destaque ao contexto educacional brasileiro. Esses dois recortes históricos são necessários, pois conforme defende Callai (2007, p. 07), “pensar a Geografia Escolar nos reporta à discussão da ciência e as repercussões dessa no ensino, mais especificamente na Educação Básica”.

Sodré (1989), afirma que, para iniciarmos esse recorte histórico, devemos retornar ao que ele denomina de “pré-história da Geografia”, quando o homem, mesmo sem perceber, já estava pensando geograficamente. Ou seja, conforme afirma Andrade (2008, p. 34), “eles cultivavam ideias de ordem geográfica e lançavam as sementes que no futuro seriam desenvolvidas em uma ciência, em um saber acadêmico”. Feito isso, passa-se a analisar as condições existentes que levaram o homem a criar um campo do saber que o permitisse entender melhor o espaço, dando início, assim, ao processo de sistematização da Geografia. Ainda dentro dessa etapa, é necessário dar destaque às contribuições dos principais autores que deram a Geografia um status de ciência, sem esquecer de se lançar no entendimento de que, conforme nos alerta Vlach (1991), as produções desses diferentes autores estavam ligadas aos pressupostos teórico-metodológicos de se fazer ciência de suas respectivas épocas. E, por consequência, teremos a noção, conforme defende a autora, de que todo saber científico possuía, e ainda possui, uma estreita ligação com as forças produtivas de seu tempo. Portanto, isso nos permite acrescentar que há todo um jogo de interesses que move o nascimento e o desenvolvimento de qualquer área do saber, o que nos faz considerar que há uma relação concreta entre saber e poder. Pois, como afirma Vlach (1991, p.35), “qualquer que seja o saber, ele não se desvincula das relações de poder que o engendraram”.

Para Vlach (1991, p.35-36), essa relação entre saber e poder interessa, sobretudo, a instituição escolar. Segundo essa autora, “a escola, onde se exerce poder, através deste mesmo exercício do poder, também é o lugar em que o saber pedagógico se forma. Ou seja, o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. Nesse sentido, uma pergunta se mostra bastante pertinente: em que medida a Ciência Geográfica contribuiu, e ainda vem contribuindo, para esse exercício do poder? Ou, mais especificamente, em que medida a Geografia enquanto uma disciplina escolar contribuiu e ainda vem contribuindo para esse exercício do poder através da escola? Será que explicar o que é Geografia, como colocado por Moraes (2007, p. 47), “passa a ser a explicitação do conteúdo de classe subjacente a cada proposta?”. Conforme ideia defendida por esse mesmo autor, para responder a questões como essas, devemos realizar uma breve história crítica do pensamento geográfico, enfatizando os interesses e as tarefas veiculadas por essa ciência.

1.1 - A Geografia como Ciência

De acordo com Moraes (2007), a Ciência Geográfica necessitou, desde épocas em que o homem, mesmo sem saber, já estava produzindo Geografia, até a atualidade, de discussões que permitissem a sua sistematização, o que é algo que ainda está em curso, portanto, não é uma sistematização acabada, mas que vem sendo construída continuamente, com rupturas e continuidades. Para esse autor, a palavra Geografia remonta à Antiguidade Clássica. Contudo, sua elevação à categoria científica ocorreu via contribuição alemã. Da Alemanha, passou-se a influência francesa, que deu a essa “recém nascida” ciência uma maior solidificação, trazendo elementos novos para as discussões geográficas.

A “pré-história da Geografia,” como chamada por Sodré (1989), remonta à Antiguidade Clássica, especificamente ao pensamento grego. Seu conteúdo era bastante variado. A essa época, a “Geografia aparecia, antes de definir o seu campo, os seus métodos, as suas técnicas, científicas ou não. Estava ainda carregada de mitos, lendas, deformações, que escondiam o que, em seus rudimentos, havia de verdadeiro e de duradouro” (SODRÉ, 1989, p. 19). Sodré (1989) afirma ainda que vários pensadores desse período se envolveram com estudos geográficos. Merecem destaque nesse contexto, estudiosos como Heródoto, Tales e Anaximandro. Mesmo sendo seus estudos concebidos de uma forma instintiva e

dispersos, não podemos menosprezar tal contribuição para a posterior sistematização da Geografia. Contudo, Moraes (2007, p.50) afirma que no período da “pré-história” da Geografia ainda não era possível falar de conhecimento geográfico como algo padronizado.

Designam-se como Geografia: relatos de viagem escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos (...). Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado.

De acordo com relevante literatura, da qual se inclui autores como Gomes (1996), Moraes (2007) e Moreira (2009), a Geografia como ciência nasceu no contexto do século XIX. Segundo esses autores, foi a essa época que houve uma reunião de condições que permitiram a sistematização e colocação da Geografia como ciência, orientada na teoria e na explicação metódica. Eram condições que tinham como objetivo o avanço e domínio do nascente capitalismo, que, para tanto, necessitou estabelecer relações em escala planetária. Portanto, houve a necessidade de se pensar o espaço para além dos limites físicos dos países europeus, que, a essa época, eram o centro difusor do capitalismo. Isso fez com que se desenvolvesse a cartografia, que por meio de suas técnicas, permitiu a localização dos fenômenos e dos territórios. Assim, somente a partir da Geografia “seria possível discorrer, com base em evidências, sobre o caráter variável dos lugares, sobre a diversidade da superfície da Terra” (MORAES, 2007, p.51-52).

Moraes (2007) aponta que o nascimento das relações capitalistas de produção não ocorreu da mesma forma nos diferentes países europeus, e foi uma dessas especificidades que permitiu o surgimento da Geografia como ciência. O autor se refere ao contexto alemão, pois segundo ele, não se pode compreender a sistematização da Geografia sem levar em conta a “via particular de desenvolvimento do capitalismo na Alemanha” (MORAES, 2007, p.57). A Alemanha, no início do século XIX, ainda vislumbrava a formação de um Estado nacional. Contudo, para que o ainda não formado Estado alemão pudesse atingir maiores pretensões dentro do processo de produção capitalista, aumentando seu expansionismo para outros países, houve a necessidade de que o mesmo pensasse em sua unificação nacional, política e econômica. E, a partir daí, uma série de “temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, variação regional, entre outros, estarão na ordem do dia na prática da sociedade alemã dessa época. É, sem dúvida, deles que se alimentará a sistematização

geográfica” (MORAES, 2007, p.61). Ou seja, houve a necessidade de sistematizar uma área do saber capaz de pensar o espaço.

E os principais autores que se encarregaram dessa tarefa de se pensar o espaço na Alemanha foram Humboldt e Ritter, os quais lançaram as bases da chamada Geografia Clássica. Conforme aponta Moreira (2009, p.15):

Humboldt e Ritter são, sem dúvida, os pensadores que dão o impulso inicial à sistematização geográfica. São eles que fornecem os primeiros delineamentos claros do domínio dessa disciplina em sua acepção moderna, que elaboram as primeiras tentativas de lhe definir o objeto, que realizam as primeiras padronizações conceituais.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que Humboldt e Ritter, embora compartilhando e vendo a Alemanha com a mesma expectativa crítica, seguiram caminhos diferentes. Enquanto Humboldt atribui uma subordinação da evolução social aos princípios da natureza, em Ritter o fator humano ganhou mais importância nas análises geográficas. Para Humboldt, a Geografia deveria observar a paisagem de uma forma quase estética, buscando abordar todo o globo sem privilegiar o homem. Sua Geografia era essencialmente descritiva. Já Ritter “apresentava uma obra de caráter mais metodológico em que definia o conceito de “sistema natural” como uma área delimitada que possuía individualidade na qual cada arranjo comportaria um conjunto de elementos, entre os quais o homem seria o principal” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.40-41).

Gomes (1996) também afirma que Humboldt e Ritter possuíam abordagens diferentes no tocante às explicações da relação geográfica homem-natureza, porém acrescenta que suas abordagens eram bastante reducionistas, pois consideravam a natureza como o todo, mas para compreender esse todo era preciso dividi-lo em partes; depois relacionar as partes, para que, assim, se pudesse chegar a formulações de leis gerais relacionadas a esse todo. Para Gomes (1996), esse modo de se fazer Geografia trouxe como consequência a dualidade de uma ciência que se pretende cosmológica e regional e que, posteriormente, dará origem a dois ramos distintos: a Geografia Geral e a Geografia Regional.

De acordo com Moraes (2007), a Geografia que se seguiu à de Humboldt e Ritter, teve, ainda em solo alemão, e sob um contexto diferente, a contribuição de Friedrich Ratzel. Isso porque, enquanto Humboldt e Ritter vivenciaram o aparecimento do ideal de unificação alemã, Ratzel vivencia a constituição real do Estado nacional alemão em suas primeiras

décadas. Para Moraes (2007), as colocações de Ratzel trouxeram elementos novos para as discussões geográficas, os quais se fizeram presentes ao longo do desenvolvimento da Ciência Geográfica. Portanto, suas colocações representaram um maior avanço para a sistematização da Geografia. É atribuído a Ratzel o fato do mesmo ter dado maior importância às discussões dos problemas humanos e também por ter compreendido melhor que seus antecessores as análises geográficas baseadas na relação homem-natureza.

Ainda de acordo com Moraes (2007), o tema que predominava nas análises de Ratzel era a influência que as condições ambientais exerciam na história e no desenvolvimento das diferentes sociedades da superfície terrestre. Em suas análises, Ratzel buscava atribuir à evolução dos aspectos sociais, em todos os seus desdobramentos, como algo influenciado pelos fatores naturais. Nesse sentido, definiu o objeto geográfico como o estudo da influência que a natureza exerce sobre a humanidade. Contudo, Moraes (2007) afirma que, para Ratzel, o homem não possuía uma passividade frente às imposições da natureza, pois essa influenciaria de forma mediatizada na evolução de uma sociedade. Ratzel era contra o uso do determinismo simplista na Geografia, que, segundo ele, não dava destaque para as ações do homem no espaço. Ratzel tinha interesse pelo movimento e distribuição das diferentes sociedades pelas mais diversas partes do globo. Em suas afirmações, a Geografia deveria se interessar mais pelo estudo da distribuição da população das regiões do ecúmeno. Para Ratzel, a natureza influenciaria na constituição e no caráter dos indivíduos, ou seja, na constituição da sociedade. Esse foi o tema principal de uma de suas obras mais importantes: Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História.

Moreira (2009) acrescenta que, para Ratzel, uma sociedade mantinha relações duráveis com seu solo e seu ambiente físico, e que a liberdade dos indivíduos dessa sociedade seria alcançada por meio de um uso maior e mais eficaz de seus recursos naturais. O progresso significaria um uso maior dos recursos do meio, logo, uma relação mais íntima com a natureza e quanto mais forte essa relação, maior a necessidade de manter sua posse. Nesse contexto, quando a sociedade se organiza para defender seu território, transforma-se em Estado. A perda desse território seria a maior prova de decadência de um povo. Para Moreira (2009), esses ideais defendidos por Ratzel justificavam o expansionismo alemão da época, colocando-o como algo necessário para o progresso que a Alemanha de sua época almejava.

Essa vinculação com o contexto alemão da época fica bastante nítida também naquilo que Ratzel chama de Espaço Vital. Espaço vital na visão de Ratzel é:

A busca dos homens em dispor de mais referência de vida, levando-os a buscarem uma ampliação crescente desse espaço vital na história, o que conseguem incorporando áreas do território ainda não ocupadas ou ocupando mais intensivamente o que já ocupa. No primeiro caso, a ampliação pode significar apenas uma ocupação mais completa de seu território ou uma atitude de invasão do território de outras sociedades. No segundo caso, pode significar a obtenção de meios em quantidades superiores ao que precisa, motivando uma relação de cooperação internamente e com as demais formas de sociedade. De modo que em decorrência da dinâmica do espaço vital as sociedades podem conviver seja numa relação de conflito, seja numa relação de cooperação na história. (MOREIRA, 2009, p.14-15).

Para Moraes (2007), mesmo não tendo rompido com a visão naturalizante que predominava na Geografia, Ratzel exerceu enorme influência na Ciência Geográfica como um todo, ao propor a ação do Estado sobre o espaço, em suas discussões acerca do território. Isso fez com que novos temas fossem incorporados no rol dos debates geográficos, como política e economia. Com isso, o homem foi colocado no centro das discussões em Geografia.

Moraes (2007) e Moreira (2009) afirmam que as propostas de Ratzel e o contexto social alemão da época possuíam estreita ligação, servindo para legitimar os interesses dominantes em tal período. O que permite considerar que havia uma forte tendência ideológica desde o surgimento da Geografia como uma ciência sistematizada, via contribuição alemã, iniciada por Humboldt e Ritter, e que também foi seguida por Ratzel.

Segundo Moraes (2007), o contexto francês, sobretudo o da segunda metade do século XIX, também foi de suma importância para o desenvolvimento da Ciência Geográfica. É nesse contexto que a sistematização da Geografia ganhou novos avanços. Nomes como o de Paul Vidal de La Blache contribuíram para uma maior solidificação da Ciência Geográfica, fundando outra grande escola de Geografia, a francesa. Para Moraes (2007), assim como a Geografia que se desenvolveu na Alemanha, a que foi produzida em solo francês é entendida quando inserida dentro do contexto histórico em que foi criada. No caso específico da França, para compreender o processo de criação da chamada Geografia Francesa é necessário contextualizar ao desenvolvimento econômico por qual a França no século XIX passava, bem como o contexto específico da Terceira República e a relação conflituosa da França com a Alemanha. De acordo com Moraes (2007), em todos esses momentos específicos da História

da França, a burguesia tentou fazer prevalecer seus interesses, e a própria Geografia foi usada como um veículo para divulgação e manutenção de tais interesses, portanto do *status quo*.

Para Moraes (2007), a França foi o exemplo típico de um país em que a revolução burguesa ocorreu de forma mais completa, se tornando uma burguesia sólida, com aspirações consolidadas e com uma consistente ação nacional. Para realização desse processo de legitimação dos interesses burgueses, a ciência, dentre elas a geográfica, “cumpru um importante papel, nesse movimento ideológico, tendo sido colocada como distante dos interesses sociais, envolvida num manto de neutralidade. E, através dessa pretensa objetividade, legitimou autoritárias doutrinas da ordem” (MORAES, 2007, p.76).

Moraes (2007) ao analisar a relação conflituosa da França com a Alemanha na segunda metade do século XIX, afirma que ambas disputavam a hegemonia pelo controle continental da Europa. Segundo o autor, essa disputa ocasionou a chamada guerra franco-prussiana, da qual a Prússia (hoje Alemanha) saiu vitoriosa. Por meio dessa guerra, a França perdeu seus territórios da Alsácia e da Lorena, que, a essa época, eram importantes para o desenvolvimento econômico francês. A Alemanha ganhou a guerra porque soube melhor “pensar o espaço”, algo que a França não havia conseguido. Portanto, segundo Moraes (2007, p.77), “a guerra havia colocado, para a classe dominante francesa, a necessidade de pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a reflexão geográfica alemã, e, ao mesmo tempo, fornecesse fundamentos para o expansionismo francês”. Coube a autores como Vidal de La Blache a tarefa de se pensar o espaço, de se fazer Geografia em território francês. Moreira (2009, p.17) afirma que a Geografia de La Blache:

Vem como uma reação nacional frente ao fracasso na guerra, aproveitando a elite francesa para empreender uma grande reorganização do Estado e das instituições da sociedade com uma série de medidas, entre as quais a redivisão regional da França e a criação da universidade em moldes modernos, a Geografia de Vidal vindo dessas duas fontes.

Moreira (2009), ainda em sua análise sobre a obra de Vidal de La Blache, acrescenta que Vidal, expressando o antagonismo francês com a Alemanha, construiu sua proposta geográfica como uma espécie de crítica às formulações de Ratzel. Nesse sentido, algumas considerações merecem destaque: La Blache propôs uma aparente despolitização das discussões geográficas, atacando a vinculação explícita entre a Geografia de Ratzel e os interesses do Estado, além de ter criticado a Geografia de Ratzel, afirmando que a mesma era

bastante determinista. Para La Blache, o homem era um ser ativo, que ao mesmo tempo em que poderia sofrer as ações da natureza, também podia modificá-la, pois a natureza era concebida como uma possibilidade para as ações do homem, o que ficou conhecido como possibilismo.

O homem criou para si gêneros de vida. Com a ajuda de materiais e de elementos tomados da natureza ambiente, ele conseguiu, não de um só golpe, mas por uma transmissão hereditária de procedimentos e invenções, constituir alguma coisa de metódico que assegura sua existência e que constrói um meio para seu uso. (LA BLACHE, 1921 apud GOMES, 1996, p. 203).

Para Moraes (2007), La Blache teve uma importância significativa para a conceituação da categoria geográfica de região. A região, na visão de La Blache, é uma unidade de observação geográfica que exprimia a forma do homem organizar o espaço, não sendo apenas objeto teórico de pesquisa, mas também um dado da própria realidade. A região seria uma escala de análise, uma unidade espacial com uma dada peculiaridade, em relação a suas áreas periféricas.

Ainda de acordo com Moraes (2007), a Geografia de Vidal de La Blache, em termos de método não rompeu com as formulações de Ratzel, foi antes um prosseguimento dessas. Contudo, “Vidal fundou a corrente que se tornou majoritária no pensamento geográfico. Pode-se dizer que, após suas formulações, o núcleo central dessa disciplina estava constituído” (MORAES, 2007, p.85).

Conforme apontamento de Moraes (2007), que também é compartilhado por Gomes (1996), a Geografia, ainda sob moldes tradicionais, vivenciou aquilo que ficou conhecido como Geografia Racionalista, por ter sido essa baseada em um menor uso do empirismo, privilegiando mais o raciocínio dedutivo em suas produções. Segundo os autores, dois grandes nomes se destacaram dentro dessa proposta de Geografia: Alfred Hettner e Richard Hartshorne. Quanto ao primeiro, sua proposta de Geografia era a da diferenciação de áreas, e caberia a Geografia estudar as peculiaridades presentes em cada área. Contudo, suas colocações não encontraram muita divulgação, porque a presença do possibilismo de Vidal de La Blache ainda era muito forte. Foi com Hartshorne que as ideias de Hettner passaram a ser divulgadas e desenvolvidas, sobretudo nos Estados Unidos. Por meio de sua produção geográfica influenciada por Hettner, Hartshorne elevou os Estados Unidos a um dos centros da produção geográfica. Segundo Moraes (2007, p.97), Hartshorne acreditava “que as ciências

se definiriam por métodos próprios e não por objetos singulares. Portanto, a Geografia teria sua individualidade e autoridade decorrentes de uma forma própria de analisar a realidade”. Com isso ele quis romper com a ideia da Geografia em buscar constantemente uma melhor definição sobre seu objeto de estudo.

Moraes (2007), em suas análises acerca das contribuições geográficas de Hartshorne, afirma que uma grande contribuição deixada por esse estudioso foi seu estudo acerca da diferenciação de áreas. Para Hartshorne, a área é uma criação intelectual, que daria a Geografia novas possibilidades de análises, englobando um leque maior de temas, dinamizando os conceitos de região. Um exemplo colocado por Moraes (2007, p.100), ao se usar as propostas de Hartshorne, poderia se trabalhar com “a Geografia do Petróleo, discutindo uma integração de fenômenos associados a este produto, numa escala mundial”. Outra novidade associada às teorias de Hartshorne foi a possibilidade do uso da computação e da quantificação como ferramentas de produção geográfica.

Contudo, Moraes (2007) ainda alerta que, mesmo tendo possibilitado a agilização do estudo regional, esse tipo de estudo ia ao encontro dos interesses do planejamento, pois abriu a perspectiva de trabalhar com um número bastante elevado de elementos, relacionados de acordo com os interesses do plano. Quando se fala em planejamento e plano somos levados ao entendimento do uso de tais estudos de acordo com os interesses então dominantes.

Baseando-nos nas colocações dos autores usados até o momento neste recorte histórico da Geografia enquanto ciência, como Gomes (1996), Moraes (2007) e Moreira (2009), podemos afirmar que o conhecimento geográfico nasceu e se consolidou tendo como meio propulsor de seu surgimento e desenvolvimento as aspirações sociais da classe dominante da época em que foi produzido. Portanto, foi uma Geografia feita em meio a uma convergência de interesses. Esse foi o saldo da Geografia Tradicional: o de uma Geografia que serviu ao poder e ao saber vigentes. Mesmo tendo deixado “uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões”, como colocado por Moraes (2007, p.101). Portanto, foi uma Geografia que serviu para a manutenção, legitimação e expansão de uma classe, em detrimento de outra.

Para Moraes (2007), muitos geógrafos começaram, na década de 1950, a sinalizar para a necessidade de mudanças na forma em que, até então, vinha se desenrolando o pensamento

geográfico. Essa insatisfação toda tendeu a ganhar dimensões maiores nos anos seguintes. Os geógrafos pertencentes a esse movimento de renovação da Geografia procuraram buscar caminhos metodológicos até então não trilhados.

Isto implica uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na Geografia Tradicional. Esta crise é benéfica, pois introduz um pensamento crítico frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros. Introduce a possibilidade do novo (...). (MORAES, 2007, p.103).

De forma resumida, Moraes (2007) afirma que a formação desse contexto de crise na Geografia foi motivada por uma percepção, cada vez mais crescente, entre a comunidade geográfica, para com a ineficiência da Geografia Clássica ao descrever e não explicar a realidade complexa. O espaço havia se tornado um espaço globalizado, devido aos novos rumos tomados pelo desenvolvimento do capitalismo. “O lugar já não se explicava em si mesmo; os centros de decisão das atividades ali desenvolvidas localizavam-se, muitas vezes, a milhares de quilômetros” (MORAES, 2007, p.104-105). No contexto brasileiro, por exemplo:

A urbanização acentuou-se e formaram-se as áreas metropolitanas. O quadro agrário sofreu modificações em várias partes do Brasil, em decorrência da industrialização e da mecanização das atividades agrícolas. As realidades locais, paulatinamente, tornaram-se elos de uma rede articulada em nível nacional e mundial, ou seja, cada lugar deixou de explicar-se por si mesmo como produto de longa relação (dialética) histórica entre a vida do homem em sociedade e o meio natural transformado em meio geográfico por esse mesmo homem. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.51).

Segundo Moraes (2007), as dúvidas quanto ao método e objeto da Geografia iam se disseminando por entre os geógrafos, que passaram a ir em busca de novos instrumentos. Foi nesse contexto de dúvidas, de busca por novos instrumentos de análises geográficas que se aprofunda o movimento de renovação da Geografia.

Gomes (1996) afirma que, como havia uma diversidade de dúvidas que se fizeram presentes entre a comunidade geográfica, o movimento de renovação da Geografia foi marcado pela falta de unidade. Isso porque houve uma multiplicidade de ideias em relação aos caminhos que essa nova forma de se fazer Geografia deveria seguir. Os autores que compõem essa nova tendência dentro da Geografia tinham uma variedade de concepções de mundo, portanto de concepções metodológicas.

Ainda de acordo com Gomes (1996), no período entre guerras, sobretudo a partir dos anos de 1950, o chamado positivismo lógico, ou filosofia analítica, havia penetrado, embora tardiamente, nas ciências humanas. Para a filosofia analítica:

Somente a linguagem matemática pode ser legítima como instrumento de conhecimento, pois só ela sabe restringir sua importância aos limites impostos pela lógica. Esta linguagem é uma garantia de uma relação lógica com a realidade (...). A consequência imediata desta corrente foi a valorização das ciências matemáticas como novo paradigma metodológico. As outras disciplinas deveriam buscar, no modelo da matemática, sua coerência, seu rigor e objetividade. A outra consequência importante é a universalização dos procedimentos para a ciência e a unificação do método, que se referem sempre aos princípios lógicos, os quais são o fundamento da matemática. (GOMES, 1996, p.253).

Para Gomes (1996), a primeira expressão do movimento de renovação da Geografia foi bastante influenciada pela filosofia analítica. Os geógrafos desse primeiro momento de renovação acreditavam que a Geografia encontraria uma conduta verdadeiramente científica, caso se baseasse na teoria analítica e recusasse a toda e qualquer metafísica, criando, assim, uma Geografia mais objetiva, geral e precisa. A Geografia produzida sob esses moldes recebeu o nome de Nova Geografia. De acordo com Gomes (1996), a compreensão dessa corrente do pensamento geográfico leva em consideração a busca empreendida pelos geógrafos que a praticaram em estabelecer uma fronteira entre o antigo, a tradição, o novo e o moderno, buscando construir uma Geografia nitidamente com embasamento científico através da filosofia analítica e de seu método de análise. Para isso, acreditavam que somente por meio de uma linguagem analítica seria possível construir uma Geografia nova, moderna, condizente com a nova realidade. Assim, algo unia as primeiras obras que difundiram a Nova Geografia: a crítica à chamada Geografia Clássica e a característica de terem se valido do constante uso de uma generalização metódica.

No entendimento de Gomes (1996), a conduta analítica, racional e objetiva foi algo que serviu para, com o tempo, mostrar as limitações da Nova Geografia. Assim, a criação “de uma Geografia que deveria intervir na realidade, capaz de dar respostas objetivas, neutras e justas aos problemas sociais, foi então firmemente contestada” (GOMES, 1996, p.277). Foi em meio a esse ambiente de críticas sobre as limitações da Geografia Nova que surgiu a Geografia Crítica ou Radical.

Posicionando-se simultaneamente contra a Geografia Tradicional e a Geografia dita quantitativa, os radicais pretendiam fundar uma nova ciência, que devia estar de

acordo com as bases de uma nova sociedade (...). Tratava-se, portanto, de um saber a serviço de uma transformação social, e não mais de um saber visando manter as estruturas sociais. As categorias de análise utilizadas eram igualmente formais e abstratas, à diferença de que partiam de situações históricas concretas, e não de premissas e pressupostos ideais (...). O horizonte crítico possuía uma ligação com o materialismo histórico e dialético, seja pela utilização direta de suas categorias analíticas, seja pela valorização de um discurso político engajado na ciência (...). (GOMES, 1996, p.279-280)

De acordo com Gomes (1996), a ligação do horizonte crítico com o materialismo histórico e dialético se estabeleceu sob formas diferenciadas. No entendimento desse autor, tivemos, de um lado, aqueles que se aproximaram das ideias marxistas, mas defendendo a importância da ciência geográfica possuir seus próprios parâmetros de análise. De outro, tivemos aqueles que defendiam abertamente a utilização dos parâmetros marxistas como parâmetros de análise geográfica. Essa maior ou menor aproximação com o marxismo fez com que surgissem duas correntes dentro do horizonte crítico da Geografia: a radical e a radical marxista. Segundo Gomes (1996), o que unia esses geógrafos foi o fato dos mesmos terem voltado suas críticas não somente para a incompetência científica da Geografia Tradicional e da Nova Geografia, mas também para o caráter ideológico dessas, pois, para os mesmos, a Geografia tem servido como um instrumento de legitimação dos interesses dominantes.

Quanto aos geógrafos da corrente radical, Gomes (1996) afirma que os mesmos defendiam certa aproximação da Geografia com o marxismo, mas alertavam para a necessidade da Geografia possuir seu próprio modelo de explicação, pois para eles, a Geografia poderia perder sua capacidade explicativa, caso se baseasse somente no marxismo, já que tenderia a trabalhar somente com a causalidade histórica e econômica. Moraes (2007) acrescenta que outro ponto importante atribuído a corrente radical foi a revalorização que essa havia dado a temática geopolítica, resgatando a dimensão política do espaço. Para a corrente radical, as grandes empresas e o Estado sabem se organizar e “combater” no espaço, pois possuem uma visão privilegiada do mesmo, o que não acontece com o cidadão comum, pois a esse é reservada uma visão fragmentada do espaço. Para Moraes (2007), é nesse contexto de diferentes formas de percepção espacial que as estruturas existentes são mantidas, pois caso houvesse uma visão integrada do espaço, numa perspectiva popular, todos teriam condições de nele se organizar e “combater”, diminuindo as injustiças sociais. Para a corrente radical, ao

geógrafo é atribuída a tarefa de ensinar a pensar o espaço, pois o exercício da cidadania passa pela percepção espacial.

Segundo Gomes (1996), a outra corrente dentro da Geografia Crítica ficou conhecida como radical marxista, por terem seus seguidores mantido uma maior aproximação com a filosofia marxista. Essa corrente era de origem anglo-saxã e possuía características parecidas com a corrente radical de origem francesa, como o fato de ter criticado o caráter ideológico da Geografia Clássica e da Nova Geografia e também por achar que o trabalho do geógrafo tinha uma função social. A diferença residia no fato de que essa corrente defendia a análise geográfica à luz dos parâmetros do marxismo. A consequência dessa maior vinculação com o marxismo, segundo Gomes (1996, p.292), conduziu, de um lado, “a uma certa redefinição do vocabulário geográfico à luz do discurso marxista; de outro, induziu uma nova abordagem dos problemas tradicionais da Geografia, que devia seguir os cortes e o tratamento apresentados nos textos fundamentais do marxismo”.

Ainda de acordo com Gomes (1996), os geógrafos da corrente radical marxista acreditavam que tanto a Geografia Clássica, quanto a Nova Geografia, produziram um saber notadamente ideológico, a serviço do poder hegemônico, pois desprezaram as condições históricas e materiais da sociedade em suas análises. Não aceitando mais a vinculação entre a Geografia e os interesses dominantes, a corrente radical marxista propôs a construção de um saber geográfico que fosse ao mesmo tempo científico e revolucionário. Para tanto, assuntos referentes ao modo de produção se fizeram presentes, numa tentativa de se afastar do discurso ideológico que essa corrente tanto criticava.

Conforme apontamento de Gomes (1996), para a Geografia, a utilização do materialismo dialético representou a possibilidade de aceitar que o espaço tem um papel ativo, assim como as demais esferas da produção e da reprodução social, podendo ser ao mesmo tempo reprodutor de desigualdades e a condição de sua superação. Assim, por meio dessa procedência, a corrente radical marxista trouxe elementos novos para a discussão geográfica. Para Moraes (2007), no contexto brasileiro, Milton Santos merece um destaque especial nessa análise por ter criado uma das propostas mais amplas e substantivas da corrente radical marxista. Milton Santos, em suas obras, defendia que a Geografia deveria ter uma função social. Para que isso fosse possível, era preciso, primeiramente, romper com o empirismo

positivista. Certo dessa necessidade, Milton Santos não poupou críticas ao fazer geográfico tradicional e pragmático, e passou a dialogar com os ideais marxistas.

