

ROSALVO NOBRE CARNEIRO
RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

Didática da Geografia:

SEUS ELEMENTOS E SUAS LINGUAGENS

ROSALVO NOBRE CARNEIRO
RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO
(ORGANIZADORES)

Didática da Geografia:

SEUS ELEMENTOS E SUAS LINGUAGENS



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

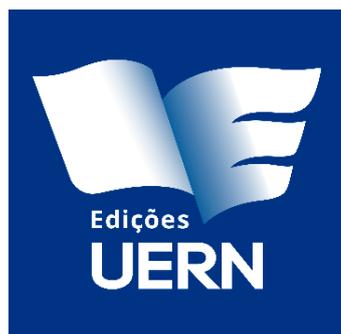
Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros



Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

Maria José Costa Fernandes

Maura Vanessa Silva Sobreira

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Rosa Maria Rodrigues Lopes

Saulo Gomes Batista

Diagramação:

Bianca Mires Gomes

Revisão:

Jéssica Mariana Rebouças de Paula

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Didática da Geografia: seus elementos e suas linguagens [recurso eletrônico]. / Rosalvo Nobre Carneiro, Raimundo Lenilde de Araújo (org.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2024.

100 p.

ISBN: 978-85-7621-498-4 (E-book).

1. Geografia Humana. 2. Ensino de Geografia. 3. Didática da Geografia. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

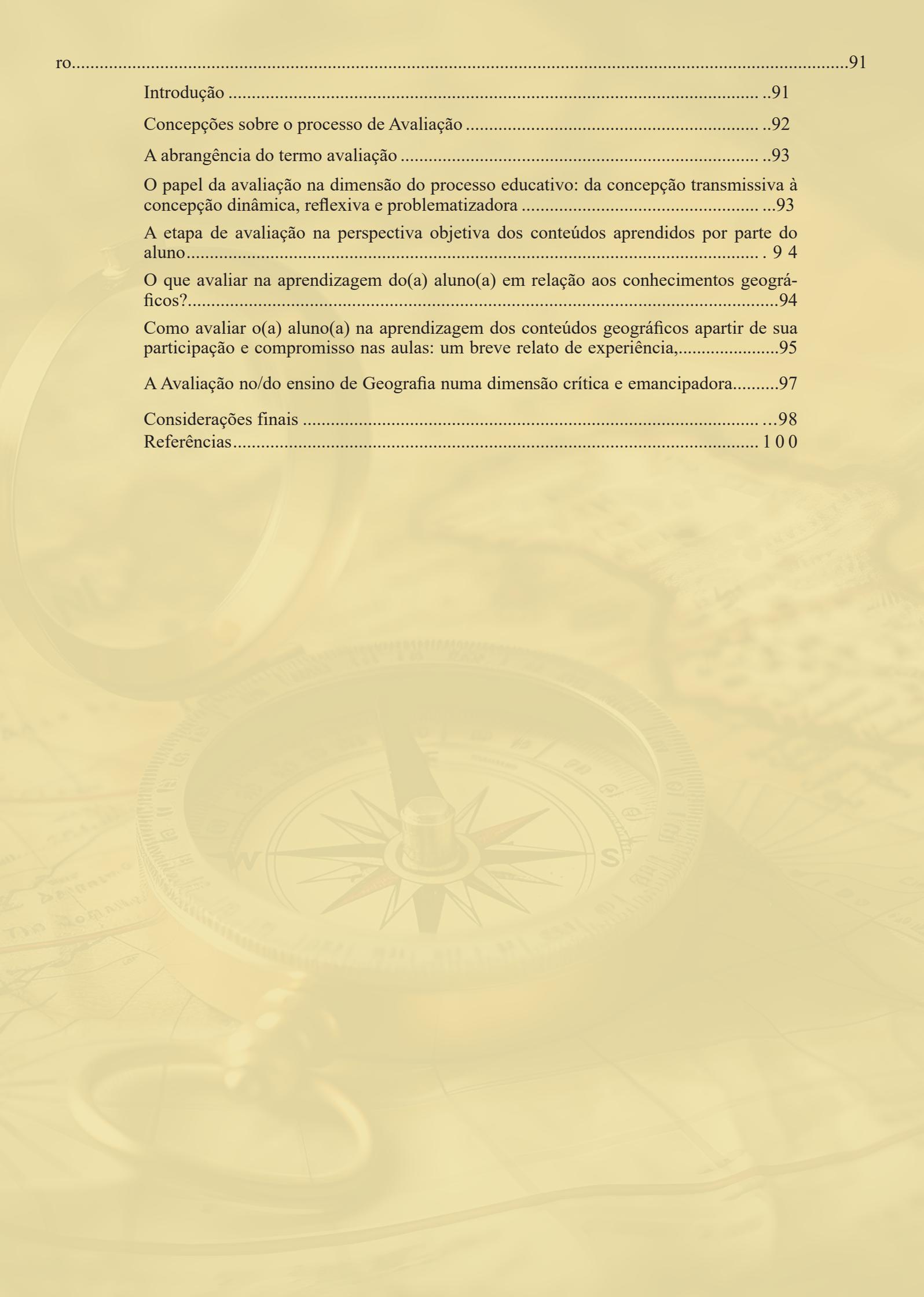
CDD 611

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E PARADIGMAS GEOGRÁFICOS: SIGNIFICADOS, ELEMENTOS E O LUGAR DA LINGUAGEM - Rosalvo Nobre Carneiro.....	10
Introdução	10
Sentidos de Didática da Geografia e os modelos geográficos	11
Os elementos da Didática da Geografia em diferentes momentos	13
A presença da linguagem.....	15
Considerações finais	16
Referências	17
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: desafios para a prática docente - Márcio Balbino Cavalcante e Rosalvo Nobre Carneiro.....	21
Introdução	21
O planejamento na formação dos professores de Geografia.....	22
O lugar do planejamento e a formação do professor de Geografia nos documentos oficiais.....	24
Considerações finais.....	27
Referências.....	28
PROPOSTA HABERMASIANA PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM GEOGRAFIA - Fábio Rodrigo Fernandes Araújo.....	30
Introdução	30
Notas sobre seleção e organização de conteúdos na Pedagogia e Geografia.....	31
Seleção e organização de conteúdos geográficos pela filosofia de JürgenHabermas... ..	32
Considerações finais.....	34
POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA - Rosenberg Ferracini.....	37
Introdução	37
Os primeiros passos	38
Educação étnico-racial:o museu afro Brasil	39
Cartografando o museu afro Brasil	40
A África no Brasil: território e população.....	41
Paisagens africanas	43
O continente africano	43
Considerações finais.....	44
METODOLOGIA(S)–CAMINHOS EXERCIDOS PELO PENSAMENTO - Antonio Carlos Castrogiovanini.....	48
Introdução – Iniciando o nosso Caminho – para não dizer que só falamos de Geografia.....	48
Método e metodologia – O caminho que se faz caminhando enquanto se caminha.....	49

1. Possibilidade Tradicional.....	50
2. Possibilidade Montessoriana.....	50
3. Possibilidade Construtivista.....	51
4. Possibilidade Freiriana.....	51
5. Possibilidade Sócio-interacionista.....	51
6. Possibilidade Waldorf.....	52
7. Possibilidade Freinet.....	52
8. Possibilidadecomas Pedagogias Ativas.....	52
9. Possibilidade da Sala de Aula Invertida.....	52
10. Possibilidade com a Complexidade.....	53
Ideias para a partida.....	53
Movimento de dúvidas.....	54
Desafios para nós professores.....	55
Considerações não tão finais.....	55
Referências.....	56
DISPUTAR O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DESDE A ESCOLA: REFLEXÕES TEÓ- RICO-PRÁTICAS A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS - Eduardo Donizeti Girot- to.....	57
Introdução.....	57
A captura neoliberal do raciocínio geográfico.....	58
Para além da BNCC: construindo raciocínios geográficos desde a escola.....	61
Considerações Finais.....	66
Referências.....	67
AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA - José Erimar dos Santos.....	68
Introdução.....	68
A Profissão Docente Geográfica: algumas características.....	68
A Geografia, o Tempo Atual e as Relações Pedagógicas: especificidades da profissão docente geográfica.....	70
Dimensões da Relação Pedagógica: especificidades do ensinar e do aprender Geografia.....	73
Considerações finais.....	78
Referências.....	80
APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA E CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS - Francisco Kennedy Silva dos Santos.....	82
Introdução.....	82
Aprendizagem significativa.....	83
A construção de conceitos através da aprendizagem significativa em Geografia.....	85
Considerações finais.....	88
Referências.....	90
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA: A CRÍTICA DA AVALIAÇÃO A AVALIAÇÃO COMUNICATIVA E EMANCIPADORA - Francisco Ringo Star Pinto e Rosalvo Nobre Carnei-	