Moraes (2007), ao analisar as contribuições teóricas de Milton Santos, afirma que o mesmo, sob a ótica da análise espacial, alertava para o surgimento de uma Geografia que levasse o sujeito a construção de um espaço que represente sua liberdade, não sua prisão. Para Milton Santos, o modo de produção espacial, baseado no modo capitalista de produção, significa a produção de espaços desiguais, pois para ele o “capital é seletivo, elege áreas, estabelece uma divisão territorial do trabalho, impõe uma hierarquização dos lugares, pela dotação diferenciada dos equipamentos” (MORAES, 2007, p.130).

Conforme destaca Gomes (1996), já nos anos finais do século XX, os ideais marxistas começaram a entrar em crise em diversos países e no Brasil. Os geógrafos perceberam a necessidade de a Geografia ter outras condutas para suas análises. O projeto de construir uma ciência total por intermédio do marxismo começava a ser abandonado pela Geografia. “Hoje, os geógrafos que invocam o marxismo o fazem a partir de uma perspectiva muito mais limitada, (...) e se reconhece a importância e a riqueza de outras condutas possíveis para a Geografia” (GOMES, 1996, p.303).

Segundo Rocha (2007), dentre essa busca por outras condutas possíveis para a análise espacial, merece destaque a influência que o humanismo teve nesse contexto. Para esse autor, o movimento humanista influenciou significativamente as ciências humanas, dentre elas, a Geografia. Esse movimento deve ser compreendido como sendo parte de um movimento maior da ciência contemporânea, no qual essa tem buscado se apoiar em concepções variadas. Para Rocha (2007), a Geografia de influência humanista não possui um modelo único que a caracterize, aliás, essa ausência de um modelo único é a marca dessa corrente do pensamento geográfico. Portanto, para esse autor, a Geografia Humanista propõe um trabalho que considere a análise espacial não somente por meio de modelos lógicos, gerais, previamente estabelecidos, ou seja, que não se baseie somente por meio de uma conduta racionalista. Mas que encare o espaço em sua especificidade, como algo carregado de valores, de atitudes e comportamentos próprios. O espaço na Geografia Humanista passou a ser considerado como sendo resultado de “ambiguidades, comprometimentos e significados no qual estamos inextricavelmente envolvidos em nossas vidas diárias” (RELPH, 1975 apud ROCHA, 2007, p.23).

Ainda de acordo com Rocha (2007), a Geografia Humanista buscou construir a significação de paisagem, região e lugar como algo que também faz parte de um complexo contexto simbólico. Assim, cada um desses elementos ganha vida, e o espaço passa a ser um espaço vivido. Esse, para ser apreendido, precisa que haja uma proximidade física e afetiva com o pesquisador, sendo que essa apreensão não se dará por meio de uma metodologia geral, mas de uma metodologia que resgate a individualidade e a singularidade desse espaço. O humanismo trouxe “um novo modo de pensar a Geografia, sob um enfoque cultural, no qual a natureza, a sociedade e a cultura são refletidas como fenômenos complexos sobre os quais só se obtém respostas a partir de experiências” (ROCHA, 2007, p.21).

Conforme defende Pessoa (2007), a produção geográfica da atualidade é marcada pela existência de várias Geografias. Não existe uma tendência única dentro do pensamento geográfico contemporâneo. As orientações teóricas são inúmeras, as quais vão se expressar em uma variedade de abordagens geográficas. “Assim, temos várias propostas, daí a sua complexidade, todavia o que pode diferenciar umas das outras será fundamentalmente os problemas estudados e a opção teórico-metodológica em que o estudioso irá alicerçar a sua pesquisa” (PESSOA, 2007, p.66).

Diante desse recorte histórico do pensamento geográfico, feito por meio das contribuições teóricas dos autores anteriormente referenciados, e concordando com Callai (2007), podemos afirmar que, em nível de discussão acadêmica, o pensamento geográfico tem obtido muitos avanços. Nesse sentido, Moraes (2007) afirma que vivemos hoje no campo disciplinar da Geografia uma época de pluralidade de métodos, o que, segundo ele, é altamente salutar para o avanço do conhecimento geográfico. Como falar da Geografia Escolar implica em considerar as discussões em torno da Ciência Geográfica, nos perguntamos se esses avanços obtidos pela Geografia Acadêmica também se fizeram presentes no ensino escolar dessa disciplina? Como o ensino de Geografia tem se comportado diante da evolução do pensamento geográfico? Que implicações essa evolução trouxe para a Geografia que é ensinada nas escolas e para a formação de professores e alunos no ambiente escolar? Como a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar têm se unido para compreenderem o mundo? Nesse sentido, é relevante a perspectiva de se compreender como vem se estabelecendo essa aproximação entre a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar ao longo

dos anos. Para essa compreensão, é igualmente necessário que se faça um recorte histórico da Geografia enquanto disciplina escolar.

1.2- A Geografia como Disciplina Escolar no Contexto Educacional Brasileiro

Kimura (2008) afirma que foi somente a partir da década de 1930 que teve início no Brasil o que ficou conhecido como período da democratização escolar, onde a escola pública e com ela o ensino de Geografia se abriram para um número maior de alunos. De acordo com Rocha (1996), até o início da década de 1930 não havia, de fato, aquilo que pudéssemos denominar de Sistema Nacional de Educação. Segundo esse autor, o que havia eram vários sistemas estaduais de educação, e as reformas educacionais que até essa época aconteceram objetivavam implementar mudanças educacionais no Distrito Federal (que aquela época era o atual estado do Rio de Janeiro).

Segundo Dallabrida (2009), a primeira reforma educacional a ter um caráter de abrangência nacional, portanto com um modelo a ser seguido por todos os estados brasileiros, ocorreu em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos. A “Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todo o ensino em território nacional” (DALLABRIDA, 2009, p. 188). Ainda segundo esse autor, a Reforma Francisco Campos foi inspirada no movimento educacional chamado Escola Nova, que tinha como um de seus defensores o professor Anísio Teixeira. De acordo com Fernandes (2008, p.02), o movimento da Escola Nova defendia “que a escola deveria se preparar para enfrentar a sociedade moderna, tendo como doutrina a democracia, pautada na solidariedade social, no espírito de cooperação e na construção de um ambiente dinâmico de conexão com a região e a comunidade”.

No entendimento de Pessoa (2007), a Reforma Francisco Campos sob inspiração escolanovista propunha uma educação mais significativa para os alunos, no sentido de não oferecer um ensino que valorizasse apenas a capacidade de memorização dos mesmos diante dos conteúdos transmitidos pelo professor. Segundo Pessoa (2007), na Reforma Francisco Campos, o ensino de Geografia voltou a fazer parte do currículo de todas as séries da

Educação Básica, tendo uma proposta de ensino baseada nos princípios renovadores da Geografia, aliado aos ideais da Escola Nova. De acordo com Isller (1973), devido uma série de fatores, as mudanças propostas para o ensino de Geografia dentro da Reforma Francisco Campos não obtiveram muitos êxitos.

Com a reforma de 1931 temos, concomitantemente, a Geografia Moderna e os métodos de ensino renovado preconizados pela “Escola Nova” e pelas influências de John Dewey, então penetrando no Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira. Isto não foi suficiente, entretanto. A experiência da implantação, pelos resultados que traria, mostrou que tanto a falta de sincronização, como a inexistência, principalmente, de um professorado dotado de plena consciência dos objetivos do ensino secundário e do papel da Geografia nesse processo, transformaram as intenções pretendidas e reduziram o ensino da Geografia ao ministrar aulas de conteúdo nem sempre renovado. (ISLLER, 1973 apud PESSOA, 2007, p.52).

Para autores como Petrone (1993), essa falta de consciência por parte do professorado dos objetivos do ensino da Geografia, o que é algo essencial para a implementação de mudanças, pode ter tido como justificativa o fato de que, a essa época, o ensino de Geografia nas escolas era feito por profissionais egressos das mais diversas áreas, não havia uma formação específica em Geografia para atuação docente nas escolas.

Realmente, Geografia era “feudo” do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de “pedras” e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros. Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras. (PETRONE, 1993 apud PESSOA, 2007, p.52-53).

Conforme consta na leitura de Azevedo (1971), Petrone (1993) e Pessoa (2007), a Reforma Francisco Campos também atingiu o Ensino Superior Brasileiro, ao instituir, por meio do decreto nº 19.851/1931, a criação do sistema universitário brasileiro, servindo, no entendimento desses autores, para imprimir uma nova orientação a Geografia produzida no Brasil. A partir da instituição do sistema universitário brasileiro, foram criadas instituições de Ensino Superior, dentre elas a Universidade de São Paulo (USP), a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, dentre outras que se seguiram, e de suas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Para os autores, a criação de instituições como essas tiveram significativa importância para mudanças na forma em que vinha sendo conduzida a Geografia Escolar brasileira, a qual era ministrada por profissionais egressos das mais diversas áreas,

que não a de Geografia. Essa realidade começou a mudar quando tais instituições passaram a oferecer em seus ambientes acadêmicos o curso de Geografia, formando docentes aptos a atuarem em sua área de formação, e, gradativamente, a Geografia ensinada nas escolas brasileiras começou a ser ministrada por professores com formação em Geografia. Inicialmente, o licenciado, ao terminar o curso superior, poderia ser professor tanto de História quanto de Geografia. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a partir do ano de 1957, seguindo uma tendência iniciada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, os cursos de Geografia e História passaram a ser oferecidos separadamente, havendo uma habilitação específica para cada uma dessas áreas.

A criação da FFCL/USP contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, pois possibilitou o surgimento de um profissional novo, o bacharel e o licenciado. Esse novo professor foi procurar seu espaço no mundo profissional, tendo papel importante na transformação cultural, sobretudo na sala de aula, na atuação junto aos alunos do ginásio. A formação docente em Geografia desenvolveu-se com o crescimento da produção científica baseada em trabalhos de campo, realizados com os estudantes e vinculados à literatura geográfica francesa ou alemã, acrescida da crítica dos professores brasileiros. O aluno, ao completar sua formação inicial, tornava-se professor de História e Geografia. Somente em 1957, com a multiplicação dos trabalhos de natureza geográfica, o então curso de História e Geografia da FFCL/USP foi desmembrado, passando a haver vestibulares específicos para os ingressantes em cada um dos cursos. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.48).

Ainda de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), essas instituições de Ensino Superior, afora a importância que tiveram para se efetivar mudanças no andamento da Geografia Escolar brasileira, foram de suma importância para a efetivação da pesquisa geográfica no Brasil. Segunda as autoras, inclui-se também, nesse contexto, instituições como a AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) fundada em 1934 por Pierre Deffontaines e o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Essas instituições foram fundamentais para o desenvolvimento da Geografia Brasileira. A Geografia produzida a essa época no Brasil, era bastante influenciada pela matriz francesa, sendo, inclusive, franceses os primeiros professores universitários, como Pierre Mombeig, Pierre Deffontaines e François Ruellan. “O ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que, de posse do saber científico desenvolvido na universidade, elaboravam suas aulas, produzindo um saber geográfico para os diferentes níveis de ensino” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.44).

Azevedo (1971) afirma que a criação de instituições de Ensino Superior no Brasil, serviu para se iniciar uma nova era da Educação Brasileira, pois, no caso específico da Geografia, o professorado, além de ter recebido uma preparação científica nos moldes dos pressupostos científicos dessa ciência, receberam o acréscimo da formação pedagógica.

Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar-se e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de Filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo, o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário. (AZEVEDO, 1971 apud PESSOA, 2007, p.54).

Para Rocha (2000), à medida que a Ciência Geográfica ia se consolidando no Brasil, a docência em Geografia ganhava cada vez mais importância. Contudo, Pessoa (2007) ressalta que, mesmo com toda a importância que teve a criação do Ensino Superior para uma mudança na prática docente de Geografia nas escolas, o que ainda se observava era um ensino de Geografia acentuadamente descritivo e mnemônico nas escolas. Alguns fatos serviram para a permanência desse tipo de ensino de Geografia nas escolas, como: a criação da Reforma Capanema, a atuação do professor Aroldo Azevedo e o reduzido número de licenciados em Geografia, em comparação com aqueles que não tinham formação superior em Geografia.

De acordo com Zotti (s.d.), a reforma Capanema foi criada em 1942 pelo então ministro da educação Gustavo Capanema. Segundo os ideais dessa reforma, a “sociedade deveria ter acesso a um ensino específico, patriótico por excelência, para a compreensão dos problemas e das necessidades da pátria” (ZOTTI, s.d., p.07). Portanto, no entendimento de Zotti (s.d.), a Reforma Capanema propunha um ensino que valorizasse a imagem da pátria, que evocasse o nacionalismo e o espírito desenvolvimentista de nosso país. Assim, as diferentes matérias componentes do currículo escolar deveriam colaborar para a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. E nesse sentido, a Geografia desempenhou papel fundamental, privilegiando a descrição dos fenômenos naturais do Brasil, valorizando a riqueza dos recursos naturais que nosso país possuía.

Não há a disciplina educação cívica. Há ensino de matérias que formam o espírito do cidadão, do patriota. Essas matérias serão ensinadas na Geografia e na História do Brasil (...). Nas finalidades (do ensino de cada disciplina) deve-se apontar sempre o que a disciplina visa dar ao aluno, de um modo geral, e de modo especial o que ela pode fazer para educá-lo para a pátria. Frisar a nota patriótica de cada programa (...). A educação moral será principalmente prática, prática de atos de correção, de

pureza, de generosidade, de dignidade. Resultará do clima da escola, da orientação dos programas, do modo de ensinar e da disciplina escolar. (CAPANEMA apud ROCHA, 1996, p.275).

Em sua análise historiográfica sobre a Geografia brasileira, Pessoa (2007) afirma que Aroldo de Azevedo foi um dos primeiros alunos formados pelo curso de Geografia da USP, tendo, posteriormente, se tornado também um dos primeiros professores brasileiros do curso de Geografia dessa instituição. Sua influência no ensino escolar de Geografia foi relevante, sobretudo por meio da publicação de livros didáticos, adotados por escolas brasileiras entre as décadas de 1940 e 1970. Os livros didáticos de autoria de Aroldo de Azevedo “terminou por instituir a supremacia do paradigma a “terra e o homem”, valorizando dessa forma a descrição, a comparação e a análise das paisagens e suas classificações”, no ensino de Geografia nas escolas (PESSOA, 2007, p.57). Portanto, os livros didáticos elaborados por Aroldo de Azevedo eram baseados em uma metodologia de ensino que supervalorizava a capacidade de memorização do aluno, disseminando uma Geografia descontextualizada da realidade.

Isller (1973) e Pessoa (2007) afirmam que, mesmo com a criação do curso de Geografia em instituições de Ensino Superior no Brasil, algo que serviu para que se iniciasse uma nova trajetória na formação docente dessa disciplina, ainda continuávamos tendo, por certo período de tempo, um número reduzido de professores licenciados em Geografia para atuarem como professores nas escolas, pois a maioria dos estados brasileiros não tinha faculdades que ofereciam o curso de Geografia. Esse fato contribuiu para que ainda tivéssemos nas escolas professores sem formação específica em Geografia. Essa realidade é apontada por muitos como uma das razões pela permanência de um ensino de Geografia que supervalorizava a capacidade de memorização do aluno e o intenso uso da descrição das paisagens. Quanto a essa permanência (ROCHA, 1999, p. 233) afirma que:

Duas orientações nortearam a trajetória da Geografia enquanto uma disciplina escolar: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna. Não houve entre elas um simples processo de substituição por evolução, mas um complexo processo de conflitos que resultou numa complementaridade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 70 e 80 deste século, quando se iniciou um novo processo de conflitos no interior desta disciplina.

O trecho acima faz menção ao momento em que o ensino de Geografia nas escolas passou a ser alvo de diversas críticas. De acordo com Oliveira (1999) e Vlach (2004), a insatisfação dos professores de Geografia para com o ensino dessa disciplina vem sendo demonstrada desde a década de 1960. Havia uma “insatisfação crescente com o paradigma a “terra e o homem”, o elitismo da escola, com o desprezo do cotidiano no processo de ensino aprendizagem” (VLACH, 2004, p.216). As insatisfações para com as formas que até então eram conduzidas o ensino de Geografia ganhavam maiores adeptos com o aumento de licenciados em Geografia que receberam uma formação crítica na universidade e chegavam às escolas e encontravam um ambiente escolar totalmente desfavorável para que os mesmos desenvolvessem um trabalho condizente com a formação pedagógica que haviam recebido. Contudo,

A atuação de grupos que defendiam esses ideais foi limitada durante o período de vigência da Ditadura Militar que viveu o país após 1964, para só, mais tarde, com o início da abertura democrática, reaparecer e tomar força, mesmo que sob novos rótulos. No caso da nossa disciplina, o movimento de renovação, que durante essa época ficou reprimido e marginalizado, surge, no final da década de 1970, com o nome de Geografia Crítica. (OLIVEIRA, 1999, p. 209).

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), um acontecimento serviu para reprimir a atuação desse grupo de professores acima referido: no auge da Ditadura Militar, mais especificamente no ano de 1971, as esperanças pela construção de um novo ensino de Geografia nas escolas receberam um “duro golpe”, ocasionado pela criação da lei de diretrizes e bases (LDB) nº 5.692/71, que, dentre outras mudanças para o ensino, criou a disciplina Estudos Sociais, a qual passou a congrega os conteúdos de História e Geografia, retirando da grade curricular o ensino específico das disciplinas Geografia e História. Nesse sentido, Rocha (2000, p.135) afirma que “a introdução dos Estudos Sociais nas escolas de primeiro e segundo graus fazia parte de um processo mais amplo de reforma da educação brasileira, iniciada já no mesmo ano em que os militares deram o golpe e assumiram o comando do Estado brasileiro”.

Ainda de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a lei nº 5.692/71 criou o chamado núcleo comum para o currículo do então 1º e 2º graus. Por meio da criação do chamado núcleo comum, as disciplinas escolares foram divididas em três blocos: Comunicação e Expressão (que deveria incluir o ensino da Língua Portuguesa); Ciências (que

deveria incluir o estudo de Matemática, Física e Biologia) e Estudos Sociais (que deveria congrega os estudos de Geografia, História, além de incluir os estudos da chamada Organização Moral e Cívica).

Para Conti (1976), durante o Regime Militar, diversas foram as formas encontradas por esse regime de governo para “controlar” o desenvolvimento do senso crítico da população, e a educação também estava incluída dentro desse contexto. De acordo com esse autor, a instituição escolar deveria se organizar para oferecer uma educação condizente com o ideário desse regime de governo. Então, disciplinas como História e Geografia foram um dos principais “alvos” do governo, que, numa tentativa de minar o caráter crítico de ambas, criou o chamado Estudos Sociais.

A eliminação da Geografia e da História do currículo concorreria para empobrecer a formação humanística da juventude, comprometendo de forma grave seu preparo integral e equivaleria ao fracasso do ensino em si mesmo, o qual visa preparar futuros cidadãos munidos de um rico pano de fundo de cultura, do qual nem a Geografia, nem a História podem estar ausentes. E a adoção dos Estudos Sociais da maneira como vem sendo preconizada corresponderia a uma verdadeira supressão dos estudos geográficos e históricos em nível de 1º grau. (CONTI, 1976 apud ROCHA, 2000, p.135).

Segundo Ponntuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.60), a comunidade de geógrafos brasileiros criticou abertamente a criação dessa disciplina nas escolas, pois considerava que a criação da mesma serviria para “transformar a Geografia e a História em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar mais ainda os respectivos conhecimentos”.

De acordo com Plaza e Priori (2007), a criação da disciplina Estudos Sociais também teve repercussões na formação docente brasileira. As universidades passaram a oferecer uma formação polivalente em História e em Geografia através da criação da chamada licenciatura curta em Estudos Sociais, na qual o licenciado estudava conteúdos tanto de Geografia quanto de História.

Nessa “imposição” do saber polivalente na área de Estudos Sociais, juntamente com o curto período de formação do profissional em educação e consequentemente a baixa aquisição de conhecimentos, serão os responsáveis pela falta de um espírito crítico nos futuros educadores que dessa forma, por falta de subsídios (conhecimento), também formarão “cidadãos” acrícos, sem capacidade de contestar ou protestar contra o que acham que não é direito, caminhando dessa forma para a formação da “geração do deixa para lá”, já que não há a consciência de luta comum para algo melhor ou a “consciência” de que nada que se faça fará a

diferença para melhorar as coisas, uma vez que não depende de nós. (PLAZA e PRIORI, 2007, p.09).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que a comunidade geográfica brasileira era contra essa formação, pois acreditava que a mesma não colocava o licenciado em um contato mais específico, nem com os conteúdos de Geografia, nem com os de História, se tornando uma formação empobrecida. De acordo com essas autoras, como esses professores não tiveram uma formação convincente, era comum os mesmos se sentirem inseguros diante dos conteúdos ensinados nas escolas, o que acabava por fazer com que os professores usassem de forma abusiva o livro didático, o instrumento por excelência desses professores. Uma consequência dessa realidade era que o professorado acabava se tornando “refém” do livro didático. Outra consequência desse tipo de formação de professores polivalentes, segundo Vlach (2004), era que as disciplinas ligadas às ciências humanas começavam a sofrer um processo de descaracterização no ambiente escolar.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ainda afirmam que, insatisfeitos com esse tipo de situação, a comunidade geográfica brasileira, representada pela AGB em conjunto com a ANPUH (Associação Nacional de professores Universitários de História), pressionaram o MEC para que o mesmo extinguisse do currículo escolar a disciplina Estudos Sociais, bem como a licenciatura curta da Educação Superior, dando a Geografia e a História o trato específico no contexto educacional brasileiro. Atendendo a tais reivindicações, a licenciatura curta em estudos sociais foi sendo, gradativamente, extinta do Ensino Superior, dando lugar a uma formação específica em Geografia e História, e as disciplinas específicas Geografia e História foram reimplantadas no currículo da Educação Básica.

De acordo com Sposito (2002), na década de 1980 e 1990, teve início o período de abertura política, o que na educação representou uma efervescência teórico-prática de questionamentos sobre os rumos seguidos até aquele momento pelas diversas áreas de ensino e sobre os caminhos que poderiam ser trilhados dali em diante. No entendimento de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), esse contexto de questionamentos e dúvidas que permeava o ensino brasileiro somado aos reflexos em torno do movimento renovador crítico da Geografia serviu para que os diversos estados, representados por suas respectivas Secretarias de Educação, elaborassem propostas visando mudanças no ensino de Geografia nas escolas. Ainda de acordo com as autoras, as propostas de mudança no currículo de

Geografia nas escolas também podem ser inseridas como sendo parte do movimento renovador do ensino como um todo, por meio do qual, as diferentes disciplinas escolares elaboraram novas propostas do ensino de suas respectivas matérias. No contexto específico da Geografia, a AGB e algumas universidades brasileiras produziram artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado alertando para a necessidade imperiosa em se criar novos caminhos para o ensino de Geografia nas escolas.

O objetivo das diferentes produções e dos debates consistia na tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da Geografia e a realidade social, política e econômica do país, ambos discutidos no âmbito da universidade. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.68).

Ainda de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), dentre as propostas de mudança curricular feitas pelas Secretarias de Estado de Educação, merece destaque as propostas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elaboradas na década de 1980, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), mais conhecida como proposta curricular da CENP. Segundo as autoras, por meio das propostas da CENP, foram elaboradas propostas de mudança curricular para todas as disciplinas constantes no currículo do Sistema Educacional do Estado de São Paulo. Essas propostas foram elaboradas por uma equipe de professores de diferentes universidades públicas. A do componente curricular de Geografia foi elaborada por professores do departamento de Geografia da USP. A preocupação central desses professores ao pensarem a proposta para o ensino de Geografia era para com a necessidade em se estabelecer uma revisão metodológica conceitual dessa disciplina, diminuindo as distâncias entre o que essa disciplina ensinava nas escolas e a realidade do aluno. A proposta da CENP veio a se tornar referência para outros estados na elaboração de suas respectivas propostas curriculares.

Conforme consta na leitura de Vlach (1991) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), essas propostas curriculares de mudanças no ensino de Geografia geraram intensos debates na classe do professorado. Segundo as autoras, essas insatisfações presentes entre os professores de Geografia ficaram bastante evidentes durante a realização, em Brasília no ano de 1987, do I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala professor. Durante a realização desse evento, os professores de Geografia puderam demonstrar suas insatisfações para com as novas propostas curriculares. Os professores reclamaram sobre o fato de não ter havido uma

significativa participação da classe docente na elaboração de tais propostas, sendo pensadas por uma equipe técnica, sem o diálogo necessário com os professores envolvidos no ensino. A isso soma-se o fato de um número significativo de professores também não terem se interessado em participar das discussões em torno da elaboração dessas propostas. Os motivos eram diversos, como o fato de acreditarem que tais propostas acabariam se transformando novamente em um programa oficial curricular a serviço dos interesses do Estado. Outra reivindicação comum era que muitos professores afirmavam haver uma distância entre as abordagens teóricas presentes nas propostas curriculares de Geografia e a falta de domínio teórico dos professores para com os conteúdos a serem ensinados. Os professores também afirmam que seria impossível atingir tais mudanças dadas “as precárias condições de trabalho oferecidas pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir e ao grande número de alunos em sala de aula” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.67).

Para Vesentini (2008), os professores sabiam lidar com a Geografia Tradicional em sala de aula, pois havia um domínio sobre o que se referia, ou seja, o paradigma a terra e o homem, sobre cada assunto a ser cobrado em sala de aula e a sequência de cada assunto, sobre quais autores a serem lidos, entre outros. Mas, ainda segundo Vesentini (2008), com a Geografia Crítica isso não acontecia. Questões referentes a essa distância entre a Geografia Crítica e o ensino eram “frequentemente colocadas em reuniões de professores, em encontros e congressos da AGB, em cursos de reciclagem e demais eventos onde geralmente emerge com vigor a problemática da crise da Geografia, especialmente de seu ensino” (VESENTINI, 2008, p. 32).

Com isso, muitos autores, como Straforini (2008), Oliveira (2003) e Vlach (1991) afirmam que houve uma implantação verticalizada da chamada Geografia Crítica nas escolas. A realidade da sala de aula mostrou a impossibilidade de atingir os objetivos propostos pela Geografia Crítica.

Hoje as discussões sobre a Geografia Escolar fazem parte das consequências trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), também criados em 1996 e, mais recentemente, pelas chamadas Novas Orientações Curriculares de 2006. Todos esses documentos foram criados pelo governo federal com o intuito de nortear o trabalho do professor em sala de aula.

Analisando a redação do PCN de Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 75) afirmam que seus autores optaram pela criação de um documento que buscasse “a pluralidade no que diz respeito ao embasamento teórico-metodológico (...). Corroborado pelo fato de que o documento utiliza, em diferentes momentos, asserções de variadas correntes de pensamento geográfico”. Como exemplo, há destaque para as referências a chamada Geografia Humanista, quando esse documento destaca a necessidade de estudar a Geografia pelo enfoque dos processos e interações, numa abordagem humanista, plural, não-fragmentada, mas essencialmente cultural. Ou mesmo quando esse documento propõe a importância em se resgatar o conceito de lugar, após um período de abandono, no interior de uma Geografia que trabalha esse conceito enriquecido pelas posições teóricas humanistas (BRASIL, 1997).

Segundo Spegiorin (2007), o PCN de Geografia proporcionou uma evolução teórica sobre as didáticas de ensino dessa disciplina. Contudo, a mesma autora afirma que essa evolução teórica não se fez presente na prática de ensino de Geografia, pois ainda faltam esclarecimentos, definições e orientações sobre procedimentos e estratégias para atingir os objetivos preconizados pelo PCN de Geografia. Ainda de acordo com Spegiorin (2007), fatores como falta de materiais pedagógicos adequados, ausência de conhecimento das teorias de ensino-aprendizagem, falta de tempo e de profissionais para orientação docente, impedem que os professores atinjam os objetivos fundamentais do ensino de Geografia. De acordo com a autora, esses fatores acabam condicionando os professores de Geografia a continuarem reproduzindo a Geografia Tradicional em suas aulas.

Tal constatação comprova o distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, sendo que o primeiro se constitui como uma representação do que deve ser feito, e o segundo caracteriza-se por uma situação vivida, realizada, envolvendo uma situação particular do coletivo de trabalho. Esse contexto, muitas vezes marcado por restrições, coerções e impedimentos de ordem operacional, material e subjetiva, provoca marcantes contradições entre o objeto idealizado e o que foi concretizado. (SPEGIORIN, 2007, p.39).

Ponntuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 76) destacam que qualquer que seja a proposta de mudança curricular essa deve "ter o cuidado de não sacralizar um trabalho homogeneizado, aplicado a realidades diversificadas com as necessidades que lhes são peculiares". Segundo as autoras, há a necessidade de que as propostas curriculares sejam

baseadas em currículos abertos, permitindo ao professor uma constante revisão de suas posturas teórico-metodológicas, além de estar atrelada a realidade social da escola.

Nesse sentido, concordamos com Spegiorin (2007), quando essa autora afirma que a realidade mudou, e, mesmo com toda a reflexão sobre a educação e sobre a Geografia como ciência e como saber escolar, amplamente enfocada por relevante literatura, o ensino escolar de Geografia continua com uma prática quase imutável. Para Cavalcanti (1998), há uma incipiente evolução da prática geográfica escolar comparada com os questionamentos, análises e propostas de renovação que a Geografia como ciência tem vivenciado. Esses modestos efeitos na prática de ensino ficam ainda mais nítidos, quando consideramos o fato de que o ensino de Geografia também tem obtido muita discussão teórica. Nesse sentido, a evolução do pensamento geográfico tem obtido pouca penetração na prática escolar de Geografia. Ou seja, a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar pouco têm se unido para compreenderem o mundo. Assim, “é preciso indagar as razões da reduzida incorporação das novas propostas teóricas da Geografia nas salas de aula e da pouca difusão dessas propostas entre alunos e professores de ensino fundamental e médio”, conforme defende Cavalcanti (1998, p. 21). Precisamos compreender o porquê as propostas de renovação da Geografia têm ficado, na prática, restritas ao ambiente das universidades.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DA GEOGRAFIA ESCOLAR: A TENTATIVA DE COMPREENDÊ-LA PARA TRANSFORMÁ-LA

2.1 - Para que se Ensina Geografia? Por que Aprender Geografia? A Estruturação e o Modo de Encaminhar os Conteúdos nas Aulas de Geografia

Convém ressaltar que, como apontado por Lopes (2010, p. 80), a “Geografia Escolar não é uma mera simplificação didática da ciência que lhe serve de referência. Embora não possa ser desvinculada dessa última, constituiu-se historicamente e conserva certa originalidade que se explica pelo contexto educativo”. Ou seja, conforme considera o autor, não é um saber universitário simplificado, mas que foi transformado para atingir certos objetivos. De acordo com a redação dos PCN’S para o ensino de Geografia, essa disciplina deve ter no ambiente escolar um tratamento específico, como uma área do saber autônoma, o que a faz ter uma identidade própria no ambiente escolar. Portanto, os trabalhos da Geografia Escolar devem ser orientados por atividades pedagógicas específicas desse campo disciplinar.

Nesse sentido, é importante observar a preocupação latente dos pesquisadores da área em delimitar e explicitar os objetivos e o papel que essa disciplina deve exercer no currículo escolar. Na análise da literatura, sobretudo a mais recente, que trata do ensino de Geografia, é freqüente a utilização de expressões como: “educação geográfica” (CASTELLAR, 2005a; 2005b; PEREIRA, 2005; CAVALCANTI, 2006b), “consciência espacial” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007), “alfabetização espacial” (CALLAI, 2005), “olhar espacial” (CALLAI, 2005), “alfabetização geográfica” (SILVA, 2005), “leitura geográfica do mundo” (SILVA, 2005), “raciocínio geográfico” (PONTUSCHKA, 2001b; CAVALCANTI, 2002; FOUCHER, 1989), “pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2002; 2006b), “pensamento lógico espacial” (CARVALHO, 2004) e “imaginação geográfica” (CARVALHO, 2004). Entende-se que tais autores estão buscando, exatamente, concretizar a identidade e a função da disciplina de Geografia na escola básica. Atentam, com muita propriedade, para a necessidade e importância de se considerar o domínio da dimensão espacial na organização da vida humana e do potencial educativo, político e estratégico da Geografia no dia-a-dia dos alunos, dos professores e da sociedade de maneira geral. (LOPES, 2010, p.82-83)

Em discussão amplamente enfocada por relevante literatura, percebe-se que o ensino de Geografia tem uma importância significativa na vida cotidiana do aluno, pois a ele é atribuído à tarefa de desenvolver o raciocínio espacial desse aluno. Cavalcanti (1998), por exemplo, afirma que, ao longo da vida cotidiana, nos relacionamos com outras pessoas e com

os mais diversos lugares, estabelecendo com os mesmos espacialidades. Portanto, na visão dessa autora, nossas práticas sociais são também práticas espaciais. Isso implica em considerar que nossa vida em sociedade vai ganhar em qualidade, caso tenhamos uma melhor compreensão espacial. E é como fazendo parte desse contexto de promover uma maior consciência espacial do aluno, que o ensino de Geografia deve ser compreendido. Se a consciência espacial possui relações com a prática social, cotidiana do sujeito, é correto considerar, conforme expõe Cavalcanti (1998), que essa consciência espacial também está ligada a construção da cidadania, o que nos permite afirmar que o ensino de Geografia é um ensino para a cidadania. Defende-se, cada vez mais, a ideia de que o exercício da cidadania passa pela consciência espacial do sujeito.

Segundo Damiani (1999, p.58), o objetivo da Geografia Escolar, embora não seja o único, é “realizar um trabalho educativo, visando esclarecer o indivíduo sobre sua condição de cidadão, quando se apropria do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações”. Portanto, na visão de autores, como os referenciados acima, os conteúdos geográficos ensinados nas escolas são instrumentos para que os alunos construam sua consciência espacial, para que assim possam realizar a leitura crítica do mundo, preparando-os para o exercício da cidadania. Qualquer conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia deve ter como referência a contribuição para o cumprimento dessa função.

Conforme defende Straforini (2008), a justificativa para a presença do ensino de Geografia nas escolas ganha ainda mais importância diante do período atual, com a globalização. No entendimento desse autor, o movimento da vida social, cotidiana do aluno o permite estabelecer as mais diversas relações espaciais, o que o faz criar conhecimentos geográficos prévios. Segundo os autores Cavalcanti (2002) e Kaercher (1997), conhecimentos geográficos prévios são aqueles que o aluno constrói ao longo de sua vida cotidiana, pois estabelece, nas mais variadas situações, relações espaciais com as coisas e com as outras pessoas. Para Kaercher (1997, p.74), o sujeito faz Geografia diariamente, “ao andar a pé, de carro ou de ônibus, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras, o homem faz Geografia desde sempre”. Contudo, para Straforini (2008), os conhecimentos geográficos prévios dos alunos, para poderem abarcar toda complexidade posta pela globalização, necessitam de aportes conceituais mais articulados e sistematizados, cabendo a Geografia

Escolar instrumentalizá-los conceitualmente para que essa compreensão ocorra em sua plenitude.

Cavalcanti (1998, p.129) defende a ideia de que, para que o aluno possa compreender a nova realidade assumida entre o lugar e o mundo, o ensino de Geografia tem “de trazer o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. Assim, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano”. E quando se fala em estar ligado ao cotidiano do aluno, somos levados ao entendimento de que o ensino de Geografia deve considerar em suas práticas de ensino as representações que os alunos trazem consigo. Pois, “a prática da vida cotidiana dos alunos, na família, no trabalho, no meio cultural urbano ou rural fornece fatos, problemas (matéria-prima da realidade) a serem conectados ao ensino escolar” (LIBÂNEO, 1994, p.135).

Para Libâneo (1994), o aluno possui uma série de representações sobre os mais variados aspectos de sua vida cotidiana. São representações obtidas no movimento social, orgânico e psíquico do aluno. Nesse sentido, as práticas da Geografia Escolar devem ser baseadas por meio de uma lógica que dê importância tanto ao conhecimento científico, quanto ao “conhecimento” que o aluno traz consigo, numa espécie de confrontação e complementaridade entre ambos, fazendo com que um enriqueça o outro, a fim de que o aluno construa conceitos mais articulados. Em outras palavras, as práticas de ensino de Geografia devem ser permeadas pelo “confronto entre a experiência sociocultural do aluno e o saber escolar sistematizado” (LIBÂNEO, 1994, p.5).

Portanto, segundo as considerações de Libâneo (1994), que também são compartilhadas por Cavalcanti (2002), o ato de ensinar Geografia nas escolas deve se estabelecer em um contexto conjunto. E a aprendizagem ocorre no “movimento” do social, no qual a escola e o que ela contém (professores, colegas de classe, saber escolar sistematizado) é um importante representante desse “movimento” do social.

A escola é um encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia Escolar é um das mediações por meio das quais o encontro e o confronto entre culturas se dão. (CAVALCANTI, 2002, p.33).

Diante do exposto e concordando com Cavalcanti (2002, p.18), podemos afirmar que “a estruturação e o modo de encaminhar os conteúdos nas aulas de Geografia devem ser baseados em propostas pedagógicas de cunho socioconstrutivistas, que consideram o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo nesse processo”. Porém Cavalcanti (2002) ainda alerta que, quando se fala em ensino socioconstrutivista, tem-se, muitas vezes, a visão errônea de que o professor terá seu papel reduzido no processo-ensino aprendizagem. Segundo a autora, o professor terá um papel ativo nesse processo, sendo um agente mediador, interventor no processo de construção de conhecimento do aluno. “É como agente que intervém no processo de conhecimento do aluno que o professor apresenta, propõe e coloca como objeto de conhecimento alguns temas e conteúdos de Geografia” (CAVALCANTI, 2002, p.18-19).

Outra consideração, exposta por Cavalcanti (2002), relacionada a um trabalho com um ensino de Geografia socioconstrutivista é que esse não abandona, totalmente, as formas tradicionais de encaminhamento do ensino. Deve continuar havendo a utilização de recursos tradicionais como as aulas expositivas, os trabalhos de leituras e interpretação de texto, dentre outras atividades costumeiramente associadas a formas tradicionais de condução do ensino, pois elas têm a sua importância. Atividades como essas têm o seu valor no encaminhamento do ensino de Geografia, desde que usadas destacando o caráter ativo que o aluno possui no processo ensino-aprendizagem. De nada adianta a utilização de novos recursos na condução do ensino se esses não fizerem aflorar uma maior atividade intelectual do aluno.

Para Cavalcanti (2002, p. 20), dentro de uma concepção de ensino de Geografia socioconstrutivista a função do professor ganha destaque pela mediação que esse tem no processo ensino-aprendizagem. O professor é:

Um agente, mas não um agente de um processo mecânico, formalizado inteiramente, previsível totalmente. Não se acentua mais o papel do professor enquanto o agente único do processo de ensino, como aquele detentor do conhecimento geográfico que apresenta ou que “repassa” o conteúdo para o aluno, que por sua vez o assimila sem maiores questionamentos.

A intermediação do professor é, segundo aponta Callai (1999), decisiva no processo de construção de conhecimentos geográficos do aluno. Segundo a autora, uma série de fatores interfere na qualidade dessa intermediação, como a questão da formação inicial e continuada do professor de Geografia. A formação evidenciará uma série de comportamentos que se

farão presentes na prática pedagógica diária do professor, como: a capacidade crítico-reflexiva do mesmo, no sentido de permitir uma constante revisão de suas posturas teórico-metodológicas; o domínio do método e do objeto da Geografia e a consciência desse professor do papel do ensino escolar de Geografia na formação geral dos alunos. A junção da formação, inicial ou continuada, do professor com sua prática docente diária na escola devem levar a uma contínua reconstrução do fazer pedagógico desse professor.

A atitude do profissional de Geografia e sua atuação exigem uma formação específica e continuada, que lhe permita um conhecimento significativo e a compreensão da sua função social. O que supõe o conhecimento e a apropriação dos referenciais teóricos fundamentais, o domínio do método da ciência com que trabalha e a possibilidade de saber escolher as técnicas como estratégias operacionais adequadas. (CALLAI, 1999, p.21).

Assim, dentro de uma concepção socioconstrutivista de ensino, Cavalcanti (2002) e Callai (1999) consideram que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem. É uma ação conjunta que visa à produção de conhecimentos geográficos pelo aluno, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do mesmo em sua vida cotidiana. A defesa de uma proposta socioconstrutivista de ensino pode ser percebida, inclusive, na redação dos PCN'S para o ensino de Geografia.

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito (...). Espera-se que, ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia. (BRASIL, 1997, p. 115 - 121).

O trecho acima faz referência à importância do ensino de Geografia se basear em conteúdos procedimentais e valorativos. No entendimento de Cavalcanti (2002), o trabalho com esses conteúdos visando à produção de conceitos procedimentais e atitudinais nos alunos podem ser potencializados em meio a uma prática de ensino socioconstrutivista. Segundo a autora, dentre esses conteúdos, se destacam os trabalhos com a cartografia, com o tema das cidades e com a temática ambiental.

Os trabalhos com a cartografia, segundo Cavalcanti (2002, p.39), devem ser valorizados, “por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela

explicação dessa localização, permitindo sua espacialização”. No entendimento da autora, os trabalhos com mapas têm assim uma importante função, que é a de permitir ao aluno que desenvolva habilidades de representação da realidade, podendo localizar fenômenos, bem como estabelecer correlações entre eles. A cartografia tem, portanto, uma importante função procedimental, devido a sua potente capacidade de comunicação.

Outros conteúdos que devem ser valorizados nas aulas de Geografia, ainda segundo Cavalcanti (2002), são aqueles referentes à temática urbana, pois se reconhece que o fato urbano não se refere somente aos aspectos físicos de uma cidade, vai muito, além disso. O urbano é, hoje, considerado um modo de vida. Na verdade, são vários modos de vida urbana que, por sua vez, irão se expressar em diferentes modos dos indivíduos em se relacionar com a cidade. A cidade exerce enorme influência em nossas vidas. O movimento da vida urbana permite a nossa (re)formação como sujeitos coletivos. Outro ponto discutido dentro da temática das cidades por Cavalcanti (2002) é a cidadania. Hoje, a cidadania está muito ligada à cidade, a qual vai depender, intimamente, das possibilidades de acesso às formas capazes de satisfazer essa cidadania, tendo a cidade como um meio para tal realização. Assim, o papel do ensino de Geografia ao trabalhar a temática urbana é contribuir para a construção nos alunos de uma consciência que os permita compreender:

Como deveriam se comportar ante a cidade; como a cidade se comporta com eles, como deveria se comportar; como é a relação dos gestores da cidade com a habitação dessas crianças e jovens, com os lugares onde se localiza essa habitação e com outros lugares, como os de lazer, de trabalho, de estudo, de assistência médica; como é a relação de crianças e jovens com o ambiente urbano. É importante trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade. A luta pelo direito a cidade é um exercício de cidadania. (CAVALCANTI, 2002, p. 42).

Já em relação aos trabalhos com a temática ambiental, Dias (2004) afirma que os mesmos são importantes, porque nossa realidade espacial nos coloca que estamos em meio a uma crise ambiental, causada pelo uso irracional dos recursos naturais. Segundo o autor, esse fato se mostra uma incoerência perigosa que constantemente nos gera inquietações quanto à qualidade de vida humana no futuro.

A ideia de, primeiro, gerar estabilidade e desenvolvimento econômico para, depois, realizar a distribuição revelou-se uma falácia na história da modernidade. De forma similar, ocorre primeiro a destruição ou submissão da natureza para despontar ou dar-se conta do aniquilamento de aspectos fundamentais relativos ao meio ambiente, ou ainda, com o pressuposto de afirmar em primeiro lugar a abundância de bens que

cercam nosso cotidiano preenchendo nosso vazio ou nosso bem-estar, para depois despertar para o meio ambiente em degradação. (RUSCHEINSKY, 2002, p.09)

Dias (2004) defende a ideia de que carecemos de diversas intervenções que nos possibilite não só explicar essa crise, mas também transformá-la. É nesse contexto de mudanças de comportamento que entra o papel da Geografia Escolar, pois a construção de um grande projeto como esse somente será alcançado se no mesmo estiver embutido a importância devida e necessária que a educação deve ter. É como afirma Morin (2001): “a grande esperança para o século XXI é a cidadania terrestre, cujos embriões podem ser germinados através da educação, ao possibilitar a transmissão do antigo e abrir a mente para o novo”.

A importância da disciplina Geografia como algo fundamental para a transformação e construção de novos hábitos e condutas relativas ao meio ambiente é nitidamente percebido, quando se entende que é:

Através de um trabalho dinâmico, crítico e que leve em consideração a compreensão dos processos históricos e atuais de transformação do espaço, que a Geografia como disciplina constante nos currículos poderá alargar seus horizontes associando-se à Educação Ambiental, e conscientizar os alunos para a importância da preservação de um meio ambiente equilibrado para a manutenção da vida humana. (FARENZENA, 2001, p. 07).

Ciente do cumprimento dessa tarefa, o MEC, por meio dos PCN'S para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, estabeleceu que o ensino de Geografia deve levar o educando a:

Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio. Nas últimas décadas, o papel do ensino de Geografia ganhou maior importância para análise e transformação das questões ambientais. Isso porque, para haver mudanças no tocante a questões socioambientais, é necessário antes, haver mudanças educacionais. Foi pensando nessa necessidade de mudança educacional que o MEC (Ministério da Educação), por meio dos Planos Nacionais de Educação (PCN'S) resolveu tratar a questão ambiental como um tema transversal, dada a sua importância. Ou seja, a chamada educação ambiental cabe ser tratada em todos os níveis de ensino, bem como em todas as disciplinas curriculares. No entanto, o ensino de Geografia tem um papel de destaque na efetivação desta proposta do MEC. Isso porque, a Geografia trata da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas (seja em sociedade, coletiva ou individualmente) na construção do espaço geográfico. (BRASIL, 2001, p.197-198).

Diante do exposto, concordamos com Cavalcanti (2002, p.46), que a Geografia Escolar tem a função de propiciar “a formação de indivíduos capacitados a viver numa sociedade comunicacional, informatizada e globalizada (...). Levando os alunos a pensarem cientificamente, bem como a assumirem atitudes ético-valorativas diante essa sociedade”. Conforme percebemos nas considerações da autora, a Geografia se configura como uma disciplina escolar viva, preche de movimento, que promove a atitude crítica do aluno diante de sua realidade de vida. Essa é a Geografia Escolar que queríamos ter em nossas escolas. Quando se fala em queríamos ter é porque não a temos, pois como apontado por Oliveira (1994, p. 04), “o saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo de primeiro e segundo graus, ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda tem permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação”. Isso nos faz pensar que estamos diante de uma contradição, de uma crise de finalidade da Geografia Escolar, pois vivenciamos uma constante importância da Geografia Escolar para a formação geral dos alunos e, ao mesmo tempo, uma atitude de paralisia dessa Geografia Escolar diante o cumprimento de seu caráter formativo.

2.2 - Quais as Causas da Crise de Finalidade da Geografia Escolar na Atualidade?

Straforini (2008), Torres (1996) e Gonçalves (1999) acreditam que as respostas a essa questão devem ser buscadas, de maneira conjunta, em meio a três contextos:

- O primeiro é aquele que insere a crise da Geografia Escolar dentro da política educacional adotada atualmente pelo governo brasileiro;
- O segundo busca compreender a crise da Geografia Escolar como sendo resultado da implantação verticalizada da chamada Geografia Crítica nas escolas, a partir da década de 1980;
- O terceiro contexto é aquele que considera a crise da Geografia Escolar como resultante dos desencontros do entendimento do período atual com os pressupostos teórico-metodológicos usados pela Educação e pela Geografia.

O primeiro contexto, no entendimento de Straforini (2008), insere a atual crise da Geografia Escolar como sendo uma consequência da política educacional adotada pelo

governo brasileiro. Nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro vivenciou uma série de transformações. Contudo, tais modificações não ocorreram para atender aos interesses internos da comunidade escolar (alunos, professores, pais), que, costumeiramente, vivenciam problemas como a ausência de infraestrutura nas escolas, a não valorização da carreira de magistério e diversos outros problemas que comprometem a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Torres (1996), o cenário educacional brasileiro tem passado por mudanças que atendem a exigências de agentes externos, dos quais fazem parte grandes agências de financiamento como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. No entendimento desse autor, para compreender esse contexto de mudança por qual tem passado o sistema educacional brasileiro, precisamos pensá-lo como sendo parte da política neoliberal adotada pelo governo que acaba por estabelecer, cada vez mais, um tipo de educação para o capital. Em meio a essa cultura neoliberal, o governo passou a adotar, de forma intensa, a chamada política de financiamentos advindos de grandes agências internacionais para financiar gastos nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, por exemplo. Contudo, para que essas áreas se beneficiem desses recursos internacionais é preciso o cumprimento de uma série de exigências impostas pelas agências de financiamento. Na área da educação, por exemplo, “podemos destacar a transferência das responsabilidades antes pertencentes ao Estado para as unidades escolares, o processo de avaliação do sistema (...), por meio de provas aplicadas aos alunos e a definição dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais” (STRAFORINI, 2008, p. 48).

Para Straforini (2008, p.48), na busca desenfreada pelo cumprimento das exigências impostas, as escolas passaram a se organizar para o cumprimento de metas, que visavam, “sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional”. Portanto, para atingir tais resultados, as escolas passaram a dar maior importância a disciplinas com maior peso nas avaliações a que eram submetidas, como Português e Matemática, aumentando a carga horária das mesmas no currículo escolar, e diminuindo o de disciplinas como Geografia e História, uma vez que essas têm um peso menor nas avaliações. Ainda segundo Straforini (2008), tal fato faz com que a Geografia se torne, cada vez, mais uma disciplina de menor importância no currículo

educacional brasileiro. Essa não valorização da Geografia Escolar é, no entendimento do autor, algo bastante preocupante em virtude do potencial formativo que essa disciplina escolar possui, mas que tem sido menosprezado diante dos rumos seguidos pelo sistema educacional brasileiro, que vem valorizando um tipo de educação comprometida com o individualismo e com a competitividade entre os indivíduos. Não é exagero afirmar que estamos caminhando, cada vez mais, para criação de um sistema educacional no qual “não há construção social do indivíduo, mas sim a produção de capital humano, segundo uma lógica de mercado” (STRAFORINI, 2008, p.40).

No segundo contexto, busca-se, conforme expõe Straforini (2008), compreender a atual crise da Geografia Escolar como sendo resultado da implantação verticalizada da chamada Geografia Crítica nas escolas. No entendimento desse autor, para compreendermos essa não efetivação da Geografia Crítica no ambiente escolar, precisamos voltar nossas análises para a década de 1980, pois foi nesse período que a Geografia Crítica passou a fazer parte das propostas curriculares para o ensino de Geografia. Unido a essa tarefa, precisamos compreender quais categorias nortearam essas propostas e em que condições as mesmas foram implantadas.

Conforme consta em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), na década de 1980, sob influência do período de abertura política por qual passava o Brasil e acompanhando os reflexos do movimento renovador crítico da Geografia, o ensino escolar de Geografia vivenciou um período de questionamentos sobre suas funções no currículo escolar. Segundo as autoras, muitos professores egressos dos cursos de Geografia sentiam necessidade em aproximar a Geografia ensinada nas escolas àquela presente nas universidades. Esses professores achavam que havia uma distância, ou mesmo uma incoerência entre a formação crítica que receberam na graduação e suas práticas pedagógicas em sala de aula, as quais reproduziam um ensino acrítico, neutro e totalmente desvinculado da realidade social do educando.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) acrescentam que, buscando essa aproximação entre a Geografia Escolar e a Geografia presente nas universidades, alguns professores começaram a empreender mudanças em suas ações pedagógicas em sala de aula. Posteriormente, esse despertar também se fez presente nos órgãos responsáveis pelo ensino, em nível Federal, Municipal e Estadual que, representados por suas respectivas Secretarias de

Educação, elaboraram novas propostas curriculares na tentativa de se empreender mudanças no ensino de Geografia. Essas diferentes propostas curriculares tinham o objetivo de “minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da Geografia e a realidade social, política e econômica do país, ambos discutidos no âmbito da universidade” (PONTUSCHKA; PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 68). As propostas curriculares de mudanças no ensino de Geografia compõem um universo maior, no qual as várias disciplinas escolares passaram por mudanças curriculares. Contudo, diante dessas propostas, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que, na época, havia a dúvida se as mesmas se tornariam ou não mais um programa oficial a serviço do Estado, aumentando as contradições presentes no ensino escolar de Geografia.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a proposta curricular para a disciplina Geografia do estado de São Paulo, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), veio a se tornar referência, influenciando, inclusive, outros estados e municípios na elaboração de suas propostas curriculares. Contudo, nos perguntamos se a revisão metodológica preconizada pelas propostas de mudanças curriculares para o ensino de Geografia realmente se efetivou?

Conforme consta na leitura de Vlach (1991) e em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a implantação dessas propostas curriculares geraram uma série de debates entre o professorado de Geografia. Segundo as autoras, esses debates que refletiam as insatisfações do professorado foram bastante intensos. Ainda de acordo com essas autoras, as insatisfações dos professores de Geografia para com as novas propostas curriculares ficaram bastante evidentes durante a realização no ano de 1987 do I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. Nesse encontro ocorrido em Brasília, os professores reclamaram sobre as condições em que tais propostas foram pensadas, sobre as categorias norteadoras das propostas e as reais condições de implantação das mesmas no ambiente escolar. De acordo com Vlach (1991), Straforini (2008), e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), dentre as reivindicações dos professores de Geografia, destacam-se:

- 1) Os professores reclamavam não ter havido uma significativa participação da classe docente na elaboração das propostas curriculares, afirmando que as mesmas foram pensadas por uma equipe técnica, sem o diálogo necessário com os professores envolvidos no ensino;

2) Muitos professores também não se interessaram em participar das discussões em torno da elaboração dessas propostas, seja por comodismo ou por acreditarem que tais propostas acabariam se transformando novamente em um programa oficial curricular a serviço dos interesses do Estado;

3) Muitos achavam também que seria impossível atingir tais mudanças dadas às precárias condições de trabalho oferecidas pelas escolas, ao número elevado de horas que se viam obrigados a cumprir e ao grande número de alunos em sala de aula;

4) Os professores afirmavam haver uma distância entre as abordagens teóricas presentes nas propostas curriculares de Geografia e a falta de domínio teórico dos professores para com os conteúdos a serem ensinados.

Vlach (1991) afirma que, em relação à Geografia Tradicional, os professores sabiam como lidar em sala de aula, pois havia um domínio sobre o que se referia, ou seja, o paradigma a terra e o homem; sobre cada assunto a ser cobrado em sala de aula e a sequência de cada assunto; sobre quais autores a serem lidos, entre outros. Mas, segundo a autora, com a Geografia Crítica isso não acontecia. Questões referentes a essa distância entre a Geografia Crítica e o ensino “eram freqüentemente colocadas em reuniões de professores, em encontros e congressos da AGB, em cursos de reciclagem e demais eventos onde geralmente emergia com vigor a problemática da crise da Geografia, especialmente de seu ensino” (VESENTINI, 2003, p. 32).

Para Vlach (1991, p.70), havia um impasse presente em todo esse processo de renovação do ensino de Geografia que:

Dizia respeito exatamente à educação enquanto elemento constituinte das relações sociais de poder (isto é, o político no sentido amplo), mas este só conseguiu traduzir-se timidamente sob a forma das dificuldades teórico-metodológicas intrínsecas a nossa disciplina. E, infelizmente, o conjunto de profissionais como um todo não acompanhavam o debate, de maneira que ficaram nítidas as diferentes concepções de Geografia, rotuladas segundo dois grandes grupos: a tradicional e a crítica. Como seria de se esperar, alguns argumentos relativos às dificuldades que os professores enfrentariam em seus trabalhos, caso temas da Geografia Crítica fossem sugeridos como conteúdos programáticos consistiam no como fazer isto; outros não aceitavam a existência de relações (diretas e mediadas) entre os novos temas propostos e o método dialético. De uma certa maneira, reais dificuldades teórico-metodológicas foram colocadas ao lado do comodismo do professorado, habituado a receber conteúdos prontos, sempre encontrados nos livros didáticos. Daí insistirmos que uma questão de fundo transcendia o conteúdo programático: a do significado político da educação e, conseqüentemente, o papel do ensino de Geografia na sociedade brasileira contemporânea.

Segundo Straforini (2008), uma demonstração da distância existente entre a Geografia Crítica e o ensino ficou evidenciada na utilização abusiva e até incompreensiva da categoria Formação Econômica Social (FES), a qual passou a nortear as propostas curriculares de Geografia. Tal fato fez com que “as relações de trabalho e o modo de produção capitalista tornassem o cerne dos estudos geográficos. A própria prática nas salas voltou-se mais para as categorias pertencentes à Sociologia e Economia do que a Geografia propriamente dita” (STRAFORINI, 2008, p. 49).

Para Straforini (2008), a implantação da Geografia Crítica nas escolas supervalorizou as categorias socioeconômicas, como as relações de trabalho e os modos de produção, para o entendimento do espaço. Segundo esse mesmo autor, para um correto entendimento do espaço, devemos partir da categoria formação socioespacial como um encaminhamento metodológico, o que não aconteceu no surgimento da Geografia Crítica Escolar. Isso porque, no entendimento do autor, a categoria formação socioespacial é um metaconceito, um paradigma que contém os conceitos-chave de natureza operativa da Geografia. Portanto, é dela que a Geografia Escolar deve partir para uma correta compreensão do espaço.

Com isso, muitos autores, como Vlach (1991), Oliveira (2003) e Straforini (2008), afirmam que houve uma implantação verticalizada da chamada Geografia Crítica nas escolas, ou seja, sem sua construção e aprofundamento entre os professores de Geografia. Diante disso, não era de se estranhar que continuássemos a ter contradições no ensino de Geografia, dada a confusão entre os pressupostos teóricos das chamadas Geografia Tradicional e Geografia Crítica e principalmente quanto às observações de caráter metodológico. A realidade da sala de aula mostrou a impossibilidade de atingir os objetivos propostos pela Geografia Crítica.

Para Vlach (1991), o que vivenciamos nas escolas foi a instalação de uma Geografia pretensamente crítica que não conseguiu se desvencilhar dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Tradicional. A autora afirma que, mesmo transcorrido tanto tempo, “é o paradigma da Geografia Tradicional que encontramos em sala de aula, nos livros didáticos e em sugestões de conteúdos programáticos” (VLACH, 1991, p.52). É em virtude dessa permanência que Vlach (1991) afirma resultar o desinteresse dos alunos pela Geografia Escolar, já que seu ensino não condiz com o período atual, sob a égide da globalização, já que

trabalha com a dicotomia teoria/prática, sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte, não colocando o mundo em sua forma múltipla.

No terceiro contexto, busca-se compreender a atual crise do ensino de Geografia, conforme consta em Straforini (2008), como sendo resultado dos desencontros do entendimento do período atual com os pressupostos teórico-metodológicos usados pela Educação e pela Geografia.

De acordo com Straforini (2008, p. 56), “durante muito tempo, o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional, fundamentado na Educação Tradicional, de uma Geografia Tradicional, ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo-indutivo”. Foi nesse contexto de existência de uma Educação Tradicional que nasceu a Geografia Escolar.

Os pressupostos teórico-metodológicos do positivismo influenciaram as mais diversas instâncias sociais, dentre elas a Educação.