Introdução	91
Concepções sobre o processo de Avaliação	92
A abrangência do termo avaliação	93
O papel da avaliação na dimensão do processo educativo: da concepção transmissiva à concepção dinâmica, reflexiva e problematizadora	93
A etapa de avaliação na perspectiva objetiva dos conteúdos aprendidos por parte do aluno.....	94
O que avaliar na aprendizagem do(a) aluno(a) em relação aos conhecimentos geográficos?.....	94
Como avaliar o(a) aluno(a) na aprendizagem dos conteúdos geográficos a partir de sua participação e compromisso nas aulas: um breve relato de experiência,.....	95
A Avaliação no/do ensino de Geografia numa dimensão crítica e emancipadora.....	97
Considerações finais	98
Referências.....	100



APRESENTAÇÃO

A publicação DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: SEUS ELEMENTOS E SUAS LINGUAGENS abarca desde os paradigmas em ação, até o planejamento, seleção e organização de conteúdos, processo de ensino, metodologias de ensino, os materiais didáticos, as relações pedagógicas, a aprendizagem e a avaliação. Esses elementos clássicos da Didática são refletidos, em cada caso, por suas linguagens específicas. A obra nos remete a muitas discussões científicas fundamentais para o ensino de Geografia e foi estruturada nesses temas diversos, porém articulados, numa sequência lógica de organização, perpassando cada elemento pela Geografia.

O primeiro tema em discussão refere-se à *Didática da Geografia e paradigmas geográficos: significados, elementos e o lugar da linguagem* de autoria Rosalvo Nobre Carneiro, com discussões indispensáveis ao afirmar que tanto os sentidos quanto os elementos da Didática da Geografia Progressiva ou Moderna e na Geografia Crítica revelam uma relação direta com o conceito de ação instrumental. Acrescenta-se a isso as confusões conceituais entre Didática e metodologia de ensino. Essa discussão nos revela perspectivas importantíssimas para a realidade.

O segundo tema refere-se ao *Planejamento educacional no ensino de Geografia: desafios para a prática docente*, estudados pelos professores Márcio Balbino Cavalcanti e Rosalvo Nobre Carneiro que abordam uma temática necessária para a escola, porém, pouco discutida e pouco aplicada. Nessa perspectiva, segundo os autores, o planejamento é um norte para qualquer atividade inerente ao homem, estando presente na vida dos sujeitos desde os primórdios da humanidade e consiste em antecipar mentalmente uma determinada ação que será realizada na perspectiva de agir de acordo com o que foi previsto para uma tomada de decisão. No processo de planejamento educacional, cada docente de Geografia deverá refletir sobre as metodologias de ensino na perspectiva de contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem no ensino de uma ciência em constante movimento, fazendo com que os alunos tenham um entendimento crítico e reflexivo da ação humana no espaço, produto da relação sociedade e natureza ao longo do tempo. Para isso, o uso dos conceitos geográficos (espaço, paisagem, território e lugar) e sua materialização no espaço geográfico possibilitam, pelos educandos, a compreensão e a intervenção em suas realidades.

O terceiro tema para uma leitura inovadora refere-se à *Proposta habermasiana para seleção e organização de conteúdos em Geografia*, de autoria de Fábio Rodrigo Fernandes Araújo, que fez uma excelente discussão sobre a necessidade de organização de conteúdos para o ensino de Geografia. Nesse contexto, segundo Araújo, o professor de Geografia, seja da educação básica ou do ensino superior, deve distinguir o que seriam conhecimentos de natureza descritiva, formativa e subjetiva/intersubjetiva.

Acerca da seleção, compreendemos que ela pode refletir tanto as pedagogias de origem liberal, com perspectiva de informar o estudante, quanto de variação progressista, que atende aos prognósticos de prática e função social da escola. Por isso, conteúdos devem ser sugeridos em consonância com aprendizagens de fundo consensual; metodologias de ensino com procedência ético-discursiva; e avaliações e objetivos de lógica reflexiva.

Na organização, o contexto que podemos depreender seriam as ordens espaciais e temporais que ocorrem nos momentos de ensinar e aprender. Em especial, a hierarquia dos conteúdos deve problematizar os paradoxos conceituais avaliativos do conhecimento geográfico. Nessa direção, a produção material e simbólica do espaço escolar é relevante quando, numa visão multidimensional, demonstra a força da linguagem na formação espacial e cidadã dos educandos.

O quarto texto faz mais uma excelente discussão sobre temas inovadores para o ensino de Geografia como este tema: *Por um ensino e educação geográfica antirracista para além da sala de aula* de autoria de Rosenberg Ferracini que apresenta uma discussão sobre a utilização de museus para o ensino de Geografia e afirma que o Museu Afro Brasil traz a possibilidade de avançarmos no processo de aprendizagem da Geografia Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Acreditamos estar avançando no debate e na forma como essas discussões vêm sendo desenvolvidas no Brasil. No que se refere à temática da África e da população afro-brasileira, o Estado legitimou a presença dessas discussões nos currículos do ensino fundamental, médio e superior com a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), obrigando o ensino da temática africana nas escolas. A lei tem como objetivo eliminar o racismo, educar e formar para os temas da cultura africana.

No que se refere ao processo do ensino escolar, a população africana tem que estar no centro do debate, como sendo esse continente um território repleto de valores e conotações pejorativas. Eis o desafio de exercer

e desenvolver atividades relacionadas à Lei nº 10.639/03 não apenas como um mero conteúdo, mas também na busca de ir além das atividades pedagógicas em sala de aula e da estrutura curricular formal. Acreditamos que o ensino no Museu Afro quebra valores e constrói um currículo oculto no qual pouco se fala, pratica e desenvolve. A Educação Geográfica Afrocentrada problematiza os diferentes temas relacionados à cultura, política e economia da África, assim como da população afro-brasileira.

O quinto texto traz uma discussão muito importante em função de sua necessidade de aprofundamento no contexto escolar, ou seja, a discussão sobre *Metodologia(s) – caminhos exercidos pelo pensamento*, de Antônio Carlos Castrogiovanni. A nossa realidade escolar é rica em possibilidades. Nesse contexto, segundo o autor, no cotidiano é comum os sujeitos empregarem estes termos como se tivessem o mesmo significado. Há docentes que pensam que método e a metodologia significam uma forma de fazer algo e que são sinônimos.

Existe uma variedade de metodologias de ensino disponíveis, cada uma com características e objetivos específicos e que surgiram num certo tempo. Algumas são baseadas em atividades práticas, outras em construções/formação em grupo, e ainda, outras em aulas expositivas dialogadas, no entanto, o domínio teórico e clareza epistemológica por parte do professor é fundamental neste processo. A metodologia de ensino envolve técnicas e processos que serão empregados pelos sujeitos professores para (des)orientar o direcionamento de ensino e aprendizagem. Cada caminho para ensinar pode ser ou não o mais recomendado a um tipo de aprendizagem em um certo contexto. A escolha da metodologia ideal depende da proposta pedagógica da instituição de ensino e da formação teórica e epistemológica do professor.

O sexto texto nos traz a discussão sobre *Disputar o raciocínio geográfico desde a escola: reflexões teórico-práticas a partir de materiais didáticos*, de Eduardo Donizeti Giroto. Para ele, a ideia da Geografia como uma forma de pensar e ver é, em nossa perspectiva, potente para pensarmos os processos de ensinar-aprender Geografia no mundo contemporâneo. Se concebemos a educação como um processo amplo de formação, é fundamental que mais importante que a apropriação de uma lista extensa de conteúdos, os estudantes possam construir novos sentidos e leituras da realidade a partir de tais conteúdos que, a priori, não são geográficos. O que torna um conteúdo “geográfico”, são as perguntas que fazemos a ele, com ênfase na localização, na conexão, na correlação, na comparação, todos princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial da realidade.

O sétimo texto nos faz pensar o que são as *Relações pedagógicas em Geografia*, de José Erimar dos Santos. Para o autor, o(a) professor(a) de Geografia, em particular, não pode, no exercício de sua prática docente, perder o foco de análise da conjuntura nacional e internacional no contexto em que vive, ainda mais nesse período em que foram e ainda são constantes ataques à nossa jovem democracia com implicações socio espaciais desiguais, (des)educacionais. Isso implica considerar as crises e incertezas atuais nos contextos políticos, econômicos, sociais, educacionais, comunicacionais.

No exercício da profissão docente geográfica é preciso refazer o que somos e o que buscamos ensinar, constantemente. É preciso repensar e deixar claro de qual Geografia se fala, pois disso decorre os diversos desafios que marcam as relações pedagógicas, a didática e a metodologia de ensino, dentre eles: as expectativas dos nossos jovens do Ensino Médio e dos(as) professores(as) que estão sendo formados(as) para atuarem na Educação Básica; a resistência às políticas de desmontes educacional, embora num governo democrático, mas ainda permanentes como projeto neoliberal de desmontes no Ministério da Educação; a resistência que muitos(as) professores(as) da Educação Básica e, também, do Ensino Superior, bem como gestores(as) de escolas e coordenadores(as) de curso têm quanto às mudanças.

O oitavo texto nos convida a pensar sobre a *Aprendizagem em Geografia*, de autoria de Francisco Kennedy Silva dos Santos, que é um tema fundamental para a realidade escolar. Nesse contexto, o autor argumenta que a aprendizagem humana, não é complexa, porém, abrangente. São muitos os aspectos que contribuem como hereditariedade, crenças, costumes, atitudes, habilidades, valores, conhecimentos, informações, idiossincrasias, entre outros. A consciência vai abstraindo e absorvendo o que acontece no ambiente familiar, escolar e social. Tudo que o sujeito vive externamente pode internalizar em sua introspecção de acordo com a cultura em que vive.

Neste cenário propositivo e reflexivo, abordo a aprendizagem em Geografia de forma consistente, significativa e coerente com a realidade. A aprendizagem, portanto, é muito mais significativa em Geografia à medida que os conceitos são incorporados às estruturas de conhecimento de um aluno e adquirem significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, quando há menor incorporação e atribuição de significado, e a mediação e construção de conceitos passam a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva, restrita a conteúdos ausentes de significados.

O nono texto discute um dos mais complexos e instigantes temas referentes ao processo de ensino e aprendizagem que é: *O processo de avaliação em Geografia: a crítica da avaliação a avaliação comunicativa e emancipadora*, de autoria de Francisco Ringo Star Pinto e Rosalvo Nobre Carneiro. Os autores argumentam que, ao abordar a avaliação no ensino de Geografia, é importante deixar claro que a perspectiva objetiva dos conteúdos deve ser pensada não de formas simples, mas, com uma complexidade no âmbito do direcionamento de como tais conteúdos geográficos são tratados e como são apreendidos pelos alunos, seja em sala de aula ou em aula de campo elaborado pelo(a) professor(a) de Geografia como requisito prático em sua metodologia utilizada.

A Formação do Professor de Geografia torna-se um ponto relevante nesta discussão, na medida em que uma boa formação – seja ela inicial e/ou continuada, implica a análise de uma boa avaliação em sala de aula, que não está sob responsabilidade do aluno ou da aluna, mas na forma como o professor ou a professora, em sua trajetória formativa e experiencial, conduz o processo educativo, contribuindo positivamente para as aulas de Geografia, tornando-a uma disciplina de extrema importância na vida do(a) aluno(a), cujos conhecimentos geográficos e reflexões acerca dos acontecimentos e mudanças no mundo global são essenciais para a aquisição de aprendizagens acerca da Geografia e do modo de vida em que está inserido.

Nesta apresentação, foram disponibilizados pequenos trechos de cada capítulo, ou seja, formato de spoiler sobre cada texto. Os organizadores convidam para uma excelente leitura.

Os organizadores

DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E PARADIGMAS GEOGRÁFICOS: SIGNIFICADOS, ELEMENTOS E O LUGAR DA LINGUAGEM

Rosalvo Nobre Carneiro
Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG).
Departamento de Geografia (DGE).
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Campus Avançado de
Pau dos Ferros (CAPF). Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte (UERN). rosalconobre@uern.br

Introdução

Se partirmos da classificação da Geografia em tradicional, crítica e cultural é possível admitir três modelos relacionados ao desenvolvimento da educação geográfica e, conseqüentemente, da Didática da Geografia. Ainda que possam ser analisados individualmente como um todo coerente, composto por teorias de base e métodos subjacentes, no que diz respeito à Didática da Geografia, há uma imbricação de práticas em sala de aula.

No momento atual, em contexto brasileiro, no ensino e na aprendizagem da Geografia, há uma co-presença de práticas tradicionais e críticas em suas abordagens dialético-aterialistas e humanístico-culturais. Estas práticas críticas, em particular, nem sempre estão de acordo com a formação docente em nível superior. Contemporaneamente, nos cursos de formação de professores, se convencionou negar as práticas tradicionais, e, notadamente a Didática instrumental.

A memorização, a repetição, a mecanicidade e o ensino de fatos, são como que palavrões em muitos e diversos contextos acadêmicos e nas escolas. Todavia, sob a rubrica de um ensino crítico e reflexivo, esquece-se que nem todo ensino e aprendizagem podem ser reduzidos apenas à reflexão e criticidade. Muitas das aprendizagens, desde a infância até a adolescência e a vida adulta, continuam sujeitas ao desenvolvimento do saber memorizável, à repetição das ações que promovem habilidades e à mecanicidade do saber implícito. A acumulação de dados, porém, é necessária para a geração da mudança qualitativa, no pensamento e na ação.

Neste contexto, é relativamente recorrente na história do pensamento geográfico educacional no Brasil a discussão sobre Didática. Na primeira metade do século XX, com a Geografia Progressiva ou Moderna, surgiu a preocupação como tema. Na década de 1980, com a Geografia Crítica-Marxista, houve um declínio da discussão, que se revigorou a partir de 1990 e, sobretudo, desde 2000. Assim, pode-se falar em didáticas da Geografia não apenas num sentido temporal, mas também na coexistência no espaço-tempo atual de uma complexa trama de técnicas do ensinar a aprender.

Por sua vez, há uma incipiente discussão sobre a Didática da Geografia, especialmente entre autores que trabalham com a Geografia Humanística-Cultural, e já existe um bom número de estudos em torno daqueles que se aproximam da perspectiva crítica dialética. Ênfase este termo, evitando a filiação marxista, a qual declina substancialmente nas abordagens. Todavia, o sentido de Didática instrumental que prevalece no período da Geografia Progressiva ou Moderna não é abandonado por essas duas outras abordagens teórico-metodológicas em educação geográfica. Neste estudo, portanto, enfatiza-se os dois primeiros modelos.