Vivemos em uma era onde os conceitos e as práticas na política, na gestão e no desenvolvimento social são determinados por um contexto intelectual que se iniciou no século XVII com as descobertas da física clássica e encontra seu auge na era da Revolução Industrial. É nesta era de industrialização que emerge a idéia de um universo uniforme, mecânico e previsível, o que moldou o desenvolvimento da ciência, e também da tecnologia, tornando-se ainda um paradigma nos diversos campos do saber, inclusive na Educação. (FERNANDES, s.d., p.07).

Para Gomes (1996, p.85), com o positivismo, o conhecimento adquire caráter “normativo, através da enunciação de leis gerais, de procedimentos uniformes e da obediência a uma racionalidade estrita”. De acordo com as considerações desse autor, em nome dessa racionalidade estrita, o método positivista tem como uma de suas características a fragmentação e especialização do saber. No positivismo, a compreensão do estado das coisas somente é possível com certo distanciamento político e ético, não cabendo qualquer tipo de valorização, pois o estado das coisas é fruto de uma lei natural. Nesse sentido, Fernandes (s.d., p. 05), afirma que os distanciamentos e a neutralidade preconizados pelo método positivista são contestáveis, pois “percebemos que pela transformação do conceito de lei natural, preconizada pelo positivismo, a burguesia deixou de figurar como uma classe revolucionária para assumir sua vocação de manutenção da ordem e do poder”.

Para Vlach (1990), na Educação Tradicional, sob a influência dos pressupostos teórico-metodológicos do positivismo, tivemos a opção por um ensino prático, útil, objetivo, direto, servindo para reproduzir a manutenção da condição estabelecida pelos interesses dominantes. Portanto, para atender a esse sentido atribuído pelos interesses dominantes, não pela sociedade como um todo, a Educação Tradicional trabalhou com a lógica que levou o que através dela era ensinado a ser confundido como verdade. Ao se encarar os conteúdos ensinados pela escola como algo pronto e acabado, tivemos a criação daquilo que Vlach (1990) chama de “petrificação” do saber escolar. No entendimento da autora, o saber escolar “petrificado” da Educação Tradicional não acompanhou a evolução da sociedade, pois estava fechado nos limites físicos da escola, não recebendo influências extra-muro. E, se ele não acompanhou a evolução da sociedade, não serviu para permitir o entendimento da mesma em seu tempo presente.

Vlach (1990) acrescenta que o saber escolar “petrificado” rompeu, com a sintonia entre os pares sujeito/objeto e método/conteúdo, que deveria existir no seio da relação pedagógica. De acordo com as considerações da autora, o saber escolar “petrificado” se afastou da realidade, na medida em que, por ser uma ideologia, serviu para legitimar certos interesses de uma determinada classe, em detrimento de outra, mascarando as diferenças existentes entre ambas, ou as colocando como algo natural.

Portanto para Vlach (1990), quando a Educação Tradicional se valeu deste saber “petrificado” acabou invertendo a realidade e separando sujeito e objeto. Acontece que, ao separar sujeito e objeto, a Educação Tradicional “fez opção pelo objeto do conhecimento, negando, por conseguinte, o sujeito” (VLACH, 1990, p. 95-96). Mas será que essa lógica de se valer de um saber “petrificado”, separando sujeito e objeto do conhecimento pode ser estendida até os dias de hoje, na égide daquilo que chamamos de Educação Contemporânea?

Para Misukami (1986 apud STRAFORINI, 2008, p.57), a abordagem pedagógica alicerçada no positivismo “foi sendo constituída através de sua prática ao longo dos anos. No entanto, construiu bases sólidas que, de uma forma ou de outra, chegaram às salas de aula nos dias atuais”. Ou seja, as influências deixadas pela Educação Tradicional e seu saber “petrificado” ainda se fazem sentir, de forma intensa, na Educação Contemporânea, pois as práticas educacionais atuais continuam tendo uma base tradicional.

De acordo com Straforini (2008), a influência direta da aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos de seleção, hierarquização, controle, eficiência e previsão do positivismo fez com que a Educação, tanto a Tradicional quanto a Contemporânea, adotasse um tipo de ensino marcado por um currículo fragmentado em disciplinas, tendo um planejamento escolar acentuadamente influenciado por indicadores quantitativos, com os quais se medem o retorno daquilo que se espera que os alunos aprendam. Portanto, um ensino marcadamente conteudista e apolítico, pois nele o aluno não se sente como sujeito do processo histórico. Para Morin (1999), esse tipo de ensino, impregnado por influências do positivismo, é baseado em uma falsa racionalidade, pois trabalha com:

A inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista, quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o que é multidimensional. Trata-se de uma inteligência míope, plebiscita, daltônica, zarolha. Elimina na casca todas as possibilidades de compreensão e reflexão, matando assim todas as chances de julgamento corretivo ou de visão a longo termo. (MORIN, 1999 apud STRAFORINI, 2008, p.58).

Conforme aponta Straforini (2008), em virtude dessa permanência dos ideais positivistas na Educação, norteando-a teórica e metodologicamente, podemos afirmar que há um desencontro do entendimento do período atual com o método utilizado pela Educação. Será que com a disciplina Geografia acontece o mesmo? Ou ainda, como colocado por Vesentini (2008), será que a instituição escola e a Geografia dos professores são interligadas desde o século XIX?

De acordo com Moraes (2007, p. 39), o advento de uma Geografia científica com pensamento objetivo e organizado nutriu-se, teórica e metodologicamente, do positivismo, pois segundo esse autor, “é nesta concepção filosófica e metodológica que os geógrafos vão buscar suas orientações gerais. Os postulados do positivismo vão ser o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, dando-lhe unidade”.

Para Straforini (2008), o positivismo era o instrumento metodológico que mais atendia a nova realidade econômica e social de seu tempo, tendo servido as necessidades de expansão da classe burguesa, que, naquela época, portanto no século XIX, buscava transformar a ordem social existente de acordo com seus interesses. De modo que as diferentes formas de se fazer ciência dessa época, impregnadas pelo método positivista, eram expressões dessa sociedade que então emergia, dando-a sustentação e legitimidade.

O positivismo era o instrumento metodológico que atendia perfeitamente aos processos de industrialização e urbanização; a institucionalização das disciplinas, a construção dos Estados-Nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a criação do ideário de progresso (no Brasil, expresso pela frase “ordem e progresso”), centrado na racionalidade objetiva e científica da modernidade. Trata-se de uma resposta da nova burguesia industrial e política aos movimentos anarquistas, comunistas e socialistas que surgiam no interior dos movimentos operários naquele momento histórico. (STRAFORINI, 2008, p. 59).

Dentro desse contexto, Vlach (1991) e Straforini (2008) afirmam que a Geografia Tradicional positivista, sistematizada como ciência no século XIX, também foi a explicitação do conteúdo de uma classe, se mostrando coerente com as forças sociais hegemônicas de seu tempo. Estando atrelados ao pensamento positivista e cumprido sua vinculação ideológica, os princípios e máximas da Geografia Tradicional foram profundamente naturalistas e empiristas, sendo transmitidos de maneira acrítica, para que assim a autoridade e legitimidade da Geografia, e por conseguinte do ideário burguês, fossem preservados. A Geografia Tradicional se caracterizou como uma prática social de dominação, não de libertação, pois serviu para:

Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estado, os feudos, etc; enaltecer o "nosso" Estado-nação (ou "país", termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o "futuro" glorioso que o espera. (VESENTINI, 2008, p. 11).

Para Vlach (1991), a saída encontrada para a possibilidade de implantação desses objetivos foi a supervalorização na descrição do quadro natural, sendo tratado de forma compartimentada do político, econômico, etc. Para a autora, essa supervalorização na localização e descrição compartimentada do quadro natural, do político e do econômico foi, um “pretexto” para afastar a Geografia de qualquer ligação com assuntos referentes a política e economia, por exemplo, pois o trabalho com o político exige a tomada de posições frente a uma realidade apresentada. E essa tomada de posições não fazia parte dos interesses da burguesia, pelo contrário, poderia colocá-los em risco. Isso conduziu, segundo Vlach (1991), a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja, o de algo que não era mais a pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens. Segundo a mesma autora, quem definiu esse trato com a natureza foi a própria burguesia.

Ora na medida em que a sociedade moderna se traduziu, principalmente, do ponto de vista do econômico, como o mundo do (e para o) capital, isso significa que uma classe social, a burguesia, definiu como se daria essa apropriação. (...). Ou seja, a transformação da natureza ganha outra dimensão: a de um objeto, manipulado e manipulável segundo os interesses da classe dominante: daí, dominação da natureza. (VLACH, 1991, p.54).

Seabra (1984) acrescenta que o especificamente humano, presente nas relações sociais foi menosprezado pela Geografia Tradicional, pois essa foi, na verdade, uma ciência natural dos fenômenos humanos.

A Geografia Tradicional fala da população, mas não da sociedade, de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraído assim, do homem o seu caráter social. (SEABRA, 1984 apud STRAFORINI, 2008, p. 59).

De acordo com Straforini (2008), o positivismo adentrou o século XX e conheceu novas formas de se fazer na Geografia, como foi o caso da Geografia Regional e da Geografia Quantitativa. Na visão desse autor, a chamada Geografia Quantitativa, por exemplo, teve suas atividades voltadas para o planejamento e reorganização do espaço de acordo com as novas exigências impostas pelo capitalismo nos pós-guerra. As análises da Geografia voltaram-se para levantar dados sobre a nova situação econômica e social que se apresentava e, assim, propor caminhos que trouxessem rapidez aos processos de reconstrução e expansão do capital. “Era, assim, necessário mensurar, medir, quantificar o território, pois, sem estas informações, o capitalismo não poderia utilizá-lo como base para sua missão acumulativa de capital” (STRAFORINI, 2008, p.60).

Como vimos até o momento, o conhecimento geográfico nasceu e se consolidou tendo como meio propulsor de seu surgimento e desenvolvimento as aspirações sociais da época em que foi produzido. Portanto, foi uma Geografia feita em meio a uma convergência de interesses. Este foi o saldo deixado pelo pensamento geográfico tradicional, tanto o positivista quanto o neopositivista: o de uma Geografia que serviu ao poder e ao saber vigentes. Mesmo tendo deixado “uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões”, como colocado por Moraes (2007, p.101).

Nesse sentido, concordamos com Straforini (2008, p. 61), quando o mesmo anuncia que há um casamento perfeito entre a Geografia Tradicional e a Educação Tradicional, no qual ambas se valem do positivismo como método de ver o mundo: “Se para os geógrafos positivistas o espaço era visto como um receptáculo, para os educadores tradicionais os alunos tinham a mesma função”.

Straforini (2008) considera que, se a Geografia, enquanto ciência, e a Educação buscavam dar conta da realidade de uma forma estática, fragmentada e essencialmente descritiva, não se preocupando em colocar essa realidade em sua totalidade, com a Geografia Escolar acontecia o mesmo. O autor chega a essa conclusão ao afirmar que os conteúdos trabalhados em sala de aula pela Geografia Escolar eram postos como uma externalidade aos alunos, aprendidos unicamente pela memorização. Esse uso abusivo da memorização, que tolhe do educando sua capacidade de criticidade também foi um reflexo do método positivista dentro do ensino de Geografia, que só concebe as coisas sob o ponto de vista científico que separa sujeito e objeto do conhecimento. Para Vlach (1991), essa separação entre sujeito e objeto presente nas ciências positivistas irá se refletir no ensino de Geografia na separação entre o que é ensinado pela Geografia Escolar e a realidade de vida dos alunos. E se baseando nessa lógica, o ensino de Geografia deixou de cumprir com uma de suas funções essenciais, que era (é) fazer com que os alunos tivessem a capacidade de refletir sobre aquilo que é estudado, podendo, dessa forma, desenvolverem uma consciência espacial crítica de suas realidades de vida.

Contudo, cumpre perguntamos se a Geografia Escolar que atualmente vem sendo apresentada nas escolas, ainda se mostra impregnada de práticas pedagógicas positivistas, tendo um ensino acentuadamente conteudista e apolítico, ao supervalorizar a capacidade de memorização dos alunos, em detrimento do desenvolvimento da consciência crítico-espacial?

Gebbran (1996) afirma que é o paradigma da Geografia Tradicional positivista que ainda predomina na Geografia Escolar.

Ainda se insiste num ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, envolvendo apenas repetições e reprodução de dados, em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social. (GEBBRAN, 1996 apud STRAFORINI, 2008, p.62).

Essa permanência nos faz pensar novamente na questão da contradição apontada por Straforini (2008), algo que, segundo esse autor, costumeiramente se faz presente no caminho da Ciência Geográfica. O avanço do conhecimento faz com que determinadas conjecturas sejam superadas. Contudo, certas conjecturas que já deveriam ter entrado em desuso, ainda se fazem presentes no ensino de Geografia. E isso é uma contradição: não se concebe mais a existência de um ensino escolar de Geografia baseado em moldes tradicionais para explicar uma realidade tão complexa como a nossa, cuja característica mais marcante é o provisório.

Nesse sentido, quando autores como Straforini (2008), Gonçalves (1999) e Torres (1996) anunciam que há nas escolas desencontros no entendimento do período atual com os pressupostos teórico-metodológicos usados pela Educação e pela Geografia é algo se confirma na influência que o positivismo ainda exerce sobre ambas no cotidiano escolar. De modo que a afirmação de Straforini (2008, p. 56) de que “durante muito tempo, o ensino de Geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional, fundamentado na Educação Tradicional, de uma Geografia Tradicional, ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo-indutivo”, também pode ser estendida até os dias de hoje.

Callai (2001) reforça a consideração de que existe atualmente um desencontro entre a Geografia Escolar desejada e a aquela que efetivamente tem sido apresentada nas escolas. “As aulas de Geografia, através de conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo, são vistas como naturais” (CALLAI, 2007, p.84). Segundo essa autora, são conteúdos que assumem como característica principal a “naturalização”, pois são transmitidos aos alunos de forma absolutizada e congelada, sem possibilidade de questionamentos. Ainda de acordo com Callai (2007), essa estruturação dada aos conteúdos ensinados nas aulas de Geografia impedem o desenvolvimento do raciocínio lógico-espacial do aluno, já que são apresentados de forma fragmentada, mecânica, supervalorizando a capacidade de memorização desse aluno. Diante desse fato, os alunos não conseguem estabelecer ligações entre os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia e suas realidades de vida econômica, social e cultural. Portanto, é um ensino de Geografia que não coloca o aluno como sujeito de sua história. Assim, os alunos não veem sentido algum diante dos conteúdos ensinados nas aulas de Geografia.

Acreditamos, assim como Cavalcanti (1998) e Straforini (2008), que a criação de um ensino de Geografia consequente para a vida do aluno somente será possível de ser efetivado caso haja a união da Geografia Crítica e do Sociostrutivismo no ambiente escolar.

2.3 - Geografia Crítica e Sociostrutivismo: Quais Razões Justificam essa União no Cotidiano Escolar?

De acordo com Moraes (2007), muitos geógrafos começaram, já na década de 1950, a sinalizar para a necessidade de mudança na forma em que, até então, vinha se desenrolando o pensamento geográfico. Segundo esse autor, uma série de incertezas e questionamentos sobre o objeto, o método e o significado da Geografia começaram a tomar conta da comunidade geográfica. Essa insatisfação toda tendeu a ganhar dimensões maiores nos anos seguintes. Isso porque a realidade estava se tornando cada vez mais complexa, em virtude de mudanças relacionadas ao sistema capitalista, que, a essa época, havia vencido a fase concorrencial e entrado na fase monopolista, e a Geografia, presa ao método positivista analítico-dedutivo, não conseguia dar conta dessa nova realidade que então se apresentava.

Para Straforini (2008, p.64), “o mundo se refazia com o domínio da técnica, ciência e informação produzindo uma ruptura profunda com o período anterior, não no sentido de uma data exata marcada no calendário, mas sim com a evidenciação ou aceleração dos fenômenos em andamento”. Segundo o autor, o espaço estava se globalizando, cada vez mais, nos fluxos e nas relações econômicas, fazendo com que todas as variáveis de uma realidade tivessem uma origem e um alcance mundial. Santos (2000) nos coloca que o mundo estava se unificando em virtude da tirania do dinheiro e da informação, atingindo homens, ideias, comportamentos, relações e lugares. “O lugar já não se explicava em si mesmo; os centros de decisão das atividades ali desenvolvidas localizavam-se, muitas vezes, a milhares de quilômetros” (MORAES, 2007, p.104-105).

Para Santos (2000), as transformações trazidas pelos novos rumos das relações capitalistas de produção, no entanto, aumentaram as desigualdades sociais em diversos países. Problemas relacionados ao desemprego, habitação, questões raciais, dentre outros tenderam a se intensificar. Era preciso a criação de uma Geografia que despertasse o senso crítico, a

inquietação frente a essa desordem social. Portanto, de um saber militante que representasse a possibilidade de libertação do homem, não a sua prisão.

De acordo com Straforini (2008), os geógrafos, certos dessa necessidade de mudanças, foram em busca de novos referenciais teórico-metodológicos que permitissem a Geografia alcançar explicações satisfatórias desse novo contexto social, político e econômico que se apresentava, ou seja, de explicações que considerasse a totalidade-mundo. Esses Geógrafos encontraram em Marx e Engels as referências que precisavam para construir uma Geografia renovada, a chamada Geografia Crítica.

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a Geografia buscasse no método materialismo histórico as suas fundamentações, pois este foi o método que permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para explicação da realidade. **Logo, a representação ou entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando no tempo.** (STRAFORINI, 2008, p.65, grifo nosso).

Para Straforini (2008), essa evolução teórico-metodológica da Geografia enquanto ciência representaria para a Geografia Escolar as possibilidades para que esta também se renovasse. Vesentini (2008) afirma que a Geografia Crítica é a mais profícua para a renovação da Geografia Escolar, pois ela concebe o espaço geográfico como um espaço social, compreendendo historicamente aquilo que é criticado. Na opinião desse autor, a presença da Geografia Crítica no ensino pode representar a possibilidade que o aluno estabeleça ligações entre o que está sendo ensinado e sua realidade de vida, podendo fazer uma leitura crítica dessa realidade, bem como perceber sua condição de sujeito ativo, que tem voz ativa e condições de participar das decisões tomadas dentro dessa realidade. Portanto, rompendo tanto com a lógica conteudista e apolítica quanto com aquela que não concebe a realidade como uma totalidade-mundo.

Moraes (2007) afirma que em certo momento da década de 1990, muitos autores chegaram a proclamar o fim do materialismo histórico e dialético como método que pudesse compreender as relações sociais do mundo. Contudo, Pain (1999) e Straforini (2008), discordam de considerações como essas, pois acreditam que muitas discussões postas pelo materialismo histórico e dialético continuam vivas, mesmo que as condições históricas do

presente sejam outras. Quando os autores defendem a atualidade e o não esquecimento do materialismo histórico e dialético, é importante esclarecer que:

Não estamos pensando aqui nas ações revolucionárias do começo do século XX, pois estas foram ações tomadas segundo as condições históricas daquele momento. Essa outra possibilidade para o futuro, centrada no homem, precisa ser pensada com as condições do presente. Tomarmos uma postura cética, seguindo os manuais das grandes revoluções do século XX, seria cometer o maior equívoco ao próprio método dialético, ou seja, a incapacidade de fazer a crítica e superá-la (...). **O que está em discussão é o meio, isto é, o método.** (STRAFORINI, 2008, p.71-73, grifo nosso).

Contudo, Straforini (2008) ressalta que a adoção da Geografia Crítica nas escolas deve ser bem pensada quanto a sua operacionalização em sala de aula, para que não cometamos os mesmos equívocos de décadas anteriores, quando a instalação da Geografia Crítica nas escolas se deu por meio de categorias pertencentes à Sociologia e a Economia, por exemplo, fazendo com que os conteúdos ensinados acabassem por repetir aqueles já apresentados por outras matérias, como História e Sociologia, ou mesmo que não tivessem nada de geográficos. O que se defende, conforme aponta Straforini (2008), é a ideia de ação, movimento, dinâmica e contradição que a Geografia Crítica assume por meio do uso do método materialismo histórico e dialético, uma vez que esse método pode permitir que a Geografia Crítica Escolar resgate a noção de espaço crítico.

Ainda de acordo com Straforini (2008), esse resgate potencializa o trabalho em sala de aula com o desenvolvimento da consciência espacial crítica do indivíduo, permitindo que esse construa plenamente sua cidadania, pois, conforme já expomos neste trabalho, defende-se, cada vez mais, a ideia de que o exercício da cidadania passa pelo desenvolvimento da consciência espacial crítica do indivíduo. Por meio desse desenvolvimento, o aluno poderá compreender melhor que fazemos parte de uma globalização sistêmica, desigual e combinada, rompendo com a ideia de naturalização das desigualdades sociais. Segundo Cavalcanti (1998), a Geografia Crítica, à luz do método materialismo histórico e dialético, é a que melhor permite conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas “inocentes”, para dar um sentido mais genérico (mais crítico, mais profundo), a elas. Permitindo, assim, que os alunos tomem decisões com maior grau de autonomia, tornando-se mais maduros para a vida cotidiana.

Devemos estar insistentemente cientes de como é possível fazer com que o espaço esconda de nós as conseqüências, de como as relações de poder e disciplina se inscrevem na espacialidade aparentemente inocente da vida social, e de como as

Geografias humanas se tornam repletas de política e ideologia. (SOJA, 1993 apud CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Contudo, assim como Straforini (2008, p.69) nos perguntamos se “seria possível o ensino de Geografia Crítica em uma prática educativa tradicional? O sistema de ideias que envolvem processo, movimento e contradição que alicerçam a Geografia Crítica seria possível de ser alcançada na Educação Tradicional?” Assim como esse autor, acreditamos que não, pois, conforme já expomos neste trabalho, podemos afirmar que não há como a Geografia Crítica se efetivar no ambiente escolar em meio a uma prática educativa tradicional. Os ideais da Geografia Crítica necessitam da ação para acontecer, o que no ensino vai se traduzir na ação ativa do aluno e do professor na construção de conhecimentos. Nesse sentido, em um contexto tradicional de ensino, em que há um formalismo didático e uma preocupação conteudista, conforme apresentamos anteriormente, a ação do aluno no processo de construção do conhecimento não é valorizada. Portanto, no ambiente escolar, não há como os ideais da Geografia Crítica coexistirem com uma prática educativa tradicional. Para Santos (1995):

A dialética fundamental, quando estamos nos referindo ao processo escolar de ensino-aprendizagem, mesmo que possa e deva se expressar na formulação dos conteúdos, não está exclusivamente neste, mas vai além e se concretiza na identificação das carências (formulação das questões) e na busca de soluções (formulações de respostas) (...). A relação escolar, na medida em que se fundamenta no ensino da lógica formal, mais do que passar esse ou aquele conteúdo fragmentado – isento de contradições – permite ao educando apropriar-se de perguntas e respostas prontas, enquanto o processo de dialética do ensino não é, simplesmente, a reprodução de textos elaborados a partir desse tipo de lógica, mas, mais que isso, é a possibilidade de viver a contradição imanente entre a necessidade e sua superação, no plano da construção intelectual. (SANTOS, 1995 apud CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) acreditam que o Socioconstrutivismo é o melhor do conhecimento para se trabalhar com a Geografia Crítica nas escolas, pois o mesmo tem uma metodologia condizente com aquela preconizada pela Geografia Crítica. No Socioconstrutivismo, o aluno exerce ação ativa no processo de aprendizagem, pois, segundo Becker (1994, p.88), o Socioconstrutivismo “traz a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado (...). O conhecimento se constitui por força da ação e não por qualquer dotação prévia do indivíduo”. A adoção do Socioconstrutivismo no processo de ensino-aprendizagem

escolar representa a possibilidade de encarar o aluno como um ser mentalmente ativo na aquisição de saberes.

Para Cavalcanti (1998), essa aquisição de saberes promove o desenvolvimento do pensamento conceitual do aluno. Contudo, essa autora afirma que, dentro do contexto de desenvolvimento do pensamento conceitual do aluno, deve se atribuir grande importância a saberes, experiências e significados que os alunos já trazem consigo, ou seja, os conceitos cotidianos, formados no mundo vivido do aluno. Portanto, para Cavalcanti (1998), o ensino escolar, baseado em uma proposta socioconstrutivista, visa à formação de conceitos mais abrangentes e articulados nos alunos, pela internalização consciente do concebido.

No caso específico do ensino de Geografia, Cavalcanti (1998) cita como exemplo os trabalhos com os conceitos de lugar, natureza e sociedade, para os quais deve-se dar importância aos significados cotidianos prévios que os alunos atribuem a esses conceitos. Porém, deve-se “estudá-los, confrontá-los com as concepções científicas produzidas, deve levar a reformular seus significados e sentidos para produzir uma nova vivência” (CAVALCANTI, 1998, p. 149).

Conforme Freitag (1999), é importante ressaltar que no Socioconstrutivismo, além da ação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento escolar, o social também tem importância nesse processo.

Não haveria pensamento sem diálogo, não haveria possibilidade de conhecimento do mundo, da natureza e do mundo social sem essa relação dialógica com outros, inclusive com as contradições, com os conflitos que os outros nos impõem, vendo o mundo diferentemente, contrapondo outras orientações. Então, a fundamentação sociológica nos chama a atenção para não se sobreestimar a onipotência do indivíduo (...). O indivíduo, de fato, não é onipotente, ele é limitado pelo social, ele é controlado pelo social (...). Mas o social é um pré-requisito para que ele desenvolva, dialeticamente, essa capacidade de individualização. (FREITAG, 1999, apud STRAFORINI, 2008, p.70).

Diante do apresentado, podemos afirmar que “é, então, no Construtivismo que a Geografia Crítica vai poder se abraçar e formar a Geografia Escolar Crítica e Construtivista” (STRAFORINI, 2008, p. 69).

Contudo, concordamos com Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) que em um projeto como esse que busca efetivar a Geografia Crítica e o Socioconstrutivismo nas escolas somente será possível caso o professor de Geografia tenha uma postura pedagógica baseada em ações

didáticas concernentes com os ideais da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo. Nesse sentido, o objeto do próximo capítulo será discutir, mais detalhadamente, aquilo que Cavalcanti (1998) chama de ações didáticas socioconstrutivistas e coerentes com o objetivo de construção de conceitos centrados na Geografia Escolar Crítica.

CAPÍTULO 3

AÇÕES DOCENTES SOCIOCONSTRUTIVISTAS E COERENTES COM O OBJETIVO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CENTRADOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA

Para Cavalcanti (1998), há uma relação complexa entre a ciência geográfica e sua correspondente matéria de ensino. No entendimento dessa autora, mesmo havendo essa relação, não quer dizer que ambas sejam idênticas. A Geografia consolidou-se como ciência nutrindo-se teórica e metodologicamente de conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. Enquanto que a matéria de ensino Geografia corresponde aos saberes dessa ciência, os quais são convertidos em conteúdos escolares, tidos como necessários à educação geral. Isso implica em considerar que além de dominar satisfatoriamente o conhecimento específico que envolve a Ciência Geográfica, é igualmente necessário que se saiba como se organiza esse conhecimento perante o ensino, ou seja, que se tenha o trato pedagógico da Geografia.

Não basta, portanto, aos que se dedicam à docência e à investigação de questões relacionadas com o saber geográfico escolar, o domínio de conteúdos e métodos da Ciência Geográfica. É preciso que se considere, além disso, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino, incluindo aí a aprendizagem dos alunos conforme suas características físicas, afetivas, intelectuais, socioculturais. (CAVALCANTI, 1998, p. 10).

Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) defendem que a construção de conceitos geográficos via escolarização se reveste de significativa importância, uma vez que se reconhece cada vez mais que o desenvolvimento do raciocínio geográfico ou espacial do sujeito é necessário para sua participação ativa na sociedade. Contudo, esses mesmos autores alertam que a compreensão do espaço geográfico é algo bastante complexo na atualidade, pois com a globalização e tudo o que ela nos coloca cotidianamente, como o avanço técnico, científico e informacional, faz com que o espaço seja “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”, conforme nos coloca Santos (1997, p. 273). Ianni (1992, p.93) acrescenta que “a globalização tende a desenraizar as coisas, as gentes e as ideias. Sem prejuízo de suas origens, marcas de nascimento, determinações primordiais, adquirem algo de deslocado, genérico, indiferente”. Portanto, para compreensão dessa nova

conexão espaço-tempo, carecemos de referências mais genéricas e sistematizadas que extrapolem as referências cotidianas de compreensão desse espaço. E cabe a escola, por meio do ensino de Geografia, trabalhar com os alunos na construção de conceitos geográficos mais articulados de compreensão do espaço. Segundo Carlos (1993, p.303), ao ensino de Geografia é reservada a tarefa de levar o aluno ao entendimento de que o “lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular”. Assim, as novas especificidades assumidas pelo espaço exigem que os professores de Geografia, realizem aquilo que Cavalcanti (1998, p. 17) chama de “ampliação de suas análises “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social”.

Nesse sentido, autores como Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) acreditam que o caminho mais profícuo para se trabalhar com um ensino de Geografia condizente com as novas características assumidas pelo espaço, com a promoção/desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno e voltado para a formação de cidadãos conscientes e participativos se dá através de uma intervenção pedagógica baseada na união da Geografia Crítica e do Sociocostrutivismo em sala de aula. Como então trabalhar os conteúdos de Geografia em sala de aula se baseando em uma proposta crítico-construtivista?

Para Cavalcanti (1998), as ações docentes com vistas à efetivação dessa proposta são: propiciar a atividade mental e física dos alunos; considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento geográfico; estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos; contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem geográfica dos alunos; apresentar informações, conceitos e exercitar memorização de dados; promover a autorreflexão e sociorreflexão dos alunos e acompanhar e controlar os resultados da construção de conhecimentos geográficos pelos alunos.

Explicitaremos a seguir essas ações didáticas que Cavalcanti (1998) julga necessárias ao processo de construção de conhecimento geográfico, nos apoiando em suas considerações, que por sua vez, foram embasadas na teoria socioconstrutivista de Vygostky sobre o processo de construção de conceitos. Cabe ressaltar, inicialmente, que, segundo a autora, essas ações não podem ser vistas isoladamente, mas de forma interdependente e devem ser tomadas no momento em que o professor julgar necessário. Essas ações didáticas são as seguintes:

a) Propiciar a atividade mental e física dos alunos:

Cavalcanti (1998), apoiando-se nas considerações de Vygostky, afirma que, para o Socioconstrutivismo, o conhecimento é algo construído em meio a um processo interativo entre o sujeito e o objeto do conhecimento, no qual ambos exercem função ativa nesse processo. No caso específico do ensino, o processo de construção de conhecimento tem o aluno, o professor e o saber escolar exercendo ação ativa nesse processo, o qual visa ao desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, o professor deve propiciar o desenvolvimento de atividades que promovam o desenvolvimento intelectual do aluno, pois conforme aponta Leontiev (1998, apud Cavalcanti, 1998, p. 145), “o desenvolvimento intelectual do indivíduo manifesta-se na atividade humana e dela depende para se desenvolver”.

Para o ensino, Cavalcanti (1998) afirma que deve ser considerada atividade toda ação com vistas à aprendizagem do aluno. No entendimento dessa autora, existem determinadas atividades que são mais apropriadas para a aprendizagem do aluno no estágio de vida em que ele se encontra, cabendo ao professor ter a sensibilidade de distinguir qual atividade é mais propícia para o desenvolvimento intelectual do aluno no momento de vida em que esse se encontra. Goulart (1993), em sua dissertação de mestrado, realiza um estudo sobre as dificuldades que os alunos apresentam no processo de ensino-aprendizagem geográfica. Nesse estudo, a autora atenta para o fato de que, para o ensino de Geografia, as atividades particularmente importantes são as de observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação.

Para Cavalcanti (1998), dentre essas atividades com vistas à aprendizagem em Geografia ganha destaque a da observação. Nesse sentido, a autora acrescenta que a paisagem, ao fornecer elementos aparentes da realidade, deve ser o objeto inicial dos trabalhos com a observação, pois “a paisagem problematizada, por meio de uma observação direta de vivência do aluno ou de uma observação indireta de uma paisagem representada, fornece elementos importantes para a construção do conhecimento referente à espacialidade nela materializada” (CAVALCANTI, 1998, p. 146-147).

Nos trabalhos com atividades de observação, Cavalcanti (1998) ressalta que o professor de Geografia deve considerar o fato de que o aluno já traz consigo algumas habilidades de observação de seu espaço vivido. Contudo, essas habilidades de observação

não são suficientes para uma compreensão mais complexa do espaço, pois conforme já expomos neste trabalho, uma compreensão mais abrangente do espaço, requer conceitos mais articulados e sistematizados. Cabe a escola e, de modo específico, ao ensino de Geografia, potencializar as capacidades de observação do aluno diante seu espaço de vida, enriquecendo-as com habilidades de orientação, representação e expressão. Essa necessidade de se desenvolver as habilidades de observação dos alunos é, inclusive, preconizada nos PCN'S para o ensino de Geografia, quando o texto do documento afirma que “cabe a escola interferir nas concepções de mundo dos alunos, para que desenvolvam uma observação atenta de seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas” (BRASIL, 1997, p. 49).

Para Cavalcanti (1998), o fato de se considerar a necessidade de ampliação/potencialização das habilidades de observação do aluno permite afirmar que a observação do espaço é seletiva, pois depende da intermediação de conceitos para ser operacionalizada. Ao se trabalhar com as habilidades de observação do espaço vivido e percebido do aluno, o ensino de Geografia pode, ao orientar o olhar observador do aluno, “contribuir para uma apreensão ética da realidade, aguçar a sensibilidade dos alunos em relação à realidade observada, desenvolver o hábito de atribuir valor ao que observam, quebrando assim uma atitude de indiferença própria do indivíduo” (CAVALCANTI, 1998, p.147).

b) Considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento:

Cavalcanti (1998) defende a valorização dos conhecimentos geográficos prévios dos alunos. Em seu entendimento, esses conhecimentos geográficos prévios dos alunos não podem ser menosprezados pelo professor no processo ensino-aprendizagem geográfica. As ações didáticas em Geografia devem ser baseadas em um confronto entre os conceitos espontâneos do mundo vivido do aluno com os conceitos científicos. “É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente, os conceitos científicos, que se tem a possibilidade da reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido” (CAVALCANTI, 1998, p. 148). Portanto, o conhecimento geográfico é construído numa espécie de afirmação, negação e complementaridade do conhecimento geográfico cotidiano do aluno com o conhecimento geográfico científico, visando a uma aprendizagem geográfica mais articulada e sistematizada de compreensão do espaço.

No entanto, Penin (1993) alerta para o fato de que o professor, ao dar importância aos conhecimentos geográficos prévios dos alunos, não quer dizer que essa consideração deve se restringir apenas ao início do processo de aprendizagem geográfica. Isso porque a aprendizagem geográfica do aluno deve propiciar a formação de valores e atitudes que tenham uma implicação na vida prática, cotidiana do aluno.

Seja o acesso ao saber elaborado, seja a vivência de uma prática, ambos se transformarão em conhecimento apenas se passarem de forma coordenada e dialética pelo crivo do pensamento reflexivo. Acesso ao saber elaborado sem reflexão a partir da prática torna-se mero discurso; prática sem reflexão que toma por referência conhecimentos válidos apresenta-se como alienada ou mimética. (PENIN, 1993, apud CAVALCANTI, 1998, p.149).

No entendimento de Penin (1993), que também é compartilhado por Cavalcanti (1998), no processo de construção de conceitos geográficos é necessário considerar também o fato desses estarem imersos em um processo que una reflexão e prática. Ou seja, a produção de conceitos não pode estar dissociada da vida social prática do aluno. Espera-se que esses conceitos formados no ambiente escolar permitam a formação de novos valores, atitudes e modos de atuação na vida prática do aluno. Cavalcanti (1998) cita como exemplo os trabalhos com os conceitos de natureza, sociedade e lugar, os quais devem ter como referência inicial os significados prévios, espontâneos que os alunos já possuem a respeito dessas categorias. Porém, a consideração da vivência do aluno não deve se esgotar ao início de construção dos conceitos, pois por meio da confrontação entre o saber escolar sistematizado e aquele que o aluno traz consigo, espera-se que o ensino de Geografia desenvolva nos alunos novas formas de se relacionar com a sociedade, a natureza e seu lugar de vivência. Conforme aponta Libâneo (1994, p. 157), o ensino de Geografia deve contribuir para “desenvolver o pensamento e o raciocínio, ampliando nossas capacidades e habilidades, enriquecendo nossa atuação na vida prática”.

c) Estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos:

Para Cavalcanti (1998), as ações didáticas do professor de Geografia também devem valorizar as atividades de cooperação e intercâmbio entre os alunos, pois elas são bastante férteis no fornecimento de elementos importantes para a construção de conceitos geográficos nos alunos. Para Vygotsky (1988), o desenvolvimento intelectual do aluno também depende

da cooperação, do intercâmbio com outros sujeitos. Consoante a esse fato, esse autor afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 1988 apud CAVALCANTI, 1998, p. 153).

Portanto, Cavalcanti (1998) se apoia em Vygotsky (1988) para defender o fato de que a construção de conceitos geográficos por parte do aluno também pode ocorrer em meio a uma relação socioconflitiva com os conceitos e opiniões de outros alunos. Para os autores, esse intercâmbio entre os alunos coloca em evidência as diferentes visões que os alunos possuem em relação a determinado objeto do conhecimento, fazendo com que os outros alunos enriqueçam ou mesmo relativizem seu ponto de vista, desestabilizando suas certezas. Como os objetos do conhecimento não possuem o mesmo significado para as diferentes pessoas, é de relevante importância o contato com visões distintas que possam redefinir os conceitos de cada aluno. Assim, a construção de conceitos geográficos no ambiente escolar se faz por meio de uma relação socioconflitiva entre o conhecimento de cada aluno, o conhecimento dos outros alunos e o saber escolar sistematizado, tendo nesse processo a intervenção do professor.

- d) Contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem geográfica dos alunos:

De acordo com Cavalcanti (1998), uma concepção socioconstrutivista de ensino preconiza que o conhecimento é algo socioconstruído, ou seja, que ele é produto de uma interação social. Para a autora, a figura do adulto ganha destaque como representante desse contexto social, que, no caso específico do ensino, é o professor. O professor atua como interventor nos processos mentais de construção de conhecimento do aluno. Essa intervenção difere da intervenção de uma concepção tradicional de ensino, pois no ensino tradicional a intervenção do professor é para somente transmitir saberes a alunos passivos, enquanto que “a intervenção socioconstrutivista é orientada pelo pressuposto da construção ativa do aluno, o que implica intervir para deixar o outro construir, intervir para que o outro tenha consciência de sua construção, para que a cooperação ocorra” (CAVALCANTI, 1998, p. 154-155).

Para Oliveira (2004), a intervenção pedagógica do professor provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Esse avanço ocorre pelo aprendizado, o qual precede o desenvolvimento. A conceituação de desenvolvimento posta por Oliveira se baseia nas concepções de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual é uma área intelectual onde as funções psicológicas dos alunos estão em processo de amadurecimento, cabendo ao professor propiciar situações de aprendizagem visando “explorar” essa área para o posterior estabelecimento de funções psicológicas superiores nos alunos.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos fazem parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de uma forma ou de outra, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1998 apud STRAFORINI, 2008, p. 109).

Para Cavalcanti (1998) a adoção das concepções de Vygotsky para a Geografia representam a possibilidade de construção de um ensino não mais condizente com a enumeração e descrição exaustiva do imediato concreto do aluno, mas que possibilite a esse aluno desenvolver mecanismos de percepção que permitam o entendimento da produção do espaço como processo, forma e como conteúdo dessa forma. Isso porque para um correto entendimento do processo de produção do espaço é preciso ir além da forma, do imediatamente perceptível. Ao levar os alunos ao amadurecimento de suas funções intelectuais, o ensino de Geografia pode contribuir para o rompimento de um olhar preso a ocultação da forma, ao imediatamente perceptível, levando os alunos a uma revelação do processo de produção do espaço. Nesse sentido, a intermediação efetiva, sistemática e planejada do professor de Geografia é a fonte básica para a criação do pensamento geográfico superior do aluno.

e) Apresentar informações, conceitos e exercitar memorização de dados:

Para Cavalcanti (1998), as ações didáticas do professor em uma concepção de ensino socioconstrutivista se voltam para o fornecimento de informações necessárias a construção de conhecimento do aluno, o qual depende de tais informações para se efetivar. Composto o conjunto dessas informações, se destaca um sistema de conceitos, elaborados cientificamente e aceitos socialmente como necessários para a construção do conhecimento. No entanto,

Cavalcanti (1998) afirma que a ação didática do professor não deve ser confundida com o ato de apenas transferir certas informações para o intrapsíquico do aluno, para que esse as reproduza mecanicamente. Caso o professor se comporte dessa maneira, ele estará obstaculizando o processo de construção de conhecimento do aluno. As informações devem ser apresentadas como mediadoras do processo de construção de conhecimento do aluno, servindo para categorizar o real. Para Cavalcanti (1998), o professor, concomitante a tarefa de apresentar as informações aos alunos, precisa realizar um trabalho no sentido de levar seus alunos ao entendimento de que qualquer informação ou conceito que procure dar conta da realidade possui um caráter relativo. A autora destaca o papel relativo das informações e dos conceitos ao afirmar que esses devem ser apresentados aos alunos como uma construção social sobre a realidade, e não como a própria realidade, levando a um confronto de estruturas, entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, visando à construção, individual ou coletiva, do conhecimento do aluno.

Cavalcanti (1998, p. 156) se apoia no raciocínio de Not (1993) para exemplificar algumas ações que o aluno deve realizar, contando com a intermediação pedagógica do professor, para transformar as informações em conhecimento. Essas ações são as seguintes:

- Tratar as informações: as ações destacadas são as de perceber e observar; ler os dados, decodificar as significações; avaliar e criticar as informações recebidas ou produzidas e transformá-las e combiná-las;
- Produzir informações: as ações destacadas são as de construir conceitos; descobrir novas informações; redescobrir os conteúdos a aprender; formular as informações;
- Utilizar as informações: as ações são as de reproduzir, transpor um processo, inventar um processo ou uma conduta, escolher um processo apropriado, analisar a situação, escolher o processo que parece apropriado; observar seus efeitos e, eventualmente, modificá-los ou escolher um outro;
- Memorizar as informações: as ações sugeridas são as de memorizar os comportamentos cognitivos; conteúdos nocionais; aprender de cor, superaprendizagem (multiplicar reativações e reempregos das noções ou operações fundamentais).

f) Promover a autoreflexão e a socioreflexão dos alunos:

Para Cavalcanti (1998), as ações didáticas que auxiliam eficazmente na formação de uma consciência reflexiva nos alunos são particularmente importantes para o ensino. Para a autora, ações didáticas como essas são importantes para o processo de construção de conceitos nos alunos, pois promovem a autorreflexão e o controle deliberado do pensamento, desenvolvendo as funções da atenção, da percepção e da memória. Cavalcanti (1998) se apoia em Vygotsky para exemplificar que a escola é um local propício para o desenvolvimento dessas funções.

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. (Vygotsky, 1993 apud CAVALCANTI, 1998, p. 163).

De acordo com Cavalcanti (1998), essa percepção generalizante, acima referida, auxilia na percepção dos atos mentais, permitindo o controle deliberado de alguns desses atos, como a atenção e a memória. A autora afirma que a execução de tarefas em sala de aula depende dessa percepção generalizante por parte do aluno, pois permite a esse aluno “entender as operações mentais requeridas para a atividade proposta; a compreender os argumentos intelectuais utilizados na realização da tarefa e por que o foram; a entender as razões de suas próprias dificuldades” (CAVALCANTI, 1998, p. 163).

g) Acompanhar e controlar os resultados da construção de conhecimento geográficos pelos alunos:

Cavalcanti (1998) afirma que uma concepção socioconstrutivista de ensino é contrária ao controle absoluto dos resultados da aprendizagem feito por determinadas avaliações escolares. Em seu entendimento, o formalismo excessivo de algumas avaliações usadas pelo professor, como a prova escrita padronizada, ao determinarem os resultados a serem atingidos pelos alunos, rompem com o dinamismo que o processo de construção do conhecimento deve ter. No entanto, isso não quer dizer que o processo de construção do conhecimento deva ocorrer sem que se saiba seus rumos. “O professor, na qualidade de agente que dirige o processo, precisa acompanhar e controlar todos os resultados tendo como referência um

planejamento anterior, não para que o processo se cumpra rigorosamente conforme o previsto” (CAVALCANTI, 1998, p. 165).

Ainda de acordo com Cavalcanti (1998), o processo de produção de conhecimentos, devido ao seu dinamismo, ora é marcado pelo predomínio da subjetivação, ora pelo predomínio da objetivação. No entendimento da autora, quando um processo de produção de conhecimentos pelo aluno é marcado pelo predomínio da subjetivação, não há como o professor, por meio dos instrumentos de avaliação, controlar, de forma absoluta, os resultados da aprendizagem dos alunos no processo. Por outro lado, se o conhecimento tiver como característica predominante a objetivação, torna-se, ainda segundo Cavalcanti (1998, p.165), “necessário acompanhar os resultados para verificar em que medida e por que os significados e sentidos estão ou não estão sendo compartilhados pelos alunos, pelo professor pelo saber escolar”. Tal acompanhamento serve para diagnosticar e superar dificuldades.

Cavalcanti (1998) também afirma que o professor deve considerar o fato de que, dependendo da natureza do objeto do conhecimento e do tipo de aprendizagem requerida, o controle dos resultados da aprendizagem deverá ser diferente. O professor precisa saber, “por exemplo, como avaliar os resultados da aprendizagem de informações e de conceitos, pois, enquanto o primeiro tipo de aprendizagem requer a memorização, o segundo exige outras operações mentais, tais como compreensão, análise e síntese” (CAVALCANTI, 1998, p. 165). Portanto, o processo de acompanhamento e controle dos conhecimentos produzidos pelos alunos deve se revestir de instrumentos e procedimentos diversos. E cabe ao professor saber que procedimento cada tipo de aprendizagem requer.

De posse da caracterização dessas ações didáticas julgadas por Cavalcanti (1998) como necessárias para o processo de construção do conhecimento geográfico, é relevante, pois, uma proposta de pesquisa de campo que busque evidenciar as relações da teoria com o real. Ou seja, que procure examinar as relações entre as considerações de Cavalcanti (1998), as quais são voltadas para uma orientação do trabalho pedagógico do professor de Geografia, e o real da atividade de ensino-aprendizagem da Geografia no contexto de instituições escolares. Além de procurar examinar se as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) têm se feito presentes no cotidiano das aulas de Geografia e em que condições essa presença tem se estabelecido, esse estudo de campo pode contribuir para examinar quais são as bases teórico-metodológicas do discurso geográfico predominante nas aulas de Geografia e

sobre as dificuldades na efetivação do discurso geográfico renovado para o ensino de Geografia nas escolas. Com esse intuito, o objeto do próximo capítulo será apresentar e discutir informações referentes à pesquisa de campo realizada junto aos professores de Geografia de instituições escolares.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E REFLEXÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR POR MEIO DO DISCURSO DOCENTE

4.1 - A Metodologia Utilizada na Realização da Pesquisa de Campo

O objetivo deste capítulo é analisar, discutir e questionar os resultados da análise de dados coletados por meio da realização de nossa proposta de pesquisa de campo. Essa proposta de pesquisa de campo tinha como objetivo principal refletir a prática do ensino de Geografia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, por meio do discurso de um dos principais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem geográfica, o professor de Geografia. Essa reflexão sobre a atual prática do ensino de Geografia nas escolas feita por meio dos relatos de professores de Geografia pôde nos oferecer elementos, fatos, problemas que nos possibilitaram compreender, embora de forma inacabada, devido à complexidade envolta a temática do ensino de Geografia, questões relacionadas a alguns assuntos pertinentes ao ensino da Geografia no ambiente escolar.

Nesse sentido, a participação colaborativa dos professores envolvidos na pesquisa nos permitiu encontrar respostas, embora não acabadas, a questões como: Qual a importância do ensino de Geografia nas escolas? Quais têm sido as fundamentações do discurso geográfico predominante no ensino escolar de Geografia? Como as escolhas teóricas, didáticas e pedagógicas dos professores de Geografia têm influenciado no agir e pensar dos alunos, ou seja, em seu raciocínio geográfico? Que fatores presentes no ensino de Geografia e no contexto escolar como um todo têm possibilitado ou impedido a existência de um ensino de Geografia novo, renovado? Como as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) como necessárias para os trabalhos com o ensino escolar de Geografia, as quais foram relatadas ao longo do capítulo 3, têm se feito presentes ou mesmo distantes da realidade do ensino de Geografia nas escolas? Esses questionamentos e outros que se fizeram presentes ao longo da análise teórica deste trabalho puderam ser melhor esclarecidos com nossa proposta de pesquisa de campo.

Percebemos que uma forma, embora não única, de se refletir sobre as condições em que ocorre atualmente o ensino de Geografia nas escolas é empreender uma análise crítica sobre o discurso expresso por aqueles que ministram o ensino dessa disciplina, os professores de Geografia. A manifestação verbal ou escrita desses sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem tem o potencial de fornecer uma espécie de “matéria-prima”, através da qual é possível se fazer uma análise crítica sobre a atual prática do ensino de Geografia nas escolas. No entanto, para que conduzíssemos essa análise crítica do discurso docente de uma forma mais eficaz, foi preciso que não ficássemos presos ao denunciamento de problemas concretos, como a ausência de infraestrutura nas escolas, algo alertado por Straforini (2008). Mas, procuramos ir além para desvelar o estado em que se encontra o ensino da Geografia Escolar. E por meio desse desvelar, foi possível que indicássemos caminhos a serem seguidos para aquilo que julgamos ser objeto de mudanças no ensino dessa disciplina. E para indicar novos caminhos, partimos do mesmo entendimento de Oliveira (2003), quando esse autor afirma que a busca pelo “novo” não deve ser de um novo abstrato que se coloca acima dos sujeitos, mas de um “novo” enquanto possibilidade do vir a ser.

Portanto, buscamos realizar nossa reflexão crítica sobre a realidade do ensino de Geografia nas escolas, por meio daquilo que chamamos de relatos docentes, no qual professores de Geografia expressaram suas ideias, opiniões, visões acerca do ensino dessa disciplina. O que também nos permitiu compreender como essas conceitualizações são veiculadas, sustentadas e conduzidas pelo professor de Geografia no ambiente escolar.

Para coleta de dados dos relatos docentes, optamos por realizar nossa pesquisa de campo de uma forma em que os sujeitos participantes se sentissem o mais a vontade possível para expressarem suas ideias, opiniões, visões sobre os assuntos tratados. Nesse sentido, optamos pela utilização de questionários dissertativos com perguntas subjetivas e pela não identificação dos professores participantes da pesquisa. Ainda com o intuito de que os sujeitos participantes da pesquisa pudessem se sentir mais a vontade na expressão de suas opiniões, optamos em deixar os questionários com os professores, estabelecendo um prazo mínimo de entrega dos questionários respondidos, que, no caso, foram 07 dias. Acreditamos que essa forma de conduzir nossa pesquisa seria um meio bastante eficaz de fazer com que os sujeitos participantes retratassem com maior eficiência assuntos relacionados a situações em que vivem no ambiente escolar. Na elaboração dos questionários, tivemos o cuidado de que a

redação de suas perguntas não induzisse ou influenciasse as repostas dos sujeitos envolvidos. Portanto, nossa pesquisa é de cunho qualitativo, visando analisar e discutir, por meio da expressão escrita de professores, a realidade do ensino de Geografia nas escolas.

É importante ressaltar que a aplicação dos questionários, além de viabilizar a realização da pesquisa de campo em questão, também poderia se configurar como um instrumento que levasse os professores participantes a terem uma tomada de consciência, podendo, portando, refletir e questionar suas próprias ações em sala de aula.

4.2 - O Roteiro de Perguntas

O roteiro de perguntas de nossa pesquisa empírica é composto por um questionário dissertativo com 08 perguntas subjetivas, elaboradas com o intuito de traduzir os objetivos propostos pela pesquisa. Para que o questionário se configurasse como um eficaz instrumento de pesquisa, elaboramos as perguntas de forma transparente e as apresentamos no questionário por meio de uma sequência lógica, tentando extrair dos relatos dos professores o máximo de elementos que pudessem enriquecer nossa análise crítica.

As perguntas constantes no questionário foram elaboradas de acordo com as principais discussões que apresentamos ao longo de nosso trabalho por meio da contribuição teórica dos autores e visavam obter respostas àqueles questionamentos que apresentamos no início deste capítulo e de outros que se fizeram presentes ao longo deste trabalho. Portanto, cada pergunta possui uma fundamentação teórica, anteriormente apresentada neste trabalho.

A parte inicial de cada questionário continha a identificação do pesquisador (com nome, telefone e e-mail), um pequeno trecho em que constavam os objetivos da pesquisa e um trecho de agradecimento pela ação colaborativa dos professores participantes.

4.3 - A Análise do Questionário

A análise crítica das respostas dos professores às perguntas constantes no questionário foi feita por meio daquilo que chamamos de quadros de perguntas. Cada quadro de pergunta

contém uma pergunta, a fundamentação teórica que embasou a elaboração da pergunta e o objetivo que a pergunta visava atingir. Nesse sentido, em nossa análise crítica dos relatos docentes, serão apresentados 08 quadros de perguntas, sempre respeitando a sequência lógica em que as perguntas foram apresentadas no questionário entregue aos professores. O modelo de quadro de pergunta é representado a seguir:

Quadro 01: modelo de quadro de pergunta

<p>Pergunta:</p> <p>Fundamentação Teórica da Pergunta:</p> <p>Objetivo da Pergunta:</p>
--

Assim, organizamos nossa análise crítica acerca das expressões verbais dos professores apresentando um quadro de pergunta por vez, para, em seguida, apresentamos nossas considerações acerca das respostas que foram dadas pelos professores que responderam a pergunta representada em cada quadro destacado. É importante afirmar que, conjuntamente a exposição de nossas discussões acerca das respostas que foram dadas pelos professores, reproduzimos trechos de algumas dessas respostas. Portanto, a redação de nossas discussões no presente capítulo é entremeada por trechos de respostas dos professores envolvidos com a pesquisa. Esses trechos serão apresentados de forma destacada e reproduzidos entre aspas.

4.4 - A Escolha das Escolas e dos Professores Envolvidos com a Pesquisa

A escolha da localidade onde seria realizada nossa proposta de pesquisa de campo surgiu durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia 2 no ano de 2011. As aulas práticas dessa disciplina foram realizadas em uma escola pública de Ensino Fundamental do Recanto das Emas-DF (Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas). As atividades de estágio na referida escola foram bastante proveitosas e se configuraram como uma experiência riquíssima. A relação com os professores de Geografia

da escola e com a equipe diretiva da mesma foi de intensa troca de informações e de conversas sobre assuntos relacionados ao ensino, de um modo geral, e ao ensino de Geografia, de forma específica. O fato de termos encontrado nessa escola um ambiente bastante enriquecedor aliado a boa receptividade que tivemos durante todas as atividades desenvolvidas no estágio serviu como uma espécie de convite para que também escolhêssemos o Recanto das Emas como localidade de realização de nossa pesquisa de campo.

A cidade do Recanto das Emas possui 25 escolas públicas que abrangem as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª e 2ª etapas), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 16 escolas ofertam o Ensino Fundamental (2ª etapa) e Ensino Médio, que são as modalidades com as quais iríamos trabalhar em nossa pesquisa de campo. Decidimos que nossa pesquisa abrangeria cerca de 50% das escolas públicas da cidade que ofertam o Ensino Fundamental (2ª etapa) e Ensino Médio, o que daria um total de 08 escolas participantes. Esse número de escolas, em nosso entendimento, representaria a possibilidade de trabalharmos com uma considerável quantidade de professores, o que, por sua vez, nos permitiria levantarmos uma considerável quantidade de dados para nossa análise crítica.

No processo de escolha das 08 escolas participantes da pesquisa, procuramos incluir escolas localizadas em diferentes partes da cidade. Isso porque queríamos que nossa pesquisa não se restringisse a determinadas localidades da cidade, segregando outras, seja porque são distantes ou de difícil acesso. Nesse sentido, selecionamos 08 escolas públicas da cidade que ofertam o Ensino Fundamental (2ª etapa) e Ensino Médio para visitarmos no dia 26 de abril de 2012. As escolas selecionadas foram as seguintes:

- Centro de Ensino Fundamental 102 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Fundamental 106 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Fundamental 113 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Fundamental 206 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Fundamental 301 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Fundamental 306 do Recanto das Emas

- Centro de Ensino Fundamental 308 do Recanto das Emas
- Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas

No primeiro dia de nossa visita às escolas selecionadas, procuramos suas respectivas equipes diretivas para negociarmos as participações de cada escola na pesquisa. Nessa oportunidade, foram expostos os detalhes da pesquisa e feito o convite para que cada escola pudesse, espontaneamente, participar da pesquisa. Todas as 08 escolas selecionadas aceitaram participar da pesquisa. No entanto, afirmaram que também teria que haver uma negociação com os próprios professores de Geografia, para que esses se dispusessem a responder aos questionários. Foi então que acordamos com as escolas em estabelecer esse primeiro contato com os professores através da intermediação dos coordenadores pedagógicos das escolas. Nesse sentido, intermediados pelos coordenadores pedagógicos das escolas, conversamos com os professores de Geografia, expondo os principais detalhes de nossa pesquisa de campo, bem como relatando a importância da ação colaborativa dos mesmos para a execução da pesquisa.

Na data de nossa primeira visita às escolas, tivemos a oportunidade de conversar com 15 professores de Geografia. Desse total, 05 não aceitaram participar da pesquisa, alegando, por exemplo, possuir muitas atividades-extras, não dispor de tempo suficiente para responder aos questionários. Portanto, 10 professores das 08 escolas selecionadas aceitaram participar da pesquisa. Esse quantitativo de professores se revelou suficiente para nossa coleta de dados, pois ao menos 01 professor de cada escola selecionada aceitou participar da pesquisa. Soma-se a isso, o fato de que todos os professores que aceitaram participar da pesquisa se dispuseram a responder aos questionários com grande riqueza de relatos. A esses professores entregamos os questionários no mesmo dia de nosso primeiro encontro e agendamos uma data para entrega dos questionários respondidos, respeitando o prazo mínimo de 07 dias.

Em nossas discussões e questionamentos sobre os resultados da análise de dados coletados por meio da realização da pesquisa de campo, optamos em preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, eles serão identificados em nossa análise crítica por meio de números, ficando com a designação de, por exemplo, professor 01.

4.5 - Contexto Histórico da Cidade do Recanto das Emas-DF

O processo de urbanização do Distrito Federal tem sido marcado pelo fenômeno da segregação social, o que tem causado, cada vez mais, uma desigualdade sócio-espacial em sua sociedade urbana. Seguindo uma tendência brasileira, fatores sociais e econômicos têm provocado diferentes formas de alocação urbana no Distrito Federal. O modo de vida urbana do Distrito Federal é limitado pelo poder econômico, fazendo com que famílias de baixa renda habitem locais com poucas condições de infraestrutura. Souza (2008) chama esse fenômeno de segregação induzida.

O fenômeno da segregação induzida vem refletindo o surgimento de diversas cidades no Distrito Federal, dentre elas o Recanto das Emas. Isso porque, conforme consta em Vesentini (1985), o processo de ocupação do Distrito Federal faz parte de uma lógica de divisão técnica do trabalho, na qual sua área central (o Plano Piloto) foi concebida para ser uma área residencial da alta burocracia governamental. Isso fez com que aquelas pessoas que não se enquadrassem dentro dessa lógica de mercado e de consumo fossem “repelidas” para áreas periféricas ao Plano Piloto de Brasília.