Neste âmbito, observa-se na literatura uma continuidade histórica quanto aos elementos didáticos que contam para a Didática da Geografia. Isto significa que a Didática Geral fornece a base de sustentação para a delimitação do ensino, do planejamento do ensino, da metodologia de ensino, dos recursos e materiais didáticos e da avaliação da aprendizagem. Às vezes, a motivação é tomada neste rol. Já a comunicação linguística é negligenciada ou colocada de lado.

Para contrabalançar a Didática do Agir Instrumental, defende-se o desenvolvimento da Didática do Agir Comunicativo entre professores, professoras, alunos e alunas. Deste modo, a linguagem ocuparia um lugar central tanto na formação docente quanto nas práticas escolares. Essa centralidade não seria representada pelo uso cognitivo da linguagem que representa fatos do mundo objetivo, mas pelo uso comunicativo que gera entendimentos em torno dos objetos do ensino e da aprendizagem.

Assim, propõe-se uma classificação para os estudos de Didática da Geografia com base em três modelos. A Didática da Geografia Moderna ou Progressiva; a Didática da Geografia Crítico-Dialética; e a Didática da Geografia Humanística-Cultural. Além disso, os três paradigmas são agrupados divididos em quatro

subperíodos: um tradicional, correspondente ao subperíodo 1950-1979, e três críticos, correspondentes aos subperíodos de 1980-1999, 2000-2009 e 2010-2022, englobando os dois últimos paradigmas.

Em Geografia, o sentido de Didática associa-se aos significados temporais atribuídos à Didática Geral. Assim, analisa-se sua concepção a partir dos modelos geográficos, tradicional e Crítico-Dialético. No quadro, optou-se por apresentar apenas aqueles autores de estudos de Didática da Geografia que oferecem definições e mencionam os elementos de Didática Geral e de Didática da Geografia. Portanto, materiais que abordam o tema, mas não discutem os sentidos nesses elementos, aparecem de modo raramente nas análises.

Sentidos de Didática da Geografia e os modelos geográficos

A Didática Geral, a partir de alguns manuais, pode ter sentidos variados, mas sempre aproximado. Assim, para Piletti (2004), trata-se do estudo dos princípios, normas e técnicas de ensinar; para Libâneo (2013), é o estudo dos objetivos, conteúdos, meios e condições do ensino; e, de acordo com Haydt (2011), aborda os conteúdos do ensino e os processos da construção do conhecimento. Em todos os casos, é considerado uma ciência, técnica ou arte de ensinar, uma teoria geral do ensino.

Quadro 1–Sentidos de Didática na Geografia progressiva e nas geografias críticas

Período	Autores	Sentidos
Subperíodo Geografia Progressiva 1950–1979	Delgado de Carvalho (1955)	Didática Geral: Não há um sentido manifesto, mas uma associação entre didática e método ou metodologia de ensino o qual se faz presente na descrição sobre Comenius, Lock, Rousseau, Herbarte Dewey.
	Maurício Silva Santos (1962)	Didática Geral: É ciência e técnica. Objetiva e funcional, é uma aplicação direta de normas pedagógicas apoiadas nas Ciências da Educação. Didática da Geografia: Didática especial é uma técnica, sistemática, e situa-se entre a matéria e os objetivos da escola secundária.
	Clovis de Bittencourt Dottori (1963)	Didática Geral: Não foi apresentado, todavia, se depreende numa breve passagem do item 3, ser uma ciência e técnica da formação de professores e relacionada à evolução das ciências e das técnicas pedagógicas.
	Maurício Silva Santos (1964)	Didática Geral: “É, por conseguinte, sob um novo ângulo que deve ser entendida Didática, ciência e técnica de orientação da aprendizagem, ponte entre o conhecimento e o aluno, instrumento de trabalho do professor que deve educar, mais do que instruir ou informar” (p.181).
	Amélia	Didática Geral: Não foi apresentado o sentido de didática geral.
	Domingues de Castro (1965)	Didática da Geografia: Didática especial se refere ao exame da natureza de cada matéria de ensino, seu objeto e método de pesquisa, para esclarecer sua função no currículo e a metodologia didática adequada.
	Antonio Pedro de Souza Campos (1971)	Didática Geral: É uma técnica de direção da aprendizagem conectada com a sociologia do adolescente e a psicologia da aprendizagem.
Subperíodo da Geografia Crítica 1980-1999	-	-
Subperíodo da Geografia Crítica 2000-2009	Lima (2001)	Didática Geral: “A concepção didática assumida em nossa pesquisa, compreendida como processo, método, técnica e conteúdo, opõe-se à concepção de didática que inspirava o ensino confessional [...]” (p.94).

Subperíodo da Geografia Crítica 2010-2022	Cavalcanti (2010)	Didática Geral: “Por Didática compreende-se, aqui, um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, entendido como uma prática social, dinâmica e subjetiva, não limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos” (p.368). Didática da Geografia: “Nessa perspectiva, a Didática da Geografia busca compreender a dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios” (p.368).
	Souza (2011)	Didática Geral: Define a Didática Crítica no sentido de Didática Geral: “Seria uma Didática em que as aprendizagens e os pensamentos são coerentes com a formação cidadã e libertadora dos alunos” (p.2011). Didática da Geografia: Não define, mas afirma que ela objetiva a construção de um pensamento espacial crítico e autônomo.
	Martins e Piovezana (2011)	Didática Geral: “De forma geral, então, podemos conceituar a Didática como uma disciplina pedagógica que se preocupa com o processo de ensinar e aprender, procurando sempre melhorar a aprendizagem, mas sem perder de vista as finalidades sociais, humanas e políticas últimas da educação” (p.5).
	Faria (2012)	Didática Geral: A Didática é a “ciência do estudo, ou seja, a forma pela qual se mobilizam estratégias para causar um deslocamento na relação que um indivíduo ou grupo mantém com os objetos do mundo” (p.168).
	Sacramento (2012)	Didática Geral: “O estudo da Didática busca [...] entender e refletir sobre a condição de ensinar em sala de aula, envolvendo meios que possibilitem esse processo” (p. 21). A didática é uma ciência que investiga e orienta a aprendizagem.
	Pereira; Ferreira e Santos (2014)	Didática Geral: É mencionado nos estudos de Comenius e Libâneo.
	Sacramento (2015)	Didática Geral: Uma ciência que promove a investigação e orienta a aprendizagem.
	Aguiar e Silva (2018)	Didática Geral: “A Didática é ora moda pedagogia que possibilita ao docente refletir sobre seu papel profissional, não apenas em ‘dominar’ os conteúdos específicos da matéria que ministra em suas aulas, mas também, compreender a relação de tais conteúdos com o modo de ensinar, considerando a possibilidade de aprendizagem a partir das condições nas quais seus educandos estão inseridos, o que leva a conhecê-los para ensiná-los” (p.113). Didática da Geografia: “[...] a Didática da Geografia diz respeito às especificidades dos conhecimentos geográficos, uma vez que viabiliza conteúdos curriculares a serem ensinados nas escolas” (p.118).
	Lopes (2019)	Didática da Geografia: “As didáticas disciplinares são definidas como um tipo ou variação das didáticas específicas que se preocupam em ressaltar a influência das características dos conteúdos ensinados em sua lógica científica – na organização didática do ensino” (p.3)
	Cavalcanti (2019)	Didática Geral: “Em uma perspectiva crítica, pode-se reafirmar que a didática busca superar seu caráter meramente prescritivo e se ocupa de questões teóricas e epistemológicas sobre a natureza do processo de ensino e aprendizagem” (p. 165). Didática Específica: “[...] tratam diretamente de disciplinas e suas formas de realização na escola, seu objeto é processo de ensino e aprendizagem, tendo como referência um conteúdo escolar” (p.166). Didática da Geografia: “[...] discute princípios epistemológicos dessa disciplina articulado aos processos de construção de conhecimentos pelos alunos na escola” (p.176).
Araújo (2020)	Didática Geral: “[...] significa a técnica de ensinar, é um dos campos de estudo da Pedagogia, e possui como foco o estudo das práticas, métodos e técnicas de ensino para os profissionais da educação” (p.19).	