Portanto, a produção do espaço urbano no Distrito Federal se baseou, e continua se baseando, em processos desiguais, fazendo com que o mesmo reflita essa contradição, que se materializa nas diferentes cores, nos arranjos dos bairros, no movimento das pessoas, entre o Plano Piloto (Brasília idealizada) e as demais cidades do Distrito Federal.

Como colocado, o surgimento da cidade do Recanto das Emas compõe essa lógica de ocupação segregacionista do espaço urbano do Distrito Federal. Seu surgimento está relacionado à pressão habitacional que havia no Distrito Federal no início da década de 1990. Devido à pressão habitacional da época, o governo do Distrito Federal criou o chamado Programa de Assentamento, com o intuito de se retirar algumas favelas que se formavam em áreas próximas ao Plano Piloto de Brasília. A aprovação do projeto de lei nº 510/1993, por meio do qual foi criada a cidade do Recanto das Emas, fazia parte desse programa de assentamento. Portanto, segundo dados da CODEPLAN (2011) - Companhia de Planejamento do Distrito Federal, a Região Administrativa do Recanto das Emas foi criada em 28 de julho de 1993 pela lei nº 510/93 e regulamentada pelo Decreto nº 15.046/93, para atender ao

programa de assentamento do Governo do Distrito Federal e erradicar, principalmente, as invasões localizadas na Região Administrativa I – Brasília.

Segundo dados da ASCOM (2012) - Assessoria de Comunicação da Administração do Recanto das Emas, a área destinada à construção da cidade localizava-se entre as cidades do Gama e Samambaia. A essa época, o local era composto por um conjunto de chácaras que pertencia a Fundação Zoobotânica. Com a aprovação do projeto de lei Nº 510/1993, essas chácaras foram desapropriadas e os primeiros lotes foram entregues aos primeiros moradores. A previsão inicial era que a nova cidade teria 15.619 lotes, abrangendo um total de 86 mil habitantes. Contudo, esse número aumentou significativamente, e o Recanto das Emas é uma das cidades que mais crescem no Distrito Federal, chegando a ter, atualmente, mais de 100 mil habitantes. O comércio da cidade é bastante desenvolvido, sendo uma das cidades do Distrito Federal que mais oferece vagas de emprego.

Segundo dados da CODEPLAN (2011), a cidade do Recanto das Emas é formada por área urbana e rural. A área rural é formada pelos Núcleos Rurais Vargem da Bênção, partes do Monjolo e Colônia Agrícola Ponte Alta. A extensão territorial da cidade é de 101,48 km (sendo 8,80 km de área urbana). Possui uma distância de 25,8 km em relação ao Plano Piloto de Brasília. Faz limites, ao sul com a cidade de Samambaia, ao norte com a cidade do Gama, a leste com a cidade do Riacho Fundo II e a oeste com o município de Santo Antônio do Descoberto, no Goiás. Atualmente, a Região Administrativa Recanto das Emas conta com 59 quadras residenciais e comércio local, incluindo uma ADE – Área de Desenvolvimento Econômico.

De posse de algumas informações relacionadas à organização metodológica de nossa proposta de pesquisa de campo, acrescidas de informações referentes à cidade do Recanto das Emas, local onde nossa pesquisa foi realizada, apresentamos a seguir nossa análise crítica construída através dos dados obtidos com a aplicação do questionário junto aos professores.

4.6 - Análise Crítica dos Relatos Docentes: o Desvelar da Prática de Ensino de Geografia nas Escolas

O conteúdo das respostas obtidas por meio da aplicação do questionário evidenciou que os professores possuem uma diversidade de sentidos e significados em relação aos assuntos tratados. Também foi possível identificar que muitas das respostas dos professores, mesmo estando vinculadas à determinada pergunta, continham elementos relacionados a assuntos tratados em outras perguntas do questionário. Esses dois fatos comprovam a afirmação de Spegiorin (2007), na qual a autora nos coloca que a percepção dos professores sobre o contexto de ação no qual estão inseridos e sobre os papéis que nele desempenham é bastante variada. Uma outra consideração também afirmada por Spegiorin (2007) que pôde ser percebida na análise das respostas dos professores é de que as atividades que os professores realizam estão imersas em uma totalidade complexa, que os fazem criar uma teia de significados, expectativas e comportamentos em relação ao trabalho que desenvolvem. É importante destacar que, aos fazermos nossa análise crítica em torno dos relatos dos professores participantes da pesquisa, nossa intenção não era de qualificar ou desqualificar esse ou aquele professor. Levando em consideração essas constatações, apresentamos a seguir a organização de nossa análise crítica.

4.6.1 - Pergunta 01: A identidade e a originalidade da Geografia Escolar devem estar voltadas para a construção de aspectos atitudinais e comportamentais nos alunos que tenham implicações em suas realidades de vida:

Quadro 02: Pergunta 01 do Questionário

Pergunta 01: Em sua opinião, qual a importância do ensino de Geografia nas escolas? Para que serve o ensino dessa disciplina?

Fundamentação Teórica da Pergunta: Conforme redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Geografia deve ter no ambiente escolar um tratamento específico, como uma área do saber autônoma, o que a faz ter uma identidade própria no ambiente escolar. Portanto, os trabalhos da Geografia Escolar devem ser orientados por atividades pedagógicas específicas desse campo disciplinar.

Objetivo da Pergunta: Identificar, por meio dos relatos dos professores participantes da pesquisa, se eles reconhecem a identidade própria da Geografia no currículo escolar, e quais os sentidos e significados por eles atribuídos ao ensino da Geografia nas escolas.

A concepção de ensino de Geografia presente em documentos oficiais como os PCN'S, as Orientações Curriculares de 2006 e os Planos Pedagógicos das escolas possui uma orientação teórica que visa realizar transformações na prática de ensino de Geografia nas escolas. Segundo Cavalcanti (2002), esses documentos propõem alternativas ao modo de se trabalhar a Geografia como matéria escolar. A existência desses documentos indica que, ao menos em nível de discussão teórica, o ensino de Geografia tem acompanhado a evolução do pensamento geográfico. Essa evolução teórica fica ainda mais evidente se considerarmos o fato de que o ensino de Geografia também tem obtido muita discussão teórica por meio de diversos autores que trabalham com a temática do ensino de Geografia. Esses autores, conforme apresentamos neste trabalho, enfocam em suas obras a importância do ensino de Geografia ser permeado por práticas pedagógicas condizentes com as exigências do contexto sócio-histórico-cultural do aluno. Nesse sentido, os autores indicam propostas teórico-metodológicas como modos de se trabalhar a Geografia em sala de aula.

Tanto os documentos oficiais como a relevante literatura que trata da temática do ensino de Geografia possuem uma preocupação em delimitar os objetivos e o papel do ensino de Geografia nas escolas, segundo uma proposta de ensino que dialogue com a realidade de vida do aluno. Portanto, trabalham com a ideia de que a Geografia possui uma originalidade e uma identidade própria no currículo escolar, o que a faz ser uma área do saber escolar autônoma, conforme afirma Lopes (2010).

Nesse sentido, defendem o fato de que o ensino de Geografia nas escolas pode ter um potencial significativo na formação de vida do aluno. Esse potencial formativo está relacionado à promoção do raciocínio espacial do aluno, desenvolvendo sua capacidade de observar, localizar, conhecer, explicar, comparar e representar os mais diversos aspectos presentes em sua realidade de vida. Por meio do desenvolvimento dessas capacidades, o ensino de Geografia contribui para esclarecer os alunos acerca dos processos envolvidos na construção das mais diversas relações existentes em seu cotidiano. Esse esclarecimento, por sua vez, desenvolve o raciocínio crítico do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania. Cavalcanti (1998) afirma que as orientações presentes em materiais prescritos valorizam os trabalhos com a Geografia Escolar voltados para o desenvolvimento de aspectos atitudinais e comportamentais, desenvolvendo nos alunos novas formas de se relacionar com a sociedade, a natureza e seu lugar de vivência.

Considerando o conjunto de respostas a primeira pergunta constante no questionário, foi possível identificar que os professores participantes da pesquisa sabem reconhecer, de maneira satisfatória, a identidade específica do ensino de Geografia nas escolas, e que seus sentidos e significados atribuídos ao ensino de Geografia são condizentes com aqueles presentes em documentos oficiais e defendidos pelos autores. Nesse sentido, reconhecessem o potencial formativo que a Geografia como disciplina escolar pode ter na vida do aluno.

As respostas obtidas na primeira pergunta evidenciaram que os professores reconhecem, de maneira satisfatória, que os trabalhos particularmente importantes para o ensino de Geografia são aqueles que promovem as habilidades de observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação nos alunos, conforme preconiza autores como Goulart (1993) e os PCN'S para o ensino de Geografia. É possível perceber esse reconhecimento em alguns relatos. Para o professor 03, por exemplo, a Geografia *“serve em primeiro lugar para que o aluno possa se localizar espacialmente”*. O professor 01 considera que *“a importância da Geografia nas escolas é o aluno aprender a se localizar, a interpretar mapas, a ser mais crítico no espaço”*. Para o professor 05, *“a Geografia serve para mostrar a localização e repercussão dos fenômenos ocorridos”*. O professor 09, por sua vez, afirma que *“a Geografia é identificada pela observação dialética entre o homem e o meio em que vive. Serve principalmente para se organizar no espaço, para nele se atuar. Serve para compreender, analisar e transformar o espaço geográfico, sendo este o objeto de estudo da Geografia”*. Percebemos nesses relatos que as conceitualizações dos professores acerca da importância do ensino de Geografia em promover as habilidades por eles referidas, mesmo não possuindo uma sustentação teórica sólida, serviram como indicadores de que essas atividades devem ser valorizadas pelo ensino de Geografia. Essa valorização defendida pelos professores é condizente com a que estar presente em documentos oficiais, conforme mostramos anteriormente.

Também foi possível evidenciar no conjunto de relatos dos professores o reconhecimento de que o ensino de Geografia possui uma importância significativa na formação da consciência crítica do aluno. Esse reconhecimento pôde ser identificado nos relatos do professor 01, pois para ele *“o papel da Geografia não é só expor conteúdos e saberes. Busca-se acima de tudo a formação crítica de cidadãos capazes de atuar em consonância com habilidades necessárias ao desenvolvimento da humanidade”*. O professor

07, por sua vez, afirma que *“quando adequadamente trabalhada, a Geografia torna-se uma ferramenta fundamental para que os estudantes façam uma leitura adequada e crítica do mundo em que vivem”*. Para o professor 09, *“a Geografia é uma ciência imprescindível para a formação de um cidadão crítico”*. Percebe-se que os três professores souberam resgatar a importância do ensino de Geografia na construção da consciência crítica do aluno. Esse resgate possui uma proximidade com as considerações de Spejorin (2007, p.22), no qual a autora afirma que a Geografia, inserida no currículo escolar, deve possibilitar *“o desenvolvimento de indivíduos empreendedores, colaborativos e criativos, com melhores condições de atuação na vida social (...)”*. A questão da vinculação do ensino de Geografia com a construção do pensamento crítico do aluno foi bastante enfocada pelos professores, estando presente em muitas das respostas à primeira questão.

Nos relatos dos professores também foi possível identificar o reconhecimento da contribuição do ensino de Geografia para o desenvolvimento de novas condutas e hábitos nos alunos que tenham implicações em suas vidas práticas. Percebe-se esse reconhecimento nos relatos do professor 05, em que ele afirma que *“a Geografia deve proporcionar ao aluno a construção de conceitos que o possibilite compreenderem o presente e pensar com responsabilidade no seu futuro”*. Para o professor 06, *“a importância do ensino de Geografia é garantir a seus alunos conhecimento, capazes de lhes proporcionar condições para o exercício da cidadania plena e dessa maneira contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária”*. Percebe-se nos relatos desses dois professores que suas opiniões e visões em relação à presença da Geografia nas escolas possuem uma proximidade com as orientações constantes em documentos oficiais, as quais preconizam que a Geografia Escolar deve valorizar os trabalhos voltados ao desenvolvimento de conceitos procedimentais e atitudinais nos alunos.

Portanto, o conjunto de respostas dos professores à primeira pergunta constante no questionário, além de ter proporcionado a constatação de que os professores reconhecem, de forma satisfatória, o que é afeto ao ensino de Geografia nas escolas, também evidenciaram, em um primeiro momento, que, de fato, estamos diante de uma contradição, conforme defendem Cavalcanti (1998) e Straforini (2008). Isso porque, conforme nos coloca esses autores, mesmo havendo um reconhecimento por parte dos professores da originalidade da Geografia enquanto disciplina escolar, o raciocínio geográfico ou espacial do aluno não está

sendo efetivado. Então, nos questionamos sobre o fato de se ter a convivência de duas realidades tão díspares: de um lado, o reconhecimento do professor da originalidade da Geografia enquanto disciplina escolar e, de outro, a não efetivação do raciocínio geográfico ou espacial do aluno. Diante desse fato, é relevante a proposta de se investigar nos relatos dos professores que responderam ao questionário elementos que justifiquem ou não a existência dessa situação paradoxal. Nesse sentido, a análise das respostas dos professores às demais perguntas do questionário puderam evidenciar a validade da afirmação dos autores quanto à existência da referida contradição no ensino de Geografia.

4.6.2 - Pergunta 02: Os problemas vivenciados pela Geografia Escolar fazem parte de uma totalidade complexa que não se resumem ao denunciamento de problemas concretos:

Quadro 03: Pergunta 02 do Questionário

Pergunta 02: Ao longo de sua atuação como professor de Geografia, quais os maiores problemas que você tem verificado no ensino dessa disciplina? Quais as possíveis soluções que você acredita serem necessárias para superação dos mesmos?

Fundamentação Teórica da Pergunta: Segundo Straforini (2008), quando se analisa questões relacionadas à problemática do ensino de Geografia nas escolas, costuma-se associá-las a fatores concretos, como a ausência de infraestrutura nas escolas. Segundo o autor, a discussão desses problemas é importante, mas é preciso ir além e reconhecer que existem diversos outros fatores que interferem na consecução do ensino da Geografia Escolar.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, se eles reconhecem a existência de outros fatores que vão além daqueles associados ao denunciamento de problemas concretos.

A segunda pergunta do questionário, ao questionar os professores sobre as dificuldades encontradas no ensino de Geografia, buscou encontrar elementos em seus relatos que justificassem a existência da contradição que Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) afirmam existir no ensino de Geografia. Conforme apresentamos anteriormente, os autores afirmam que o ensino de Geografia vivencia uma contradição, pois os professores conhecem as orientações prescritas em documentos oficiais, porém esse conhecimento tem ficado restrito à teoria, não sendo transposto à prática, pois a Geografia praticada em sala de aula é bastante fragmentada em itens sem sentido e sem o encadeamento que lhe permita ter sentido, conforme defende Callai (2001).

Straforini (2008) afirma que, na maioria das vezes, os professores ao relatarem as dificuldades encontradas no ensino de Geografia nas escolas costumam associá-las ao denunciamento de problemas concretos como a ausência de infraestrutura nas escolas. Sem dúvida, esses problemas interferem na prática pedagógica em sala de aula. Acontece que os professores supervalorizam a existência desses problemas em seus discursos e não conseguem ir além no reconhecimento que diversos outros fatores interferem em suas práticas pedagógicas. Isso porque, conforme aponta Spejorin (2007), os problemas relacionados ao ensino de Geografia devem ser inseridos como pertencentes a um contexto amplo e complexo, como parte de um sistema de atividades, como uma totalidade. Para os autores, muitos professores não são capazes de, por exemplo, reconhecerem que muitos dos problemas presentes no ensino de Geografia partem deles, se encontram neles.

Para Lopes (2010), o entendimento de que muitos dos problemas presentes no ensino de Geografia encontram suas origens no próprio professor, inclui analisar questões relacionadas à formação inicial e continuada desse professor e o interesse do mesmo em estar realizando um trabalho consequente para seus alunos.

Quanto à questão da formação do professor, Lopes (2010) afirma que, muitas vezes, o bom andamento do ensino de Geografia nas escolas é comprometido porque o professor pode até dominar satisfatoriamente o conhecimento geográfico, mas não sabe como ensiná-lo, ou seja, não tem o trato pedagógico. Quanto a esse fato, Lopes (2010, p.94) alerta que “além de ser especialista da matéria que ensina, é preciso que o professor seja especialista da didática desta disciplina”. Muitas vezes, a formação que o professor teve não o permite se valer de uma intervenção pedagógica condizente com as características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais de seus alunos. Isso ocorre porque os cursos de graduação em Geografia têm vivenciado uma realidade em que os conteúdos da Geografia são separados dos conteúdos da licenciatura. Em virtude da formação que tiveram durante a graduação, na qual há uma separação entre os conteúdos geográficos e o método pedagógico, muitos professores de Geografia não conseguem fazer a transposição didática do saber geográfico em suas aulas. Já em relação ao interesse do professor, Vlach (1991) afirma que alguns professores, por comodismo, não têm interesse em estar contribuindo para a realização de um ensino que seja consequente para a vida do aluno. Todos esses fatores contribuem, significativamente, para a existência da problemática associada ao ensino de Geografia.

A análise das respostas à segunda pergunta do questionário evidenciou que a maioria absoluta dos professores participantes da pesquisa souberam ir além do denunciamento de problemas concretos, e reconheceram que outros fatores concorrem para a existência dos problemas vivenciados pela Geografia Escolar.

A resposta do professor 02 é bastante significativa no reconhecimento de outros fatores. Esse professor afirma que *“problemas são muitos, passando pela própria formação do professor, falta de material didático, atualização deficiente, livros desatualizados, inércia dos alunos, ausência de projetos pedagógicos, falta de apoio governamental e muitos outros”*. Em nosso entendimento, é possível perceber nesse relato que o professor 02 soube reconhecer que os problemas existentes no ensino de Geografia pertencem a um contexto mais amplo, a um sistema de atividades, a uma totalidade, conforme afirma a autora Spegiorin (2007). Para o professor 02, os problemas existentes no ensino de Geografia estão associados à ausência de condições materiais satisfatórias, mas não se resumem a elas, pois envolvem questões relacionadas à formação do professor e a falta de apoio governamental. O professor 04 ao afirmar *“formação continuada do professor, uma vez que o estudo da Geografia é dinâmico e, sobretudo, crítico”*, reconhece que a formação do professor é algo que condiciona o contexto de ação docente em sala de aula.

O professor 03, ao afirmar que *“falta perspectiva e empenho do professor”*, soube reconhecer que, de fato, a questão do comodismo referida por Vlach (1991) é algo presente entre os professores, que, muitas vezes, não têm interesse em estar realizando um ensino que efetivamente tenha sentido para seus alunos.

A questão da falta de interesse dos alunos pela disciplina Geografia foi algo citado por boa parte dos professores que responderam ao questionário. Para eles, a falta de interesse do aluno se configura como um dos maiores problemas vivenciados pelo ensino de Geografia. O professor 01, por exemplo, afirma que seus alunos *“reclamam que não gostam da disciplina”* (e perguntam:) *“pra que serve a Geografia?”*. Esse desinteresse dos alunos pelo ensino de Geografia é algo bastante preocupante, pois conforme afirmamos na análise crítica da pergunta 01, a Geografia pode ter um potencial formativo na vida do aluno, ao contribuir para o desenvolvimento de novos hábitos e condutas que tenham uma implicação em sua vida cotidiana.

Uma das explicações para a falta de interesse dos alunos para com a disciplina pôde ser evidenciada nos relatos do professor 04. Para ele, um dos maiores problemas presentes no ensino de Geografia é a falta de relação entre o conteúdo ensinado e a realidade de vida do aluno, o que faz com que esse aluno não se interesse pela disciplina. Segundo esse professor, *“não há uma relação do assunto com o espaço geográfico no qual estão (os alunos) inseridos”*. Os relatos do professor 04 evidenciam que, conforme defende Straforini (2008), há um embate nas aulas de Geografia entre realidade *versus* base teórica conceitual, pois, muitas vezes, os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia são distantes da realidade social, histórica e cultural do aluno.

Os relatos do professor 07 merecem destaque no conjunto de respostas à pergunta 02, por ter havido um reconhecimento por parte do professor de que as transformações no ensino de Geografia somente serão alcançadas caso haja mudanças na totalidade, não somente nas particularidades, conforme defende Spiegiorin (2007). Para esse professor, *“existem muitos problemas e muitos deles não podem ser solucionados apenas por intermédio do professor. Por mais que os educadores incentivem, é necessário a participação da família, que muitas vezes não fazem o seu papel. Isso só será mudado, quando a educação for mais valorizada pela classe dirigente do país”*.

Portanto, os relatos dos professores à segunda pergunta do questionário forneceram elementos que comprovam a existência da contradição presente no ensino de Geografia, conforme defende Cavalcanti (1998) e Straforini (2008). Pois, mesmo os professores conhecendo, de maneira satisfatória, a identidade e as atribuições da Geografia Escolar, seus discursos ficam restritos à existência teórica, não se efetivando na prática. Os motivos dessa não transposição da teoria para a prática em sala de aula puderam ser evidenciados nas respostas dos professores à segunda pergunta, na qual eles elencaram uma série de problemas encontrados no ensino de Geografia nas escolas. Esse fato evidenciado na pesquisa confirma a afirmação de Spiegiorin (2007), no qual a autora defende a ideia de que, por mais que os professores conheçam as orientações teóricas, o peso da cultura das escolas aliado às condições de infraestrutura das escolas impede a realização de um trabalho condizente com aquele prescrito em documentos oficiais e defendido pelos autores. Cavalcanti (2012, p. 177), ao se referir ao peso da cultura das escolas, afirma que *“é o conjunto de práticas construídas na escola, pela escola e para a escola (...). Estão incluídos aí as normas e os padrões que*

regulam as atividades de sala de aula. O formalismo é característica dessa cultura (...) que tem suas contradições e ambiguidades”. Cavalcanti (2012) ainda acrescenta que essa cultura escolar limita a adoção, em sala de aula, de procedimentos mais criativos e vivos. Portanto, para os autores, o peso da cultura das escolas aliado às condições de infraestrutura das escolas legítima a adoção do paradigma tradicional nas aulas de Geografia. A análise da próxima pergunta do questionário buscou evidenciar esse fato.

4.6.3 - Pergunta 03: O contexto de ação no qual o professor de Geografia está imerso o faz adotar uma postura tradicional em suas aulas:

Quadro 04: Pergunta 03 do questionário

Pergunta 03: Diversos autores que tratam da questão do ensino de Geografia nas escolas em suas obras afirmam que o ensino de Geografia possui uma metodologia tradicional de ensino, pois trabalha a transmissão do conhecimento utilizando a memorização, a reprodução e a repetição como estratégias principais de ensino-aprendizagem. Você concorda com essa afirmação? Por quê? Que acontecimentos presentes no cotidiano das aulas de Geografia confirmam sua resposta?

Fundamentação Teórica da Pergunta: Para autores como Straforini (2008), a execução do ensino de Geografia nas escolas ocorre, predominantemente, em meio a uma metodologia tradicional de ensino. Para o autor, “o ensino de Geografia caracteriza-se por ser um ensino tradicional, fundamentado na Educação Tradicional, de uma Geografia Tradicional, ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo-indutivo”. É, portanto, o paradigma tradicional que encontramos nas aulas de Geografia.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, elementos que justifiquem ou não a existência do paradigma tradicional nas aulas de Geografia.

Para os autores, o peso da cultura das escolas, com todas suas amarras, e as condições de infraestrutura das escolas influenciam o contexto de ação do professor, fazendo-o adotar uma postura de ensino tradicional. Spiegiorin (2007) acredita que há imposições que direcionam o objeto da atividade do professor a se valer do paradigma tradicional em suas aulas, embora, muitas vezes, não seja esse paradigma que ele gostaria de adotar. Conforme apresentamos na análise crítica da pergunta 02, os relatos dos professores evidenciaram que, de fato, existe uma série de imposições que condicionam ou mesmo limitam a prática pedagógica do professor de Geografia em sala de aula. Nas asserções dos professores à pergunta 03, foi possível evidenciar que eles resgataram essas imposições elencadas na pergunta 02 e as colocaram como responsáveis pela adoção de práticas pedagógicas

alicerçadas no paradigma tradicional. A vinculação entre a pergunta 02 e a 03 foi, inclusive, reconhecida pelo professor 02, ao afirmar que *“a questão anterior reflete essa ideia”*.

Seguindo sua resposta à pergunta 03, o professor 02 ainda afirma que *“a desatualização, o descompromisso por parte do professor torna a disciplina enfadonha, pois falta concatenar ideias, o assunto é solto, aleatório, assim sendo o aluno não se sente agente em todo esse processo. Sua identidade é estanque. Alunos apáticos são reflexo do “modus operandi” do professor”*. Nesse relato, é possível perceber que o professor, ao construir sua argumentação, soube reconhecer que fatores como formação docente e comprometimento docente com a Educação interferem no tipo de atuação profissional dos professores em sala de aula.

Quando em seu relato, o professor 02 usa a expressão *“desatualização”*, é possível perceber que esse professor compartilha do mesmo entendimento dos autores, sobre o fato de que o nível e a qualidade do ensino que os professores tiveram na graduação condicionam o tipo de intervenção pedagógica que eles realizam em sala de aula. No entanto, o professor avança na discussão considerando que essa formação não deve se restringir apenas a uma formação inicial, mas deve ser continuada no sentido de perpassar toda a trajetória docente profissional. O professor 02, ao completar sua resposta à pergunta 03, deixa entrever que teve uma formação crítica em sua graduação, contudo, quando iniciou sua trajetória como professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, não encontrou condições reais para que pudesse realizar uma prática pedagógica condizente com a formação crítica que teve, o que o faz adotar uma postura tradicional em suas aulas.

Essa realidade vivenciada pelo professor 02 evidencia aquilo que Cavalcanti (2002) chama de necessidade de integração entre os sistemas de ensino responsáveis pela formação do professor, seja ela inicial ou continuada, e as redes de Ensino Fundamental e Médio que absorvem esses profissionais. A discussão em torno dessa integração leva em consideração uma série de fatores. Um desses fatores se refere à desarticulação entre a formação teórica que os professores de Geografia recebem nos cursos de formação e o real da prática em sala de aula. Muitas vezes, os professores podem até ter recebido uma formação crítica. Contudo, as condições físicas e burocráticas nas quais as escolas estão imersas agem impedindo um fazer pedagógico condizente com a formação crítica que esses professores tiveram.

Ainda analisando a resposta do professor 02 à pergunta 03, quando ele usa em sua resposta o trecho *“o descompromisso por parte do professor”*, evidencia aquilo que os autores afirmam sobre o envolvimento dos professores com a função social da Educação. Isso porque a vontade em se superar as práticas tradicionais na Educação também tem que partir do professor, de seu envolvimento e comprometimento em estar praticando um ensino condizente com as demandas da realidade de vida do aluno.

Uma consideração que merece destaque da resposta do professor 02 à pergunta 03 se refere ao uso, pelo professor, da expressão *“modus operandi”*. Em seu entendimento, o *“modus operandi”* tradicional comumente usado pelos professores de Geografia *“torna a disciplina enfadonha”*, fazendo com que *“o aluno não se sinta agente”* do processo ensino-aprendizagem. Por não se sentirem agentes do processo ensino-aprendizagem, temos nas aulas de Geografia, aquilo que o professor 02 chama de *“alunos apáticos”*. Para o professor 04, o *“modus operandi”* tradicional referido pelo professor 02, se configura como *“um câncer pedagógico que precisa ser erradicado da história da educação”*.

O professor 03 afirma que *“por ser uma disciplina densa, nossas aulas são tradicionais”*. Em nosso entendimento, a utilização da expressão *“densa”* pelo professor 03 evidencia aquilo que Spegiorin (2007) chama de preocupação conteudista presente no ensino de Geografia. Essa preocupação conteudista, segundo a autora, se configura como um prescrito não formalizado, que, portanto, precisa ser cumprido. Isso porque, ainda segundo Spegiorin (2007), dentro da cultura das escolas, espera-se que o ensino de Geografia seja trabalhado por meio de uma valorização da memorização excessiva de dados, nomenclaturas, descrições e definições. Portanto, os conteúdos são trabalhados de maneira mecânica e disjuntiva, sem relação com as condições socioeconômicas, culturais e históricas dos alunos. Visando o cumprimento daquilo que a cultura das escolas espera do ensino de Geografia, o professor acaba adotando uma postura tradicional em suas aulas, tornando a Geografia uma disciplina *“densa”* para seus alunos.

A resposta do professor 07 à pergunta 03 merece destaque em nossa análise pelo reconhecimento, por parte do professor, daquilo que Cavalcanti (2012) chama de necessidade do ensino em se adaptar para saber lidar com a nova linguagem dos jovens promovida pela maior presença de artefatos tecnológicos. Em sua resposta o professor 07 afirma que *“o contato dos jovens com tantas inovações tecnológicas, com o bombardeio de informações*

vindas de diversos meios de comunicação exigem dos profissionais da educação um novo olhar sobre o ensino e um maior dinamismo para interagir com tudo isso e com tantas demandas propostas. A forma tradicional de ensino não dá mais conta da realidade em que vivem as novas gerações". Nesse relato, há elementos que evidenciam que o professor 07 compartilha do mesmo entendimento de Cavalcanti (2012), no qual a autora defende o fato de que o ensino de Geografia deve acompanhar, conhecer e procurar conviver com as diversas formas de manifestação dessa linguagem promovida pelas inovações tecnológicas. Para Cavalcanti (2012), essa adaptação torna o ensino de Geografia propiciador de aprendizagens, motivando os alunos. Esse lócus propiciador de aprendizagens e gerador de motivação não ocorre, conforme acredita o professor 07, na *"forma tradicional de ensino (que) não dá mais conta da realidade em que vivem as novas gerações"*.

4.6.4 - Pergunta 04: O contexto limitador de procedimentos criativos e vivos do qual faz parte a Geografia Escolar faz com que o professor de Geografia não cumpra efetivamente com seu papel no cotidiano escolar:

Quadro 05: Pergunta 04 do Questionário

Pergunta 04: Existem autores que afirmam que as práticas pedagógicas atualmente usadas pelos professores de Geografia não têm contribuído para o desenvolvimento do raciocínio geográfico ou espacial do aluno. Portanto, segundo os autores, o professor de Geografia não tem cumprido efetivamente com seu papel no cotidiano escolar. Você concorda com essa afirmação? Por quê? Que acontecimentos presentes no cotidiano das aulas de Geografia justificam sua resposta?