	Oliveira e Lopes (2020)	Didática da Geografia: “[...] podemos definir a Didática da Geografia escolar como um conjunto de saberes que, considerando os conteúdos dessa disciplina, busca as formas mais adequadas para, no contexto social do aluno, promover a educação geográfica” (p.58-59).
	Carneiro (2022)	Didática da Geografia: “A didática geográfica do agir comunicativo teria por meta o desenvolvimento de estratégias didáticas que incluiriam a consideração do contexto formativo no ensino e na aprendizagem, nas licenciaturas, e o contexto de ação docente em sala de aula, na escola, como fundamentalmente conflituosos, necessitados de consensos” (471)

Fonte: elaboração do autor, a partir das referências consultadas (2023).

Considerando a periodização, proposta por nós, para a Didática da Geografia no Brasil, no subperíodo de 1980 a 1999, em vários dos estudos analisados não se encontra uma definição de Didática da Geografia, a exemplo de D. Pereira (1989), R. Pereira (1989), Vesentini (1989), Oliveira (1989), Vesentini (1992/2008), Zanatta (1996) e Chaveiro (1999). Além disso, não se verificaram os significados de Didática Geral, tampouco seus elementos nestes textos.

No subperíodo de 2000 a 2009, por sua vez, dada a escassa literatura encontrada e consultada na qual a Didática é objeto de estudo, não se encontraram significados e os elementos da Didática da Geografia, como em Lima (2001), Moreira; Marçal e Ulhôa (2006) e Gonçalves (2006). Para o primeiro autor referido, porém, o sentido de Didática Geral é mencionado como processo, método, técnica e conteúdo em oposição ao ensino confessional.

No subperíodo de 2010 a 2022, observa-se uma ampliação da preocupação com o tema da Didática da Geografia em relação com a Didática Geral. Um grupo de autores destaca-se pela diferenciação entre Didática Disciplinar e Didática Especial. É o caso de Lopes (2019) ao afirmar que as primeiras são um tipo ou variação das segundas. Cavalcanti (2019) afirma de forma semelhante que a Didática da Geografia discute os seus princípios epistemológicos, mas de modo articulado à construção de conhecimentos pelos alunos. Oliveira e Lopes (2020) reforçam esses pensamentos ao acrescentar que a Didática da Geografia escolar se define por um conjunto de saberes geográficos para os quais se busca promover uma educação geográfica alinhada aos contextos de vida dos alunos.

Para Aguiar e Silva (2018), no entanto, a Didática da Geografia trata das especificidades dos conhecimentos geográficos escolares. Já Carneiro (2022a), por sua vez, aborda a Didática da Geografia em sua relação com a centralidade da linguagem intersubjetiva para a construção de entendimentos em sala de aula.

Diante desses sentidos ou significados, passa-se a analisar quais elementos da Didática estão presentes de acordo com os paradigmas geográficos que a sustentam. Ao mesmo tempo, analisa-se se a linguagem encontra um lugar nesses elementos.

Os elementos da Didática da Geografia em diferentes momentos

A análise de alguns manuais de Didática Geral, tanto os clássicos quanto os atuais, revela que os elementos didáticos mantêm uma constância temporal, isto é, desde pelo menos o século XX, recorte temporal de nossa análise, são basicamente os mesmos, diferindo-se em cada autora centralidade, que pode ser maior ou menor para cada um. Em Piletti (2004) sobressaem-se o planejamento, os objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, os métodos, os recursos de ensino, avaliação, a motivação e organização, e a direção da classe; em Libâneo (2014), os objetivos, o ensino, os conteúdos, os métodos e as formas de organização do ensino e aprendizagem; para Haydt (2011), a interação professor-aluno, o planejamento da ação didática, os objetivos, a seleção e organização de conteúdos, a escolha dos procedimentos de ensino e a organização das experiências de aprendizagem, a escolha e utilização de recursos audiovisuais, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se visualizar esses elementos gerais, conforme os paradigmas da Didática da Geografia (Quadro2).

Quadro2 – Elementos da Didática da Geografia Progressiva e da Geografia Crítica

Períodos da Didática da Geografia Crítica	Autores	Elementos
Subperíodo 1950–1979	Eugênia D.Vieira Prado (1956)	Didática da Geografia: Objetivos. Planejamento de curso. Matéria. Atividades docentes e atividades discentes. Material.
	Eloísa de Carvalho (1960)	Didática da Geografia: São apresentados nesta ordem: objetivos, material didático, técnicas do ensino (plano de curso, plano de aula). Outros elementos se depreendem no interior da discussão desses elementos: matéria, motivação, procedimento didático/método, atividades discentes, aprendizagem e verificação.
	Amélia Domingues de Castro (1965)	Didática da Geografia: Objetivos. Métodos. Matéria.
	Antonio Pedro de Souza Campos (1971)	Didática da Geografia: Não foram apresentados, mas depreendidos da exposição: objetivos, práticas ou métodos, planejamento, manejo de classe, material, avaliação.
Subperíodo 1980-1999	Chaveiro (1999)	Didática Geral: Subentende-se da leitura: ensino, métodos de ensino, desenvolvimento de habilidades cognitivas, objetivos, conteúdos, práticas de avaliação, formas de relacionamento com os alunos, utilização de técnicas, interface com meios de comunicação e aprendizagem.
Subperíodo 2000-2009	Lima (2001)	Didática Geral: Apresenta nesta ordem: experiências didáticas, técnicas didáticas, processos didáticos, métodos didáticos, recurso didático, materiais didáticos, plano de curso, plano de aula, motivação.
Subperíodo 2010-2022	Sacramento (2010)	Didática da Geografia: Se depreende os da Didática geral com o ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, conteúdo.
	Martins e Piovezana (2011)	Didática Geral: Objetivos e conteúdos, planejamento de ensino, avaliação. Didática da Geografia: Organização e sistematização do ensino de Geografia, métodos e procedimentos de ensino; temáticas conforme as Diretrizes e PCN para cada nível da educação.
	Faria (2012)	Didática Geral: Apresenta a tríade de relação didática: professor, conhecimento, aluno. Ênfase na mediação do conhecimento.
	Sacramento (2012)	Didática Geral: Menciona a mediação, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação pela referência à organização dos conteúdos e métodos de ensino (Libâneo), prática social dos conteúdos (Gasparin) e relações didáticas (Cordeiro).
	Sacramento (2015)	Didática da Geografia: Diálogos entre professores e alunos e as relações didáticas: o conhecimento geográfico-pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem geográfica, os recursos didáticos para o ensino, a problematização e a resolução de problemas do cotidiano, e a avaliação.
	Aguiar e Silva (2018)	Didática Geral: Conteúdos, procedimentos, recursos, ambiente.
	Cavalcanti (2019)	Didática Geral: Depreende-se da leitura, dentre outros: ensino, aprendizagem, objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e procedimentos didáticos.
	Araújo (2020)	Didática Geral: Menciona os de Libâneo: processo de ensino, métodos, formas e procedimentos de docência e aprendizagem, materiais didáticos, técnicas de ensino à organização da situação de ensino.
	Oliveira e Lopes (2020)	Didática Geral: Menciona os de Libâneo: objetivos da disciplina, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino.
	Santos et al. (2021)	Didática Geral: Conceito. Objeto. Métodos. Ensino e aprendizagem. Linguagem didática, oral e escrita. Ação didática. Meios auxiliares e material didático.

Fonte:elaboração do autor, a partir das referências consultadas (2023).

Considerando a periodização proposta para a classificação da história da Didática da Geografia, no subperíodo de 1950 a 1979, há um número significativo de autores que se dedicaram a escrever sobre esses elementos, mantendo, contudo, uma ligação direta com os manuais didáticos da época e seus elementos constituintes da Didática Geral.