Fundamentação Teórica da Pergunta: Para autores como Straforini (2008), a efetivação do raciocínio geográfico ou espacial do aluno alcançado pela intermediação pedagógica do professor não tem acontecido, porque, devido a diversos fatores, os professores de Geografia têm adotado uma metodologia de ensino que não tem permitido aos alunos a compreensão de um mundo múltiplo, complexo e contraditório como este em que vivemos.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, elementos que justifiquem ou não a consideração dos autores quanto à ineficiência da intermediação pedagógica do professor na construção do raciocínio geográfico ou espacial do aluno.

Diante do que apresentamos em nossa análise crítica das perguntas 02 e 03, podemos afirmar que existem diversos fatores que interferem na consecução do ensino de Geografia nas escolas. Esses fatores, segundo Spegiorin (2007), ao serem analisados, precisam ser

inseridos como pertencentes a um sistema complexo e a uma cultura escolar enraizada e cristalizada. Fatores como condições de infraestrutura das escolas (escolas sucateadas, falta de material apropriado, turmas cheias e heterogêneas); comprometimento (sentido social e político) do professor com a Educação; o peso da tradição do ensino de Geografia nas escolas; falta de êxito nos cursos de formação de professores, dentre outros, “acaba por aprisionar o professor de Geografia a um agir rotineiro, repetitivo e pouco criativo”, conforme aponta Spegiorin (2007, p. 45). Diante dessa realidade, relevante literatura afirma que o professor de Geografia não tem cumprido efetivamente com seu papel no cotidiano escolar. Ou seja, aquilo que Cavalcanti (2002) chama de papel ativo do professor como agente mediador, interventor, do processo de construção de conhecimento do aluno não vem ocorrendo nas aulas de Geografia. Para Callai (1999), sem essa intermediação ativa do professor de Geografia, a construção do pensamento geográfico ou espacial do aluno fica comprometida.

Ao serem questionados se compartilhavam ou não do entendimento de que os professores de Geografia não estão cumprindo efetivamente com seu papel no cotidiano escolar, os professores participantes da pesquisa evidenciaram possuir uma dualidade de opiniões em relação a essa consideração defendida pelos autores. Isso porque 04 professores concordaram com a opinião dos autores, e outros 06 divergiram de tal opinião. Foi possível também evidenciar dois aspectos presentes nos relatos dos que divergiram dessa opinião defendida pelos autores: a falta de uma sustentação argumentativa contrária convincente e a contradição entre suas respostas com o que tinham afirmado em outras perguntas do questionário.

Dos que concordaram com a opinião dos autores, merece destaque os relatos do professor 08, por ter ele colocado em discussão alguns elementos não presentes nas respostas dos demais professores. Em sua resposta, o professor 08 afirma que *“sim, primeiramente, o tempo, que é um inimigo das aulas, segundo a infraestrutura das escolas, não temos aulas de campo, isso pode afetar nossa prática. Porém, o professor tem uma parcela de culpa nesses problemas abordados na questão”*. Percebe-se no relato do professor 08 que o tempo é um dos principais condicionantes das atividades desenvolvidas nas escolas. Para Spegiorin (2007, p. 134), há *“uma visão técnica, conservadora e estática de gestão do tempo, na qual todos os alunos e qualquer tipo de atividade escolar devem se submeter”*. A questão do tempo ainda é mais preocupante para o componente curricular de Geografia. Isso porque essa disciplina teve

sua carga horária diminuída, tanto no Ensino Fundamental como no Médio. Tal fato faz com que a Geografia se torne, cada vez mais, uma disciplina inexpressiva no currículo escolar. Devido a pouca quantidade de aulas semanais (03 no Ensino Fundamental e 02 no Ensino Médio) o professor de Geografia vê sua ação no contexto escolar condicionada a uma gestão inflexível de tempo, o que faz com que o tempo “*seja um inimigo das aulas*”, conforme acredita o professor 08. Outro ponto importante destacado na resposta do professor 08 foi a ausência de aulas de campo no ensino de Geografia. As aulas de campo são necessariamente importantes para o ensino de Geografia, pois ampliam as possibilidades de diálogo e interação do aluno com o espaço geográfico.

O professor 03 também compartilha do mesmo entendimento dos autores. Para ele, “*o currículo pode não se adequar as atribuições exigidas e o professor despreparado, acaba por não fazer um trabalho com qualidade*”. Em nosso entendimento, uma interpretação possível desse relato se refere à necessidade de ressignificação da Geografia Escolar dentro da organização curricular das escolas, algo defendido por Spiegiorin (2007). No entendimento dessa autora, os documentos oficiais prescrevem uma série de atribuições ao professor de Geografia. Contudo, a organização curricular e o peso da cultura enraizada e cristalizada do ensino de Geografia nas escolas não permitem que o professor adeque seu trabalho as atribuições exigidas.

Esses fatores que para o professor 08 “*pode afetar nossa prática*”, acrescidos daqueles que destacamos na análise crítica das perguntas 02 e 03, concorrem para que o professor de Geografia, segundo defendem os autores, não cumpra com seu papel no ambiente escolar.

Dos relatos que divergiram da opinião dos autores, merece destaque os dos professores 05 e 07 por não apresentarem uma sustentação argumentativa convincente ou por terem apresentado contradições com o que tinham afirmado em outras perguntas do questionário. O professor 07 afirmou que “*discordo, com base em minhas próprias práticas educativas. Em minhas aulas, procuro analisar com os estudantes os fatos geográficos e sempre trabalhamos a espacialidade através de diversos recursos didáticos*”. A argumentação desse professor evidenciou ser marcada por contradições. Isso porque, em seus relatos nas perguntas 02 e 03, ele reconheceu que sua prática em sala de aula era limitada por diversos fatores, dentre eles a falta de condições materiais nas escolas, o que, por si só, o inviabilizaria de trabalhar a

“espacialidade através de diversos recursos didáticos”, conforme afirma. Esse mesmo professor em um trecho de sua resposta à pergunta 02 afirma que *“eles (os alunos) acabam indo “obrigados” à escola e não desempenham satisfatoriamente os seus papéis de estudantes”*. Esse trecho de resposta contrasta com a afirmação do professor 07 de que trabalha *“a espacialidade através do uso de diversos recursos didáticos”*. Isso porque, caso estivesse trabalhando *“a espacialidade através do uso de diversos recursos didáticos”*, conforme afirma, as aulas de Geografia se tornariam aquilo que Cavalcanti (2012) chama de locus gerador de motivações nos alunos. Com isso, os alunos não seriam *“obrigados”*, conforme afirma o professor 07, a irem à escola.

O professor 05, por sua vez, afirmou que *“não, é uma inverdade fazer esse tipo de julgamento generalizado. Eu procuro trabalhar a Geografia da melhor maneira possível”*. Em nosso entendimento, o professor não soube avançar em suas afirmações, não sendo capaz de oferecer, de forma consistente, uma argumentação contrária à opinião dos autores. Em sua resposta, o professor não soube reconhecer elementos presentes no cotidiano das aulas de Geografia que fossem capazes de qualificar a opinião dos autores com uma *“inverdade”* ou mesmo um *“julgamento generalizado”*.

As respostas dos professores 05 e 07 à pergunta 04 evidenciaram que alguns professores apresentam dificuldades em realizar uma tomada de consciência que os levem ao reconhecimento dos resultados insatisfatórios de seus trabalhos no ambiente escolar. Soma-se a isso o fato de que muitos professores não são capazes de se reconhecerem como também sendo responsáveis por esses resultados insatisfatórios.

A análise do conjunto de respostas dos professores até aqui apresentada por meio de suas respostas às perguntas de 01 a 04 do questionário evidenciaram aquilo que Spegiorin (2007, p.182) chama de *“contradição entre todos os elementos que compõem a atividade de ensino-aprendizagem da Geografia expressos nos documentos prescritos e aquilo que é efetivamente realizado”*. Essa contradição é justificada quando se considera que os professores conhecem satisfatoriamente as propostas de ensino da Geografia presentes em documentos oficiais e defendidas pelos autores; compartilham a ideia de que o ensino de Geografia pode ter um potencial formativo na vida do aluno e reconhecem que o ensino de Geografia está em crise e que, por isso, necessita de mudanças. No entanto, o peso da cultura

das escolas, no qual está imerso o ensino de Geografia, condicionam suas ações, fazendo reproduzir uma prática de ensino de Geografia enraizada, cristalizada, portanto tradicional.

As perguntas de 05 a 08 do questionário foram elaboradas com o intuito de levantar discussões relacionadas às possibilidades de se trabalhar a Geografia Escolar segundo as propostas defendidas por Cavalcanti (1998) e Straforini (2008). Esses dois autores acreditam que a Geografia Crítica e o Socioconstrutivismo são o melhor do conhecimento para se trabalhar com o ensino de Geografia nas escolas. Nesse sentido, propõem ações didáticas baseadas na união dos pressupostos da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo como modos de se trabalhar a Geografia Escolar.

Diante das propostas defendidas por Cavalcanti (1998) e Straforini (2008), buscamos evidenciar nos relatos dos professores participantes da pesquisa se eles conhecem satisfatoriamente os fundamentos da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo e se veem alguma possibilidade da Geografia Crítica e do Socioconstrutivismo favorecerem as aulas de Geografia nas escolas.

4.6.5 - Pergunta 05: A propostas defendidas pela Geografia Crítica continuam vivas, demonstrando a atualidade de seu método:

Quadro 06: Pergunta 05 do Questionário

Pergunta 05: Existe uma corrente do pensamento geográfico que defende a ideia de que a Geografia deve conceber o espaço geográfico como elemento particular de análise do convívio social, permitindo ao indivíduo fazer uma leitura crítica de sua realidade de vida, percebendo sua condição de sujeito ativo, que tem voz ativa e condições de participar das decisões tomadas dentro desta realidade. Em sua opinião, a Geografia deve ter esse tipo de preocupação? Por quê?

Fundamentação Teórica da Pergunta: De acordo com Spejorin (2007), a Geografia Crítica busca, através do conflito, construir uma postura constantemente crítica e reflexiva sobre a realidade visando compreender para transformar. Contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da cidadania, com melhores condições de atuação na vida social.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, se eles defendem a validade das propostas da Geografia Crítica.

De acordo com Vesentini (2004, p.223), as propostas de trabalho da Geografia Crítica são fundamentadas na criticidade e no engajamento, conforme mostra o trecho a seguir:

Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a Geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma Geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (...).

No entendimento de Pessoa (2007), a criticidade e o engajamento propostos pela Geografia Crítica visam alcançar transformações sociais, criando, portanto, uma Geografia atuante, que sirva como instrumento de percepção e interferência nas mais diversas realidades sociais. Nesse sentido, ao poder contribuir para o desenvolvimento da criticidade e do engajamento do indivíduo frente aos acontecimentos de sua realidade, a Geografia Crítica acredita poder contribuir para o exercício da cidadania do sujeito.

A pergunta 05 do questionário visava proporcionar uma discussão junto aos professores sobre a validade das propostas da Geografia Crítica. Nesse sentido, a pergunta foi elaborada de acordo com os pressupostos basilares da Geografia Crítica, como a criticidade e o engajamento, para, em seguida, questionar os professores se eles defendiam a validade das propostas da Geografia Crítica dentro da Ciência Geográfica.

O conjunto de respostas dos professores, mesmo não possuindo uma sustentação teórica sólida, evidenciou que eles defendem a validade das propostas da Geografia Crítica. Todos os professores, em seus relatos, elencaram alguns dos pressupostos basilares da Geografia Crítica, demonstrando também a aceitação desses pressupostos dentro da Ciência Geográfica. Tal fato serviu para evidenciar que, como acreditam Pain (1999) e Straforini (2008), as discussões postas pela Geografia Crítica continuam vivas, demonstrando a atualidade de seu método.

O professor 05 afirma que *“acredito que sim. Quando se analisa o espaço geográfico com um olhar crítico, a resposta social tende a ser satisfatória e aceita pela maioria, pois surgirá uma preocupação coletiva e não individual”*. Em nosso entendimento, esse trecho de resposta do professor 05 evidencia que o mesmo considera que o espaço é um elemento indispensável para compreensão da realidade social do sujeito. Nos relatos desse professor, é possível encontrar elementos que evidenciam que ele compartilha do mesmo entendimento de Spegiorin (2007). Essa autora defende a validade das propostas da Geografia Crítica, afirmando que o espaço revela a complexidade da vida por meio de sua materialidade, e que

cabe a Geografia oferecer instrumentos que possibilitem ao sujeito ter uma percepção crítica diante dos fatores que envolvem a constituição dessa complexidade. Ao usar o trecho de resposta “*quando se analisa o espaço geográfico com um olhar crítico, a resposta social tende a ser satisfatória*”, percebe-se que o professor 05 concorda com a ideia defendida pela Geografia Crítica de que o exercício da cidadania passa pelo desenvolvimento da consciência espacial crítica do indivíduo.

O professor 08 afirma que “*sim, o espaço como meio de convívio social e natural está cada vez mais sendo modificado pelas ações humanas. Nesse contexto, é necessário que essas ações que modificam o espaço sejam interpretadas, tanto pelos sujeitos ativos, quanto aqueles que sofrem com estas ações*”. Em nosso entendimento, mesmo a resposta do professor 08 não tendo uma sustentação teórica sólida, houve uma proximidade entre seus relatos e alguns dos princípios defendidos pela Geografia Crítica. O professor 08 soube reconhecer e valorizar os trabalhos da Geografia com alguns dos princípios postulados pela Geografia Crítica. Houve um reconhecimento de que o espaço representa a concretização das diversas relações sociais, marcadas por tensões e contradições, estabelecidas ao longo dos tempos. Em sua resposta, é possível também perceber uma proximidade com a consideração de que a análise do espaço geográfico ajuda a esclarecer a espacialidade das relações sociais, sejam elas de poder ou de dominação. No entanto, o professor 08 avança no reconhecimento de que a apropriação dessas relações que moldam o espaço deve ocorrer numa perspectiva social, não fragmentada, para que todos, sem qualquer tipo de distinção, tenham condições articuladas e eficazes de atuação nesse espaço.

A resposta do professor 02 merece destaque nas análises da pergunta 05. Isso porque esse professor evidenciou uma proximidade com o reconhecimento de que as explicações e análises geográficas devem ser baseadas em uma perspectiva “totalizada de perceber e compreender determinadas situações do espaço” (PESSOA, 2007, p.61). Straforini (2008) chama essa perspectiva de totalidade-mundo, na qual as variáveis de uma realidade têm uma origem ou um alcance mundial. Isso porque com a globalização e tudo o que ela nos coloca cotidianamente, como o avanço técnico, científico e informacional, faz com que o espaço “seja objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”, conforme nos coloca Santos (1997, p. 273). Ou seja, a globalização cria uma nova conexão espaço-tempo, fazendo com que o lugar seja produto de uma articulação complexa e contraditória

entre o “mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular” (CARLOS, 1993, p. 303). O professor 02 em sua resposta afirma que “*sim, pois a partir do local de vivência pode-se construir relações para espaços maiores, distantes e até dispares*”. Em nosso entendimento, é possível perceber que o professor 02 soube reconhecer que o “*local de vivência*”, por ele referido, pertence a um contexto amplo e complexo, possuindo relações e vínculos com o que ele chama de lugares “*distantes*”, ou seja, com a totalidade. O professor 02 soube reconhecer a nova conexão espaço-tempo posta pela globalização. Esse reconhecimento é próximo com aquele defendido por Santos (2005, p. 32), em que esse autor afirma que “o dado global, que é o conjunto de relações que caracterizam uma dada sociedade, tem um significado particular para cada lugar, mas este significado não pode ser aprendido senão ao nível da totalidade”.

As respostas dos demais professores à pergunta 05 seguiram a mesma tendência das que aqui destacamos, demonstrando que há um reconhecimento teórico satisfatório dos conceitos da Geografia Crítica. A próxima pergunta do questionário também tinha o intuito de evidenciar o conhecimento dos professores a respeito da Geografia Crítica, e se eles viam alguma possibilidade da Geografia Crítica em favorecer as aulas de Geografia, podendo contribuir para construção de um ensino de Geografia consequente para a vida do aluno.

4.6.6 - Pergunta 06: Os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica podem contribuir para construção de uma nova identidade para a Geografia Escolar:

Quadro 07: Pergunta 06 do Questionário

Pergunta 06: O que você sabe sobre a Geografia Crítica? Você acha que ela pode favorecer as aulas de Geografia? Em que medida? Justifique sua resposta.

Fundamentação Teórica da Pergunta: Para autores como Vesentini (2008), a Geografia Crítica é a mais profícua para a renovação da Geografia Escolar, pois ela concebe o espaço geográfico como um espaço social, compreendendo historicamente aquilo que é criticado. Na opinião desse autor, a presença da Geografia Crítica no ensino pode representar a possibilidade que o aluno estabeleça ligações entre o que está sendo ensinado e sua realidade de vida.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, se eles dominam, satisfatoriamente, os fundamentos que norteiam a Geografia Crítica e se veem alguma potencialidade na Geografia Crítica capaz de transformar o ensino de Geografia nas escolas.

Para autores como Vesentini (2008), Cavalcanti (1998) e Straforini (2008), a Geografia Crítica pode contribuir significativamente para transformar o ensino de Geografia nas escolas. Conforme apresentamos em nossa análise teórica, o que também pôde ser evidenciado na realização da pesquisa de campo, a evolução da Ciência Geográfica tem demorado a chegar ao ensino de Geografia nas escolas, pois a prática em sala de aula continua quase que imutável. Essa desejada renovação da Geografia Escolar pode ser alcançada, segundo alguns autores, através da adoção dos pressupostos da Geografia Crítica. Vesentini (2008) acredita que a presença da Geografia Crítica nas escolas pode representar a possibilidade de que o aluno estabeleça um diálogo entre o conteúdo estudado e sua realidade de vida, podendo, assim, fazer uma leitura crítica dessa realidade. Essa criticidade, segundo Straforini (2008), é permitida em sala de aula, porque por meio do uso do método materialismo histórico e dialético, a Geografia assume a ideia de ação, movimento, dinâmica e contradição.

Ao serem questionados na pergunta 06 sobre o que sabiam a respeito da Geografia Crítica, o conjunto de respostas evidenciou que os professores possuem um conhecimento teórico satisfatório acerca da Geografia Crítica. O professor 07, por exemplo, construiu sua argumentação afirmando que *“a Geografia Crítica é uma corrente nascida na Europa, no século XX, que se baseia na renovação da Geografia de forma que esta perdesse sua característica de neutralidade e passasse a analisar o espaço e os fatos geográficos, especialmente no campo social e geopolítico, sob um olhar crítico. Essa corrente surgiu em um cenário de conflitos, movimentos sociais e tomada de consciência sobre as desigualdades sociais e sobre as necessidades de mudança dessa realidade”*. O professor 09, por sua vez, afirma que *“a Geografia Crítica, também conhecida como marxista, é aquela que estabeleceu uma leitura crítica frente aos problemas e interesses que envolvem os aspectos sociais, econômicos, políticos e ecológicos do mundo”*. Percebemos nesses dois relatos que a conceitualização dos professores sobre a Geografia Crítica é condizente com a dos autores que apresentamos em nossa análise teórica.

Quando questionados sobre a possibilidade da Geografia Crítica favorecer as aulas de Geografia, as respostas dos professores levantaram uma série de discussões. Os professores reconhecem que a Geografia Crítica tem potencialidades capazes de favorecer as aulas de Geografia. No entanto, alertaram que para haver esse favorecimento, a Geografia Crítica tem

que ser corretamente operacionalizada em sala de aula. Muitos professores, em suas respostas, evidenciaram ter tido uma formação crítica, contudo não encontraram condições favoráveis no ambiente escolar que os permitissem oferecer um ensino de Geografia condizente com a formação crítica que tiveram.

Quanto ao reconhecimento das potencialidades da Geografia Crítica, destacamos a resposta do professor 07. Para ele, *“a Geografia Crítica contribui muito para as aulas de Geografia, na medida em que lança um olhar não imparcial sobre a dinâmica e a realidade do mundo em que vivemos, formando pessoas capazes de interagir com essa realidade “sem viseiras” e menos vulneráveis aos interesses das classes dominantes”*. Em nosso entendimento, é possível encontrar elementos nesse relato do professor 07 que evidenciam que sua resposta foi embasada em alguns dos pressupostos basilares da Geografia Crítica, como a criticidade e o engajamento.

Os professores reconheceram que, para que a Geografia Crítica se configure como um instrumento capaz de favorecer as aulas de Geografia, tem que haver uma correta operacionalização em sala de aula. Para o professor 05, *“quando trabalhada corretamente, com certeza, tende a favorecer as aulas”*. O professor 03, por sua vez, afirma que *“acho que ela sendo bem trabalhada pode contribuir sim de forma positiva”*. A necessidade de se haver uma correta operacionalização, como defende esses dois professores, também é alertada por Straforini (2008), conforme apresentamos em nossa análise teórica. Esse autor afirma que a adoção da Geografia Crítica nas escolas deve ser bem pensada quanto a sua operacionalização para que não cometamos os mesmos erros de décadas passadas. A essa época a implantação da Geografia Crítica nas escolas se deu de forma verticalizada, sendo baseada em categorias pertencentes à Sociologia e à Economia, fazendo com que os conteúdos ensinados acabassem por repetir aqueles já apresentados por outras disciplinas, ou mesmo que não tivessem nada de geográficos.

O professor 09 afirma que *“infelizmente essa Geografia Crítica é pouco difundida nas salas de aula. Lembro-me dos dias de faculdade e do livro de Yves Lacoste “A Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”. Na faculdade isso é lindo, mas nos professores não colocamos em prática essas ações”*. Em nosso entendimento, é possível perceber no relato desse professor que o mesmo teve uma formação crítica. Contudo, devido àquilo que neste trabalho chamamos de peso da cultura das escolas, esse professor não tem

realizado um trabalho docente de acordo com a formação que teve. Esse fato serve para evidenciar que, conforme afirma Spegiorin (2007, p.18), “o domínio da teoria e o uso do léxico da Geografia Crítica não são suficientes para transformar o ensino da Geografia”.

As duas últimas perguntas do questionário buscaram levantar discussões junto aos professores acerca das possibilidades de se trabalhar com o conhecimento geográfico em sala de aula segundo uma proposta de ensino de cunho socioconstrutivista.

4.6.7 - Pergunta 07: Na concepção pedagógica socioconstrutivista, o conhecimento é socioconstruído em meio a um processo interativo, no qual professor e aluno exercem função ativa:

Quadro 08: Pergunta 07 do Questionário

Pergunta 07: De acordo com a autora Lana de Souza Cavalcanti, o conhecimento é algo socioconstruído, ou seja, ele é produto de uma interação social. Nesse processo, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos. O aluno é um sujeito ativo porque sua atividade mental ou física é fundamental para a relação com o conhecimento. O professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com o conhecimento. Você concorda com essa afirmação? Que elementos presentes no cotidiano escolar servem para justificar sua resposta?

Fundamentação Teórica da Pergunta: De acordo com a concepção socioconstrutivista, o conhecimento é algo construído em meio a um processo interativo entre o sujeito e o objeto do conhecimento, no qual ambos exercem função ativa nesse processo. No caso específico do ensino, o processo de construção de conhecimento tem o aluno, o professor e o saber escolar exercendo ação ativa nesse processo, o qual visa ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, se eles defendem a ideia de que o conhecimento escolar deve ser trabalhado segundo essa proposta preconizada pela concepção socioconstrutivista.

De acordo com os ideais de Cavalcanti (1998), Spegiorin (2007) e Straforini (2008), o Socioconstrutivismo representa uma potente concepção de ensino para se trabalhar com o ensino de Geografia nas escolas. Diante das considerações dos autores sobre a adoção de uma postura socioconstrutivista no ensino, podemos tecer duas considerações. A primeira é a de que o ato de ensinar visa à construção de um “conhecimento novo” advindo da relação dialógica entre o saber escolar sistematizado e o saber que o aluno traz consigo, sendo que essa complexa relação promove, como consequência, a aprendizagem do aluno, a qual deve

ser vista como um processo que leva a uma mudança de comportamento e não apenas a alterações cognitivas. A segunda é a de que o ato de ensinar é baseado em uma relação interacionista, da qual fazem parte o professor, o aluno e o saber (sistemizado e o que o aluno traz consigo), visando a uma mudança de comportamento do aluno. E nessa relação tanto o aluno quanto o professor são ativos. “Porque o aluno é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos do conhecimento; o professor é ativo porque é ele que faz a mediação do aluno com aqueles objetos” (CAVALCANTI, 1998, p.138). Portanto, o ato de ensinar é socioconstrutivista, porque se estabelece em um contexto conjunto. E a aprendizagem ocorre no “movimento” do social, no qual a escola e o que ela contém (professores, colegas de classe, saber escolar sistemizado) é um importante representante desse “movimento” do social.

A pergunta 07 do questionário foi elaborada com base em alguns dos pressupostos do Socioconstrutivismo. Os professores foram questionados se concordavam ou não com o fato do conhecimento escolar ser trabalhado tendo como base esses pressupostos. Todos os professores que responderam a pergunta concordaram que esses pressupostos socioconstrutivistas presentes na questão são válidos para os trabalhos com o conhecimento escolar. No entanto, a maioria absoluta dos professores não souberam justificar de forma convincente o porquê concordavam com a adoção desses pressupostos no ensino, pois suas respostas foram vagas e imprecisas. Tal fato evidenciou que esses professores não têm um conhecimento teórico satisfatório sobre o Socioconstrutivismo. Somente três professores evidenciaram possuir algum conhecimento satisfatório sobre os pressupostos do Socioconstrutivismo.

Das respostas que evidenciaram imprecisão quanto ao conhecimento dos pressupostos socioconstrutivistas, destacamos a dos professores 02 e 05. O professor 02 afirmou que *“tanto concordo quanto corroboro com tal pensamento. Nenhum ser humano é meramente passivo. Ele atua sobre o meio de alguma forma, portanto sujeito ativo”*. O professor 05, por sua vez, afirmou que *“sim, ninguém faz praticamente nada só, principalmente quando se refere ao conhecimento”*. Em nosso entendimento, esses dois professores, mesmo concordando com o que a pergunta afirmava, não souberam construir uma argumentação capaz de demonstrar que conheciam satisfatoriamente os pressupostos do Socioconstrutivismo, como os destacados na pergunta, demonstrando também não saber como o Socioconstrutivismo se organiza perante o

ensino. Tal fato serviu para evidenciar que como aponta Cavalcanti (1998), muitos professores de Geografia, como os que participaram da pesquisa, dominam satisfatoriamente o conhecimento específico da Ciência Geográfica, contudo não possuem conhecimentos pedagógicos satisfatórios. Para Lopes (2010, p. 93), essa realidade é um alerta para que possamos “pensar a Pedagogia do “lado de dentro” da Geografia, e, ao mesmo tempo, o potencial educativo da Geografia “do lado de dentro da Pedagogia”, ou seja, de maneira orgânica e interdependente”.

Entre os três professores que demonstraram possuir um conhecimento satisfatório sobre uma concepção de ensino socioconstrutivista, merece destaque o professor 07. Em sua resposta ele afirmou que *“não há ensino-aprendizagem sem a participação ativa do educando. Nesse processo o professor orienta os estudos, informa, ajuda os estudantes na busca por respostas, mas os ganhos de aprendizagens são mínimos se os aprendizes não buscarem pelo conhecimento, se não enxergarem relações entre os temas debatidos e a realidade em que vivem. É preciso que pensem, que indaguem, para que o conhecimento seja construído. As turmas em que os estudantes participam mais, individualmente ou em grupo, obtém um resultado mais satisfatório no processo de aprendizagem”*. A resposta desse professor representou uma espécie de exceção entre as demais. Isso porque, em nosso entendimento, é possível encontrar elementos em sua resposta que evidenciam que o professor 07 possui algum conhecimento sobre o Socioconstrutivismo. O professor 07 soube demonstrar como os pressupostos do Socioconstrutivismo destacados na questão se operacionalizam no ensino, algo que a maioria absoluta dos professores participantes da pesquisa não soube demonstrar.

A última pergunta do questionário também buscou levantar discussões junto aos professores sobre o Socioconstrutivismo. Nesse sentido, a pergunta também tinha o objetivo de evidenciar o conhecimento dos professores acerca do Socioconstrutivismo e se eles viam alguma possibilidade do Socioconstrutivismo favorecer as aulas de Geografia.

4.6.8 - Pergunta 08: O Socioconstrutivismo representa uma potente concepção pedagógica que, assim como a Geografia Crítica e unida a ela, pode contribuir para a construção de uma nova Geografia Escolar:

Quadro 09: Pergunta 08 do Questionário

Pergunta 08: O que você sabe sobre o Socioconstrutivismo? Você acha que o Socioconstrutivismo pode favorecer as aulas de Geografia? Em que medida? Justifique sua resposta.

Fundamentação Teórica da Pergunta: Autores como Cavalcanti (1998) e Straforini (2008) acreditam que o Socioconstrutivismo é o melhor do conhecimento para se trabalhar com a Geografia nas escolas. Para esses autores, a adoção do Socioconstrutivismo no processo de ensino-aprendizagem escolar representa a possibilidade de encarar o aluno como um ser mentalmente ativo na aquisição de saberes.

Objetivo da Pergunta: Identificar, nos relatos dos professores, se eles dominam, satisfatoriamente, os fundamentos que norteiam o Socioconstrutivismo e se veem alguma potencialidade na concepção socioconstrutivista capaz de transformar o ensino de Geografia nas escolas.