No subperíodo de 1980 a 1999, nos materiais analisados, não se encontram discussões acerca desses e outros elementos, como se depreende em D. Pereira (1989), R. Pereira (1989), Vesentini (1989), Oliveira (1989), Vesentini (1992/2008), Zanatta (1996) e Chaveiro (1999). Nesse último autor, subentende-se os elementos da Didática Geral, a saber: ensino, métodos de ensino, desenvolvimento de habilidades cognitivas, objetivos, conteúdos, práticas de avaliação, formas de relacionamento com os alunos, utilização de técnicas, interface com meios de comunicação e aprendizagem. Por conseguinte, depreende-se que esses sejam também os elementos da Didática da Geografia.

No subperíodo de 2000 a 2009, como mencionado anteriormente, encontrou-se pouca literatura em que a Didática é objeto de estudo. Não há menção nos estudos de Lima (2001), Moreira; Marçal e Ulhôa (2006) e Gonçalves (2006) sobre os elementos da Didática da Geografia.

Como referido anteriormente, no subperíodo de 2010-2022, com a ampliação da preocupação com a Didática da Geografia, vários autores se dedicaram a escrever sobre esses elementos. Isto contribui, por conseguinte, para a consolidação dos temas que pertencem à Didática da Geografia. Daí se pode notar claramente que a linguagem comunicativa não aparece como um elemento da Didática.

A presença da linguagem

Em geral, nos manuais de Didática Geral usados como base para análise neste estudo, a linguagem não é abordada. Por conseguinte, ela não é posta como um dos seus elementos. No entanto, a linguagem está subjacente, especialmente quando se trata do ensino do professor e as interações entre os sujeitos escolares.

No caso dos estudos de Geografia Progressiva, entre as metodologias de ensino, o uso da linguagem em sala de aula é mais próximo da dinâmica que envolve iniciar a aula com a recitação, seguida pela exposição, texto-documento e texto-leitura. Ambos são considerados trechos para explicação oral, complementados pela recitação-socializada.

Quando, sucessivamente, cada grupo apresenta os resultados do estudo, os demais grupos ouvem a exposição e, em seguida, intervêm, *discutindo, criticando*, sugerindo ou fazendo perguntas. O tema apresenta, então, um interesse generalizado. O professor é quem menos fala, contentando-se em orientar os debates ou criticar pontos de vista (Carvalho, 1952, p. 600, grifos nossos).

Depreende-se que, para Carvalho (1960, p. 455), o ensino socializado se presta à “expressão autônoma do pensamento” do aluno. Consoante Dottori (1963),

É necessário desenvolver nos alunos atitudes positivas de tolerância, respeito a opinião alheia, espírito de cooperação, etc. Através dos *trabalhos de grupo, excursões, debates*, a Geografia é, dentro da escola secundária, uma das matérias que melhor atingem este motivo (p.19).

Na proposta didática de Santos (1962), o professor de Geografia deveria dedicar aulas, ao iniciar o ano letivo, à organização, em conjunto com a classe, do plano de curso. No entanto, ao afirmar que a habilidade do professor auxiliaria na imposição do programa de estudo, passando a impressão para os alunos e alunas de que estavam elaborando o plano, o uso da linguagem, em nossa interpretação, recai na sua função de influência. Assim, é uma forma de agir estratégico, que, segundo Habermas, se manifesta no objetivo alcançado na ação por meio do comportamento útil de alguém para o ator (Gutierrez; Almeida, 2012).

O uso informativo e representativo da fala também é valorizado nos estudos em análise. Assim, fazer perguntas, suscitar o interesse e guiar a criança a refletir e a ter conclusões sobre fatos são as qualidades docentes (Cabral, 1958). De modo geral, a função comunicativa do entendimento performativo não é abordada, pois cabe aos alunos e alunas expressar as ideias de acordo com os padrões de resposta requeridos.

No subperíodo das Geografias Críticas, sejam dialéticas ou fenômenos lógicos, os debates se tornaram um recurso didático em torno das questões sociais (Lima, 2001). Passou-se a considerar, portanto, a “interação” e o “diálogo” como imprescindíveis na Didática da Geografia (Moreira; Marçal; Ulhôa, 2006). Entretanto, mesmo considerando a linguagem como um importante componente social, ela não foi incorporada como uma dimensão da Didática da Geografia, mas como algo que tangencia o trabalho docente ou, em todo caso, usada como meio de informação ou com sua função de representação.

O que se constata, por sua vez, é que, desde o século XX, e especialmente no século XXI, a linguagem é entendida mais como cartográfica e gráfica, ou linguagens alternativas, como o cinema, a música, a literatura, etc. (Carneiro, 2022b). O diálogo também se realiza com o uso dessas linguagens. Em Azambuja (2011), as metodologias cooperativas instigam o uso de diferentes fontes e linguagens.

Algumas vezes, porém, estas múltiplas linguagens adquirem centralidade e são tomadas como alternativa à linguagem verbal (Cavalcanti, 2010). A Didática do agir comunicativo, por sua vez, a qual incorpora a linguagem em sua função de entendimento mútuo entre o professor e os alunos, e destes entre si, ao sentido e aos elementos da Didática, funda-se em pressupostos pragmáticos. Para Carneiro (2022a), a Didática da Geografia Comunicativas e vale de uma organização simétrica e democrática entre as pessoas, isto é, entre o professor e seus alunos e alunas, bem como entre estes.

Considerações finais

Conclui-se, por fim, que tanto os sentidos quanto os elementos da Didática da Geografia Progressiva ou Moderna e na Geografia Crítica revelam uma relação direta com o conceito de ação instrumental. Acrescentam-se a isso as confusões conceituais entre Didática e metodologia de ensino. Instrumental é uma ação referida ao sujeito toma do isoladamente, que visa atingir seu próprio fim pré-determinado, valendo-se de meios adequados. Este é o modelo tradicional a partir do qual procede a Didática instrumental diante da aprendizagem dos alunos.

A linguagem, em sua função comunicativa de entendimento entre o professor e os alunos, por outro lado, conforme se pôde constatar na amostra de casos analisados, foi preterida em relação à sua utilização estratégica. Consequentemente, não se identificou o uso comunicativo para o estabelecimento de relações interpessoais, pois predominou, nas abordagens das metodologias de ensino, o uso representativo dos fatos e o uso cognitivo das informações.

Como se verifica nos resultados apresentados, no subperíodo embrionário da geografia Crítico-Marxista, Materialista Histórica, Radical ou Dialética, entre 1980 e 1989 não se apresentam discussões em torno da Didática. O viés político do ensino sobressaiu-se sobre o pedagógico. No subperíodo de 1980 a 1999, não se encontraram discussões em torno dos elementos e no subperíodo de 2000 a 2009, pouca literatura foi encontrada no qual a Didática é objeto de estudo.

O início do século XXI, por sua vez, revela a valorização do saber pedagógico e da Didática, ainda que com quase três décadas de atraso, percebe-se a aproximação com os autores do movimento de renovação da didática na Pedagogia.

Referências

AGUIAR, Waldiney Gomes de; SILVA, Carla Holanda da. O que pensam discentes e docentes sobre a Didática da Geografia? **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 10, n. 1, p. 107-127, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/view/49395>. Acesso em: 17 ago.2022.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. A didática, a construção curricular e sua importância no ensino de geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 20, p. 18-32, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N20/Resumo-Art2-v11-n20-Revista-Ensino-Geografia-A-raujo.php>. Acesso em: 17 ago. 2022.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. A Geografia do Brasil: a ciência e a didática da ciência na educação básica. **Anekumene**, [S.l.], v.1, n.2, p.182–193, 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7241>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CABRAL, Eddy Flores. O ensino da Geografia. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 6-7, p. 21-41, 1958. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/boletim-geografico-rs/article/view/3359>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BETTINE, Marco. **Um olhar sobre a construção do conceito de ação comunicativa na “Teoria da Ação Comunicativa”**. *Sociologias [en linea]*, v. 19, n.44, p.334-359, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86851150020>. Acesso em: 17 maio 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Didáctica y geografía: la investigación cualitativa en la didáctica de la geografía. In: RUIZ, Rosa Maria Ávila; GRACIA, Maria Pilar Rivero Gracia SANZ, Pedro L. Domínguez. **Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**. Zaragoza: Institución “Fernand El Católico”, 2010. p. 159-166.