A análise do conjunto de respostas à pergunta 08 confirmou o que havia sido evidenciado na pergunta 07: a maioria absoluta dos professores participantes da pesquisa demonstrou não possuir um conhecimento satisfatório sobre uma concepção de ensino socioconstrutivista. Esses professores, quando questionados sobre o que sabiam a respeito do Socioconstrutivismo, não souberam conceituar adequadamente essa corrente teórica. Também foi possível evidenciar que, ao serem questionados se viam alguma possibilidade do Socioconstrutivismo favorecer as aulas de Geografia, esses professores afirmaram que esse favorecimento pode ocorrer. No entanto, não souberam demonstrar como essa contribuição pode acontecer no ensino de Geografia. É importante destacar que não estamos aqui desqualificando esse ou aquele professor quanto à falta de conhecimento sobre o Socioconstrutivismo. Mas buscamos entender o porquê da existência dessa realidade.

A ausência de conhecimento teórico sobre o Socioconstrutivismo da maioria absoluta dos professores que participaram da pesquisa pôde ser percebida na resposta do professor 01. Em sua resposta, esse professor afirma que *“favorece bastante as aulas de Geografia. O Socioconstrutivismo é uma sociedade mais crítica e humana e unida, assim será uma sociedade mais crítica”*. Percebe-se que a resposta desse professor foi bastante imprecisa quanto à caracterização do Socioconstrutivismo. O professor 01 demonstrou não ter o mínimo

de propriedade para conceituar o Socioconstrutivismo. Para Lopes (2010), essa falta de conhecimento sobre o Socioconstrutivismo pode ser justificada no tipo de formação que os cursos de Geografia têm oferecido a seus alunos. Isso porque uma realidade dos cursos de Geografia é a pouca valorização de conteúdos pedagógicos, pois as instituições de Ensino Superior não têm desenvolvido satisfatoriamente saberes pedagógicos necessários à atuação docente. A formação docente em Geografia, seja ela inicial ou continuada, deve valorizar tanto os conhecimentos geográficos quanto os conhecimentos pedagógicos, para que assim o professor de Geografia saiba transformar os conhecimentos geográficos científicos em conhecimentos geográficos escolares, intermediados pelo correto trato da intervenção pedagógica.

Ainda analisando a resposta do professor 01, percebemos que ele, mesmo afirmando que o Socioconstrutivismo “*favorece bastante as aulas de Geografia*”, não soube reconhecer como esse favorecimento pode ser operacionalizado. Segundo autores como Lopes (2010), essa falta de reconhecimento ocorre porque uma realidade presente nos cursos de licenciatura em Geografia é o oferecimento dos conteúdos geográficos separados dos conteúdos pedagógicos. Talvez por ter tido uma formação em que não houve uma articulação entre saber geográfico e pedagógico, o professor 01 não saiba reconhecer como o Socioconstrutivismo pode favorecer o ensino de Geografia.

Pelo que aqui apresentamos, podemos afirmar que, assim como existe uma cultura escolar dominante que impede a existência daquilo que Cavalcanti (2012) chama de procedimentos mais criativos e vivos, nas instituições de Ensino Superior que cuidam da formação de professores de Geografia também existe uma cultura dominante. Essa cultura presente nas instituições de Ensino Superior, por sua vez, não tem valorizado quanto deveria a formação docente em Geografia. Essa não valorização se verifica em algumas atitudes tomadas nos cursos de graduação em Geografia. Conforme apontam Oliveira (2003) e Moraes (2003), a meta dos cursos de Geografia tem sido a formação do bacharel, oferecendo, em contrapartida, uma formação empobrecida na licenciatura. Soma-se a isso o fato de que nos cursos de graduação em Geografia não há uma articulação entre os conteúdos da Geografia e os conteúdos pedagógicos. Isso porque os conteúdos da Geografia são oferecidos nas cadeiras da Geografia e os conteúdos pedagógicos são oferecidos, separadamente, nas cadeiras da licenciatura. Em virtude dessa separação, muitos professores de Geografia não conseguem

fazer adequadamente a transposição didática dos conteúdos da Geografia para os níveis de ensino escolar. Para Oliveira (2003, p.29), “essa divisão dos cursos só pode contribuir para o empobrecimento ainda maior da Geografia e pela morte natural do ensino da Geografia e, em particular, da escola como locus privilegiado da formação crítica dos homens (...)”. Portanto, essa cultura dominante na graduação em Geografia também impede a existência de procedimentos mais criativos e vivos nas escolas.

Assim como ocorreu na análise da pergunta 07, somente os professores 04, 07 e 09 demonstraram possuir um conhecimento satisfatório sobre uma concepção de ensino socioconstrutivista. As respostas desses professores contrastaram com as demais, pois, em nosso entendimento, eles souberam, de forma adequada, conceituar o Socioconstrutivismo e demonstrar como o Socioconstrutivismo pode, ao ser operacionalizado, favorecer as aulas de Geografia. Em alguns trechos das respostas desses professores, é possível encontrar elementos que indicam uma proximidade teórica com as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) como necessárias para os trabalhos com a Geografia Escolar. Essas ações didáticas defendidas pela autora são embasadas no Socioconstrutivismo.

Em alguns trechos de sua resposta, o professor 09 afirma que *“o professor tem um papel preponderante nessa perspectiva, não como detentor do saber, mas sim como mediador dos saberes. O aluno vem se diferenciar das demais práticas de ensino pela sua participação na elaboração de uma aula reflexiva e não reprodutiva, pois o aluno passa a ser o construtor de conhecimento não mais um ser passivo em relação ao conhecimento”*. Nesses trechos de resposta, há um reconhecimento de que em uma proposta de ensino socioconstrutivista a intervenção do professor difere daquela observada em uma concepção tradicional de ensino. Isso porque no Socioconstrutivismo o conhecimento é socioconstruído em meio a uma interação estabelecida entre o professor e o aluno, sendo que os dois têm função ativa nesse processo. O professor atua como interventor nos processos mentais de construção de conhecimento do aluno, o que, segundo Cavalcanti (1998, p.154), significa *“intervir para deixar o outro construir, intervir para que o outro tenha consciência de sua construção, para que a cooperação ocorra”*. No caso específico da Geografia, a intervenção efetiva, sistemática e planejada do professor é a fonte básica para a criação do pensamento geográfico superior do aluno. Portanto, o papel do professor não é somente transmitir conteúdos a alunos passivos, como ocorre no ensino tradicional. Em nosso entendimento, quando o professor 09 afirma que

“o professor (deve atuar) não como detentor do saber, mas sim como mediador dos saberes”, ele reconhece que no Socioconstrutivismo tanto o professor quanto o aluno têm um papel ativo nos trabalhos com o conhecimento.

Para o professor 07, “o Socioconstrutivismo de Vygotsky considera fundamentais as interações sociais para a aprendizagem, uma vez que somos frutos de trocas culturais, de um ambiente social e culturalmente construído. O Socioconstrutivismo valoriza as relações professor-estudante e estudante-estudante no processo de construção de conhecimentos. O Socioconstrutivismo em muito contribui para o ensino da Geografia por enxergar o estudante como agente no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o seu papel nas relações sociais e no ambiente escolar e também por estabelecer a importância do diálogo entre os indivíduos”. Esses trechos da resposta do professor 07 se revelaram bastante significativos quanto ao reconhecimento de algumas ações didáticas socioconstrutivistas, como as defendidas por Cavalcanti (1998). O professor soube reconhecer que, em uma concepção socioconstrutivista de ensino, a aprendizagem do aluno ocorre em meio a uma relação socioconflitiva, dependendo da cooperação e do intercâmbio com outros sujeitos para acontecer. No caso específico do ensino de Geografia, esse intercâmbio entre os alunos e desses com o professor é necessário para a construção de conceitos geográficos nos alunos, fazendo com que haja um enriquecimento, uma relativização e uma desestabilização de certezas. Portanto, em uma proposta socioconstrutivista de ensino a construção de conceitos geográficos ocorre em meio a uma relação socioconflitiva de opiniões e visões diversas.

Contudo, mesmo esses professores terem demonstrado ser favoráveis à adoção de uma proposta de ensino socioconstrutivista e evidenciarem saber satisfatoriamente como o Socioconstrutivismo se operacionaliza no ensino, podemos afirmar que eles não têm realizado um trabalho docente de acordo com essas orientações. Isso porque, em outras perguntas do questionário, foi possível evidenciar nos relatos desses professores que suas práticas em sala de aula são limitadas por uma série de fatores que os impedem de realizarem um trabalho como gostariam.

Diante do que aqui apresentamos, por meio da análise crítica das respostas dos professores que responderam ao questionário, podemos afirmar que o peso da cultura das escolas, as condições de infraestrutura das escolas e a cultura dominante nos cursos de graduação em Geografia impedem a existência de uma prática de ensino baseada na união da

Geografia Crítica e do Sociostrutivismo, como propõe Cavalcanti (1998) e Straforini (2008). Nesse sentido, há um distanciamento entre as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) como necessárias para os trabalhos com a Geografia Escolar e a realidade que vem sendo vivenciada pelo ensino de Geografia nas escolas, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 10: Diferenças entre as ações didáticas preconizadas por Cavalcanti (1998) e o real no ensino da Geografia Escolar:

Elementos da atividade ensino-aprendizagem	O que Cavalcanti (1998) propõe	O que se observa na prática
Conhecimento	Deve ser construído em meio a uma confrontação entre os conhecimentos espontâneos dos alunos e o saber escolar sistematizado, visando à criação de conceitos mais articulados nos alunos.	É transmitido e vinculado a uma concepção de ensino conteudista, pois o professor apenas expõe o conteúdo.
Professor	Tem função ativa neste processo, sendo um agente mediador, interventor no processo de construção de conhecimento do aluno.	O professor é um agente de um processo totalmente formalizado, previsível e mecânico.
Aluno	Tem função ativa neste processo, pois sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos do conhecimento.	O aluno é um sujeito passivo, pois sua capacidade de autonomia e autoria criativa são inibidas no processo ensino-aprendizagem.
Prática Pedagógica	Deve ser baseada em estratégias de ensino renovadas, inovadoras, capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos.	É baseada em estratégias de ensino tradicionais que reproduzem um ensino mnemônico, alienado e descomprometido com a realidade.
Concepção Geográfica	Deve ser baseada em uma concepção geográfica dialética, questionadora, capaz de instrumentalizar os alunos para o exercício da cidadania.	É baseada nos pressupostos da Geografia Tradicional, com ênfase na descrição e compartimentação dos fenômenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação surgida durante a realização da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia 01 ganhou maiores dimensões com a realização deste trabalho. Isso porque, chegando o momento de finalizar nossas discussões, uma das considerações possíveis é que, de fato, como defendem os autores, o ensino de Geografia nas escolas está em crise. Esse contexto de crise não se restringe somente a Geografia Escolar, mas pertence há um universo mais amplo, abrangendo também as outras disciplinas escolares. Pode-se afirmar que essa crise é um reflexo do modelo, da política e da gestão educacional brasileira.

Diante das discussões que aqui apresentamos por meio da contribuição teórica dos autores e da análise dos dados coletados em nossa proposta de pesquisa de campo, podemos afirmar que o ensino de Geografia tem, parafraseando Santos (1978), se mostrado muito mais uma ideologia do que uma filosofia, o que transforma esse ensino naquilo que Vlach (1990) chama de “saber petrificado”, resultando na existência, em sala de aula, daquilo que Straforini (2008) chama de embate entre realidade *versus* base teórica conceitual, fazendo com que o aluno veja, conforme aponta Castrogiovanni (2007), o ensino de Geografia como algo desinteressado e desinteressante. Portanto, o potencial formativo da Geografia Escolar tem sido limitado diante da forma com que esse ensino vem sendo praticado nas escolas. Essa realidade evidenciada neste trabalho expõe a necessidade de se repensar a prática do ensino de Geografia nas escolas. Faz-se necessário construirmos uma nova identidade pedagógica para o ensino da Geografia Escolar.

Por meio do recorte histórico do pensamento geográfico que fizemos na parte inicial do capítulo 01, no qual utilizamos autores importantes como Gomes (1996), Moraes (2007) e Moreira (2009), podemos afirmar que, de fato, como defende Callai (2007), a Geografia enquanto ciência tem obtido muitos avanços. Vivemos, hoje, conforme aponta Moraes (2007), uma época de pluralidade de métodos no campo disciplinar da Geografia, o que é altamente salutar para o avanço do conhecimento geográfico. No entanto, conforme demonstramos ao longo de nossas reflexões teóricas, o que também pôde ser evidenciado em nossa pesquisa de campo, podemos afirmar que esses avanços não têm se feito presentes no ensino de Geografia nas escolas, pois continuamos com uma prática em sala de aula quase que imutável. A evolução do pensamento geográfico não tem trazido implicações para a Geografia ensinada

nas escolas. Quando nos questionamos neste trabalho em que medida a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar têm se unido para compreenderem o mundo, podemos afirmar que essa aproximação não tem se estabelecido como deveria. Pelo contrário, as discussões aqui apresentadas nos permitem considerar que há um distanciamento entre a Geografia presente na academia e aquela que se ensina nas escolas. Portanto, nossa pesquisa evidenciou aquilo que Cavalcanti (1998) chama de incipiente evolução da prática geográfica escolar, comparada com os questionamentos, análises e propostas de renovação que a Geografia como ciência tem vivenciado. As razões que justificam a reduzida incorporação das propostas teóricas do pensamento geográfico na prática da Geografia Escolar compõem aquilo que neste trabalho chamamos de peso da cultura das escolas, condições de infraestrutura das escolas e cultura dominante nos cursos de formação de professores.

Considerando as reflexões aqui propostas, podemos afirmar que as diferentes disciplinas escolares possuem uma importância específica na formação de vida do aluno. Composto as disciplinas pertencentes à área de humanidades, na qual há uma preocupação recorrente com a formação cidadã do aluno, ganha destaque a Geografia, em virtude do fato de que a ela é atribuída à tarefa de fazer com que o aluno possa desenvolver seu raciocínio geográfico ou espacial. Por meio do desenvolvimento de seu raciocínio geográfico ou espacial, o aluno assumira aquilo que Cavalcanti (2008, p.143) chama de “atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade”. Contudo, diante das discussões que aqui apresentamos por meio da contribuição teórica de relevante literatura, o que também foi evidenciado na realização da pesquisa de campo, o papel formativo do ensino de Geografia nas escolas não tem sido efetivado. Ou seja, o ensino de Geografia nas escolas não vem cumprindo o que dele se espera, pois não tem se apresentado como um ensino consequente para a vida dos alunos, se mostrando como uma disciplina escolar pouco significativa para a vida dos mesmos. Portanto, nosso estudo evidenciou que a construção do pensamento geográfico superior do aluno, alcançado pela intermediação pedagógica do professor, não está se efetivando nas aulas de Geografia.

Essa realidade evidenciada em nosso estudo acaba nos fazendo pensar que, como defende Straforini (2008), estamos diante de uma contradição: se a Geografia Escolar tem toda uma importância para a formação de vida do aluno, como entender essa constante

revalorização da Geografia expressa em documentos oficiais como os PCN'S e defendida pelos autores e, ao mesmo tempo, o seu desinteresse nas escolas? De acordo com as reflexões aqui expostas, podemos considerar que essa contradição ocorre porque há um distanciamento entre o ensino de Geografia prescrito e o realizado nas escolas. É como se houvesse duas geografias escolares: uma presente em materiais prescritos e defendida pelos autores e outra que realmente é praticada nas escolas. A primeira se apresenta como uma Geografia adequada à realidade de vida do aluno. A segunda, por sua vez, se mostra alheia à verdade geográfica desse mesmo aluno.

Usamos as explicações de autores como Vlach (1990, 1991) para demonstrar que essa contradição vivenciada pelo ensino de Geografia nas escolas tem suas origens no discurso ideológico a que a Geografia esteve atrelada desde o seu surgimento como disciplina escolar. Segundo Vlach (1990), historicamente, dentro da constituição do estado-nação burguês, a escola desempenhou papel importante, tendo as disciplinas Geografia e História atuado no sentido da formação da unidade nacional. Para essa autora, em nome da construção do nacionalismo patriótico, o ensino de Geografia inverteu a realidade, já que trocou os papéis entre o sujeito (dotado de reflexão) e o objeto (natureza, território). Tudo isso ocorreu via descrição do quadro natural. Para Vlach (1990, p.75), a ênfase na descrição do quadro natural adveio porque por meio dele se poderia camuflar as diferenças sociais, uma vez que haveria uma harmonia que procede da natureza, “na medida em que a natureza do lugar, isto é, sua especificidade, consiste na ideia de que há uma identidade entre as pessoas que nasceram na mesma terra, daí um sentimento de patriotismo”.

Havia, portanto, no entendimento de Vlach (1990, 1991), toda uma convergência de interesses presentes no surgimento do ensino escolar de Geografia. Um ensino que, para atender a esses interesses, se baseou na ausência de reflexão, pois não há reflexão em um ensino que primou pela descrição do quadro natural e pela compartimentação e descrição dos fenômenos. Diante das discussões que aqui apresentamos, podemos considerar que a existência dessa cultura escolar atribuída ao ensino de Geografia persiste até os dias de hoje, pois o ensino dessa disciplina não tem conseguido se desvencilhar da ênfase na descrição e compartimentação dos fenômenos. O que tanto na época de seu surgimento como na atualidade tem se mostrado um ensino que “castra a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, e

a sua capacidade de aventurar-se. Não forma o indivíduo, apenas o domestica” (FREIRE, 1996, p.56-57).

De acordo com Vlach (1990 e 1991), vivemos sob a égide da globalização e um ensino de Geografia impregnado por um discurso patriótico e nacionalista perdeu sua força e importância. Contudo, assim como defende essa autora, foi possível evidenciar em nosso estudo que a ênfase na descrição e compartimentação dos fenômenos, aliada a valorização de trabalhos voltados para a memorização de conteúdos ainda continuam fazendo parte da cultura do ensino de Geografia nas escolas. Esse modo de se ensinar Geografia, conforme foi possível evidenciar nos relatos dos professores participantes da pesquisa de campo, não serve para explicar um espaço que, estando inserido dentro da reprodução ampliada do capital, é continuamente reconstruído. A constatação dessa permanência nos leva a considerar, assim como Straforini (2008, p.51) que o ensino de Geografia nas escolas vem sendo marcado por um desencontro entre o método utilizado pelos professores de Geografia na condução de suas aulas e o entendimento do mundo que vem sendo apresentado aos seus alunos, já que esse método não tem proporcionado a “construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o seu futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente”.

Procuramos demonstrar em nossas reflexões apresentadas neste trabalho que o método é aquilo que Castrogiovanni e Goulart (1990) chamam de caminho ou meio para se chegar a um ou a vários objetivos. É ele quem chama o professor a assumir uma visão de mundo, a qual irá por em evidência a capacidade desse professor em instruir seus alunos acerca da compreensão deste mundo. Dentro do ensino, o método não pode ser confundido como técnicas e recursos, mas como pressupostos. Ele deve fazer com que as práticas de ensino estejam sempre passando por revisões, a fim de que o ensino não se perca de sua função, a qual deve levar os educandos a uma mudança de comportamento, não se restringindo a apenas alterações cognitivas. O uso do método somente é aceitável dentro desta proposta: o da mudança constante do fazer pedagógico diário, a fim de que o ensino tenha uma aplicabilidade na realidade cotidiana do aluno. Pois, o professor não levará seus alunos a compreenderem suas realidades de vida marcada por uma globalização sistêmica, desigual e combinada, em meio a uma prática pedagógica tradicional.

Castrogiovanni e Goulart (1990) reforçam o entendimento de que, por tratar de questões, como por exemplo, visão de mundo e de sociedade, dentre outros fatores, a escolha do método, coloca em evidência a preparação do professor. Então, uma pergunta se mostra pertinente no tocante ao ensino de Geografia: o que é ser um professor de Geografia bem preparado?

Ser um professor de Geografia bem preparado significa dominar o conhecimento específico que envolve esta área do conhecimento. Também significa ter uma visão clara, ampla e consistente da sociedade, adaptando de forma criativa a realidade do lugar, para que possa selecionar criar e propor situações de desafio concretas ao dia a dia do aluno, tornando as aulas atraentes e inovadoras. O conteúdo proposto de forma abstrata desestimula, pois o aluno não percebe a aplicabilidade em seu cotidiano, enquanto ser social, dificultando sua aprendizagem. (CASTROGIOVANNI E GOULART, 1990, p.110)

O trecho acima faz referência à preparação do professor. Conforme foi possível depreender das discussões apresentadas neste trabalho, principalmente na análise dos dados coletados junto aos professores que responderam ao questionário usado em nossa pesquisa de campo, essa preparação é condicionada de acordo com os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos nos cursos de formação. Muitos professores de Geografia, como os que participaram da pesquisa, dominam satisfatoriamente o conhecimento específico dessa área do conhecimento. Contudo, não possuem conhecimentos pedagógicos satisfatórios. Essa realidade é resultado daquilo que chamamos de cultura dominante na formação docente em Geografia. Os cursos de graduação têm valorizado mais, conforme apontam Moraes (2003) e Oliveira (2003), a formação do bacharel, em detrimento da do licenciado. As disciplinas da licenciatura são poucas e dissociadas das disciplinas da Geografia. Ou seja, os conteúdos da Geografia são estudados nas cadeiras da Geografia e os conteúdos pedagógicos nas cadeiras da licenciatura, não há uma integração entre esses conteúdos.

A integração entre conhecimentos geográficos e pedagógicos é necessária para que o professor saiba fazer a transposição didática dos conteúdos geográficos para os diversos níveis de ensino. A falta de uma formação pedagógica satisfatória é um dos fatores que impedem os professores de Geografia de adotarem aquilo que Cavalcanti (2012) chama de procedimentos criativos e vivos em suas aulas. A ausência de uma formação pedagógica adequada pôde ser evidenciada em nossa pesquisa de campo. Isso porque os professores participantes da pesquisa demonstraram conhecer satisfatoriamente o conhecimento

específico que envolve a área da Geografia. Contudo, demonstraram, em sua maioria, não ter conhecimentos pedagógicos satisfatórios. Em virtude de terem recebido uma formação inadequada, os professores acabam reproduzindo uma prática de ensino tradicional, que não condiz com os objetivos do ensino de Geografia prescritos em documentos oficiais e defendidos pelos autores.

No entanto, conforme se percebe no conjunto das discussões apresentadas em nosso trabalho, principalmente na análise dos relatos dos professores participantes da pesquisa, não são somente os fatores relacionados à formação de professores que condicionam a prática do ensino de Geografia nas escolas. Isso porque o peso da cultura das escolas e as condições de infraestrutura das mesmas também concorrem para uma prática de ensino pouco significativa para a vida dos alunos.

Usamos as considerações de Cavalcanti (2012, p. 177), para demonstrar que o peso da cultura das escolas “é o conjunto de práticas construídas na escola, pela escola e para ela (...). Estão aí incluídos as normas e os padrões que regulam as atividades de sala de aula (...). O formalismo é característica dessa cultura (...)”. Outra característica da cultura das escolas é possuir um regime próprio de executar o ensino das mais diversas disciplinas escolares, dentre elas a Geografia. Esse regime é marcado por contradições e ambiguidades e por ser limitador de procedimentos mais criativos e vivos, conforme defende Cavalcanti (2012). Portanto, por meio das reflexões expostas em nosso trabalho, podemos afirmar que o regime atribuído ao ensino de Geografia pela cultura das escolas é diferente daquele prescrito em documentos oficiais e defendido pelos autores. Essa diferença pôde ser percebida em uma de nossas constatações feitas por meio da análise crítica do discurso dos professores que responderam ao questionário usado em nossa pesquisa de campo. Isso porque por meio dos relatos dos professores foi possível evidenciar que há um distanciamento entre a adoção de procedimentos criativos e vivos, como os preconizados por Cavalcanti (1998), os quais são baseados na união da Geografia Crítica com o Socioconstrutivismo, e a realidade do ensino de Geografia nas escolas.

Portanto, respondendo aos questionamentos que fizemos ao longo deste trabalho, afirmamos que, de fato, é o paradigma tradicional que encontramos nas aulas de Geografia. No entanto, devemos acreditar, assim como Vlach (1991), que as contradições que assolam a Geografia Escolar podem provocar desvios em um caminho ou uma evolução pré-traçados, ou

mesmo mudanças que abrem novos caminhos, ainda não traçados, indeterminados. Para a autora, esse caráter de indeterminação do novo permite a luta, também na sala de aula, também no conteúdo geográfico. Essa luta mantém viva a perspectiva de construir um ensino de Geografia que valorize a capacidade criativa do professor e que seja conseqüente para a vida do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. C. de. *Geografia, Ciência da Sociedade*. Recife: UFPE, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n.83, p. 7-15, abr-jun. 1992.

BRASÍLIA (Distrito Federal). *Assessoria de Comunicação (ASCOM) da Administração do Recanto das Emas – RA XV*. Disponível em: <www.recanto.df.gov.br>. Acesso em: 16. maio. 2012.

BRASÍLIA (Distrito Federal). Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa por Amostra de Domicílios (PDAD-2010-2011)*. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 15. maio. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília, 1997.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1999.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n.16, p. 133-152, jan-jun. 2001.

CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. *Terra Livre*, São Paulo, n.14, p. 60-99, jan-jul. 1999.

CALLAI, H. C. Prefácio. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *Ensino da Geografia: caminhos e encantos*. São Paulo: EDIPUCRS, 2007.

CARLOS, A. F. A. O lugar: modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. *Fim de século e globalização: o novo mapa do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1993.

CASTROGIOVANNI, A. N. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (orgs.). *Geografia práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre, editora Artmed, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: A noção de espacialidade e o estudo da natureza. *Terra livre*, São Paulo, n. 7, p. 105-114, abr. 1990.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

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

CAVALCANTI, L. de S. *O ensino de Geografia na escola*. SP: Papirus, 2012.

DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n. 2, p. 185-191, maio-ago. 2009.

DAMIANI, A.L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A. (org.) et al. *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. São Paulo, Contexto, 1999.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FARENZENA, Deina. Considerações sobre a temática ambiental em Geografia. In: *Geografia: Ensino & pesquisa*, Santa Maria, v. 11, n.1, p. 1-56, jul. 2001.

FERNANDES, A. T. de C. Estudos Sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XIX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO. I. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. p. 2.

FERNANDES, M. S. Positivismo e educação: Breves análises sobre a influência do positivismo na Educação. [s.d] Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/eventos/PA%2016.pdf>>. Acesso em: 6.set.2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem*. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEBBRAN, R. A. *Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. 1996. 197 f. Tese (Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas. 1996.

GOMES, P. C. da C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da Educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). *Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

GOULART, L. B. *Dificuldades para Aprender Geografia: uma proposta de oficina de zona de desenvolvimento proximal*. 1993. 174 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1993.

IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

KIMURA, Shoko. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, C. S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: O processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258 f. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo. 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: As Abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORAES, A. C. R. *Geografia, pequena história crítica*. 21ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e da Filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NOT, Louis. *Ensinando a aprender*. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, A. U. de. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n.72, p.4-27, 1994.

OLIVEIRA, A. U. de (org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 8ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, C. A. C. de. Considerações sobre a História da Geografia Crítica e seu ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 1999. p. 200-206.

PAIN, S. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano III. In: GROSÍ, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um paradigma sobre aprendizagem*. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PESSOA, R. B. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a Geografia atual*. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Paraíba. 2007.

PETRONE, Pasquale. O ensino de Geografia nos últimos 50 anos. *Revista Orientação*. São Paulo, n.10, p. 13-17, 1993.

PLAZA, Rosimary; PRIORI, Ângelo. *O ensino de História durante a Ditadura Militar*.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_rosimary_plazza.pdf>. Acesso em: 8. set. 2011.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, G. O. R. A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa, 1882. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. *Anais...* Rio Claro: UNESP, 1999. p. 220-231, 1999.

ROCHA, G. O. R. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

ROCHA, G. O. R. da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

ROCHA, S. A. Geografia Humanista: História, conceitos e o uso da paisagem percebida como perspectiva de estudo. *Revista da Educação*, Curitiba, n. 13, p. 19-27, 2007.

RUSCHEINSKY, Aloisio (org.). *Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Milton. *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 4ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço e tempo: Globalização e meio Técnico científico Informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SEABRA, M.E.G. Geografia(s). *Orientação*. São Paulo, n.5, p.9-17, out. 1984.

SODRÉ, N. W. *Introdução à Geografia: Geografia e ideologia*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOUZA, M. L. de. *Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e a gestão urbanos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SPEGIORIN, M. de T. e S. *Por uma outra Geografia Escolar*. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

SPÓSITO, M^a. E. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

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

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do banco Mundial. In: WARD, M. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VESENTINI, J. W. Construção do espaço e dominação: considerações sobre Brasília. *Teoria e Política*. São Paulo, n.7, p. 102-121, 1985.

VESENTINI, J. W. *O ensino da Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (Notas polêmicas sobre Geografia Tradicional e Geografia Crítica). In: VESENTINI, J. W. *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Editora do autor, 2008.

VLACH, Vânia. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VLACH, Vânia. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

VLACH, Vânia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José. W. (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZOTTI, S. A. *O ensino secundário nas Reformas Francisco campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar*. [s.d.]. Disponível em:<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 6. set. 2011.

ANEXOS

Modelo de Questionário Usado na Pesquisa de Campo:

Caro professor (a),

O intuito deste questionário é analisar, por meio dos relatos de professores, a realidade do ensino de Geografia nas escolas. Ao responder este questionário você não será identificado. Suas opiniões serão usadas apenas para fins de pesquisa, que neste caso, está relacionada ao ensino de Geografia nas escolas. Por isso, peço que, ao respondê-lo, você procure ser o mais sincero possível, pois suas opiniões serão valiosas e contribuirão de forma significativa para a elaboração desta pesquisa.

Desde já, agradeço a sua contribuição!

Identificação do entrevistador:

Nome: Ádamo Pires Máfei

Telefone: 8635-5126 ou 3399-7934 ou 3399-7632

Email: adamogeografia@gmail.com

Questionário para Pesquisa Final do Curso de Geografia (UnB):

Parte I:

1) Em sua opinião, qual a importância do ensino de Geografia nas escolas? Para que serve o ensino desta disciplina?

R)-----