CAMPOS, Antonio Pedro de Souza. Didática da geografia. aplicação a região Sudeste. In: IBGE **Curso de férias para professores de geografia do ensino médio, julho de 1970**. Rio de Janeiro: Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica. IBGE, 1971. p.117-130. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=213932>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Didáticas da geografia: de agir instrumental para agir comunicativo. **Caderno de Geografia**, São Paulo, v.32, n.69, p.456-480, abr./jun., 2022a. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/issue/view/1324>. Acesso em: 08 dez. 2022.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo: geografia escolar do mundo da vida**. Curitiba, PR: Appris, 2022b.

CARVALHO, Delgado de. Didática das ciências sociais. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 110, p. 595-600, set./out. 1952. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1952_v10_n110_set_out.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

CARVALHO, Delgado. Didática da Geografia. **Boletim geográfico**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 128, p 522-525, set. 1955. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1955_v13_n128_set_out.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

CARVALHO, Eloísa de. Notas de didáticas da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 156, p. 545-460, mai./jun. 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1960_v18_n156_maio_jun.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

CASTRO, Amélia Domingues de. Natureza e características da História e da Geografia: consequências didáticas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 24, n.184, p. 123-129, jan./fev. 1965. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1965_v24_n184_jan_fev.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções teórico-metodológicas da geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e tal. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 368-391. (Didática e prática de ensino).

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar como eixo de diálogos possíveis entre didática geral e didáticas específicas na formação do professor. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; DÁVILA, Cristina; Pedrosa, Cristina Cinto Araújo; MUSSI, Amali de Angelis. **A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX EN-DIPEFACED/UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.163-188.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. A dimensão pedagógico-didática no curso de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia-GO, v.19, n.2, p.119-131, jan./dez., 1999. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15367/0>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DOTTORI, Cloves de Bittencourt. *In*: CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de geografia do ensino secundário, fevereiro de 1962**. Rio de Janeiro: IBGE, 1963. p.5-22. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=213920>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FARIA, Marcelo Oliveira de. **Em busca de uma epistemologia da geografia escolar: a transposição didática**. 2012. 231. f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

GONÇALVES, Amanda Regina. Professores e conhecimentos escolares: perspectivas teórico-metodológicas de investigação em Didática da Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 21, n. 42, p 93-112, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12832>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GUTIERREZ, Gustavo Luís; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. **Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo**. *Veritas (Porto Alegre)*, [S. l.], v. 58, n. 1, p. 151–173, 2013. DOI:10.15448/1984-6746.2013.1.8691. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/8691>. Acesso em: 15 fev. 2023.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Maria das Graças de. **A didática do professor de Geografia: caso da cidade de São Paulo**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30032015-102316/pt-br.php>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LOPES, Claudivan Sanches. A didática da geografia na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Revista Signos Geográficos**, [S. l.], v. 1, p. 17, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59690>. Acesso em: 11 maio. 2023.

MARTINS, Josenei; PIOVEZANA, Leonel. **Didática e metodologia do ensino de geografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Didática da Geografia a partir das orientações metodológicas presentes no curso de formação de professores da FFCL da USP (1934-1960). **New Trends in Qualitative Research**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 7, p. 442–449, 2021 a. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/357>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOREIRA, Suely Aparecida Gomes; MARÇAL, Maria da Penha Vieira; ULHÔA, Leonardo Moreira. A didática da Geografia Escolar: Uma Reflexão Sobre o Saber a Ser Ensinado, o Saber Ensinado e o Saber Científico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 18, n. 34, p. 23-30, jun. 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9217>. Acesso em: 26 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989,

OLIVEIRA, José Rodrigues de; LOPES, Claudivan Sanches. O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática específica dos professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 49–71, 2020. DOI: 10.46789/edugeo.v10i20.797. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/797>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origem e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras–USP, São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-14102021-113351/pt-br.php>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origem e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras–USP, São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-14102021-113351/pt-br.php>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PEREIRA, Eduardo Rafael de Moura; FERREIRA, Gustavo Henrique de Almeida; SANTOS, Anderson Oramísio. Didática e ensino de geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.9/Pereira%20Ferreira%20Santos.php>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, 1989. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75444>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2004.

PRADO, Eugênia D. Vieira. Didática da Geografia. **Boletim Geográfico**, ano XIV, n. 133, p. 392-394. jul.-ago., 1956. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1956_v14_n133_jul_ago.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didáctica e Educação Geográfica: algumas notas. **Uni-pluri/versidad**, v. 10, n. 3, 2010, p. 1-10. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SACRAMENTO, A. C. R. **A consciência e a mediação**: um estudo sobre as didáticas contemporâneas dos professores de geografia da república de São Paulo e Rio de Janeiro. 325f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Os elementos didático-geográficos no processo de ação consciente dos professores de Geografia. **Revista de Didáticas Específicas**, n. 12, p. 98-116, 2015. DOI: 10.15366/didaticas.2015.12.005. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668139>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SANTOS, Aldecio Machado dos; CAETANO, Aledete Alves dos Santos; FREIBERGER, Ruben Luís; MENDES, Dreone. Didactics and the Teaching of Geography – a look at teaching practice and learning. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e416101019006, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19006. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19006>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SANTOS, Maurício Silva. Noções de didática especial de Geografia: súmula das aulas do prof. Maurício Silva Santos. In: IBGE. **Curso de informações geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1962. p. 13-42. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13954.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Maurício Silva. Didática especial de Geografia. In: CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. **Curso de informações geográficas paraprofessores de geografia do curso secundário, julho de 1963.** Rio de Janeiro: IBGE, 1964. p. 181-199. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=213952>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTOS, Maurício Silva. Didática especial de Geografia. In: CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA. **Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de geografia do ensino médio, janeiro/fevereiro de 1964.** Rio de Janeiro: IBGE, 1965. p. 295-307. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=213956>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SILVA, Luan Coutinho de Abreu; PEREIRA, Ana Maria; SÁ, Katiany Franco; ANJOS, Lailson Ramos dos; MARTINS, Melchisedec Silva; LOPES, Paloma Gomes. A didática do professor de geografia na atualidade. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol.21,n.2,p.75-84.2016.ISSN:2176-0136. DOI: <https://doi.org/10.18817/pf.v21i2.1220>. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1220. Acesso em: 18 ago. 2022.

SOUZA, Vanilton Camilo de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/15>. Acesso em: 12dez.2022.

VESENTINI, José William. **Geografia e ensino: textos críticos.** Campinas: Papirus, 1989.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia crítica na escola.** São Paulo: Editora do Autor, 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **A relação conteúdo-método no ensino de geografia** – Estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil – período 1978-1990. 1996. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Márcio Balbino Cavalcante
Doutorando em Geografia pelo PPGG/UFPB. Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG). Professor da Rede Pública da Paraíba e da Rede Municipal de João Pessoa.
marcio.balbino@academico.ufpb

Rosalvo Nobre Carneiro
Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG). Departamento de Geografia (DGE). Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
rosalvonobre@uern.br

Introdução

O planejamento é um norte para qualquer atividade inerente ao homem, presente na vida dos sujeitos desde os primórdios da humanidade. O ato de planejar consiste em antecipar mentalmente uma determinada ação, realizada com a intenção de agir de acordo com o que foi previsto para uma tomada de decisão. Conforme Gusmão (2021), planejar é um ato de reflexão que conduz à organização e articulação, considerando a necessidade de fazer escolhas, visando atingir determinado objetivo. Assim, o planejamento é um recurso indispensável.

Por nortear o processo de ensino e aprendizagem, o planejamento “é plástico, flexível, abrindo-se a várias opções de rumos e tempos aos alunos, ajustando-se objetivos e atividades permanentemente” (Hoffmann, 2018, p. 22). Dessa forma, no ato de planejar, os professores devem estar abertos a refletir sobre novos saberes e práticas que garantam as competências e habilidades necessárias à formação de seus alunos. De acordo com estas reflexões, Silva e Silva (2019, p. 691), consideram o planejamento um “mecanismo necessário para a concretização das metas e dos objetivos que se pretendem alcançar em diferentes esferas da política educacional”.

A Geografia, nos currículos atuais, tem por finalidade possibilitar a compreensão do mundo, suas transformações e representações sociais, bem como suas múltiplas dimensões da realidade social. A disciplina busca também desenvolver o pensamento crítico acerca das relações e fenômenos existentes no espaço geográfico, ocasionadas pelo sistema técnico científico-informacional (Brasil, 2018b). O planejamento escolar no ensino de Geografia é um importante processo de racionalização, organização e coordenação, partindo da teoria à prática docente, na perspectiva de proporcionar ao aluno uma leitura crítica de mundo. Para isso, é preciso buscar a análise das relações socioeconômicas materializadas sobre o espaço e suas consequências socioambientais (Cavalcante *et al.*, 2020).

A Geografia tem o papel de compreender o espaço, explicando a relação entre sociedade e natureza, sendo também responsável pela construção da cidadania, por meio da reflexão constante sobre a produção do espaço geográfico (Carlos; Cruz, 2019; Gusmão, 2021; Santos, 2008). Nessa ótica, Silva e Cavalcanti (2008), ao refletirem sobre a importância do planejamento educacional na Geografia, reforçam que:

[...] a educação geográfica escolar terá maiores possibilidades de ser bem-sucedida por meio de conteúdos mais significativos para os alunos. A elaboração dos conceitos mediante signos e representações, com o intuito de educar para estar, viver e conviver no mundo, contribuirá para práticas mais conscientes no espaço social cotidiano (Silva; Cavalcanti, 2008, p. 270)

Diante desses objetivos, para a prática pedagógica em Geografia, os professores devem refletir sobre o planejamento educacional, a partir da compreensão do ambiente dos alunos e dos seus saberes. Por conseguinte, o processo educacional deve possibilitar o raciocínio geográfico e o desenvolvimento da consciência espacial, estimulando a inserção deles na sociedade (Filizola, 2016). Algumas indagações são essenciais para esse processo: o que deve nortear o planejamento? Por que planejar? Para que planejar? Para quem planejar? O que planejar? O que os alunos precisam aprender? O que os alunos querem aprender?

Nesse contexto, o presente capítulo apresenta uma reflexão sobre a importância do planejamento educacional na formação dos futuros profissionais da Geografia. Enfocamos aqueles que exercem a prática docente na educação básica ou superior, abordando, principalmente, sua inserção no currículo dos cursos superiores e/ou de formação continuada. Estabeleceu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratório e fundamentação em uma revisão bibliográfica, operacionalizada pelos seguintes autores: Antunes (2010), Callai (2010), Cavalcante (2016), Filizola (2016), dentre outros. Exploramos também o exame de alguns documentos oficiais que consideram a temática (Brasil, 2006; 2018a; 2018b).

O planejamento na formação dos professores de Geografia

O planejamento tem sido cada vez mais problematizado pelas atuais pesquisas, tendo em vista seus efeitos para o processo educacional. Para Vasconcellos (2014), o planejamento envolve três dimensões: ação, finalidade e realidade. Ele se estabelece a partir de uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente. Portanto, o planejamento tem como finalidade estabelecer condições de espaço e tempo, materiais e disposição. Na literatura, existem diversos tipos de planejamentos voltados ao contexto escolar, dentre eles, destacam-se: o Plano da Escola, o Plano de Ensino e o Plano de Aulas (Libâneo, 2018, Vasconcellos, 2014).

O Plano de Escola é um plano pedagógico e administrativo que serve como guia de orientação para o planejamento e o trabalho docente (Libâneo, 2018). No documento, são descritos os passos para a realização de um Plano da Escola, as principais premissas e reflexões a serem formuladas para sua elaboração são: posicionamento da educação escolar na sociedade; bases teórico-metodológicas da organização didática e administrativa; características socioeconômicas, políticas e culturais do contexto em que a escola está inserida; características socioculturais dos alunos; diretrizes gerais sobre sistema de matérias, critério de seleção de objetivos e conteúdos; diretrizes metodológicas, sistemáticas de avaliação; diretrizes de organização e administração.

O Plano de Ensino (ou Plano de Unidade) é definido por Libâneo (2018, p. 232) como “um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre”. Esse documento pressupõe os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos).

Para Vasconcellos (2014, p. 94), o Plano de Ensino é “a sistematização da proposta geral de trabalho do professor numa determinada disciplina ou área de estudo”. A postura do docente diante do plano deve ser aberta e flexível. É necessário esboçar o plano como um todo, no qual o livro didático deve ser utilizado como recurso para complementar o trabalho docente. O Plano de Aula se estabelece a partir da previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter específico. “O detalhamento da aula é fundamental para obtermos uma qualidade no ensino, sendo assim o plano de aula torna-se indispensável” (Libâneo, 2018, p. 241).

Os tópicos previstos em linhas gerais são especificados e sistematizados, para uma melhor ação didática em sala. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor, como também possibilitar constantes revisões e aprimoramentos a cada ano. Por conseguinte, cabe diferenciar o plano de ensino, um documento do planejamento do ensino que abrange a elaboração, a execução e a avaliação dos planos (Fusari, 1988; Delizoicov, 2006).

No planejamento das aulas, o professor deve reler os objetivos gerais das disciplinas e a sequência dos conteúdos; desdobrar as unidades a serem desenvolvidas; redigir objetivos específicos por tópico; desenvolver a metodologia por assunto; e avaliar sempre a própria aula. Desde a primeira metade do século XX, o planejamento das aulas estabeleceu-se como uma condição de segurança e eficiência pedagógica (Santos, 1962).

Partindo dessas inquietações, no âmbito educacional, o planejamento, de modo geral, tem sido considerado como uma mera transcrição de uma ideia para o papel e não como um processo que requer reflexão e a intervenção crítica sobre a realidade vivenciada no cotidiano, envolvendo a tríade: professor, escola e aluno. Ademais, o ato de planejar é “perceber as necessidades, ressignificar o trabalho docente, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática docente” (Vasconcelos, 2015, p. 133).

Deste modo, trata-se, também de uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações, na perspectiva de nortear o processo de ensino e aprendizagem,

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 2018, p. 221).

Em Geografia, nem sempre o planejamento de ensino é uma prática nos cursos de formação, ficando a cargo, quase sempre, das disciplinas da área de educação. Todavia, ao tratarmos da Didática da Geografia, objeto deste capítulo, cabe desenvolver, ao mesmo tempo, um planejamento educacional geográfico. De modo resumido, há enfoques na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, vinculada à realidade dos alunos (Mello; Zanchetta, 2015), ao plano de ensino por conceitos (Siqueira, 2017), planejamento do ensino e raciocínio geográfico (Gusmão, 2021). Esses temas revelam um avanço para além de uma visão naturalista da Geografia, identificada por Pontuschka (2015), analisando planos de ensino dos professores.

No processo de planejamento educacional, o professor de Geografia deve refletir sobre as metodologias de ensino, na perspectiva de contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem no ensino de uma ciência em constante movimento. Dessa maneira, é possível que os alunos tenham um entendimento crítico e reflexivo da ação humana no espaço, produto da relação entre a sociedade e a natureza (Passini, 2015). Para isso, o uso dos conceitos geográficos (espaço, paisagem, território e lugar) e sua materialização no espaço geográfico possibilitam, pelos educandos, a compreensão e a intervenção em suas realidades (Cavalcante, 2016).

Para Cavalcanti (2002), os conceitos geográficos são instrumentos e servem para a leitura do mundo, conduzindo a reflexões e “disparando” operações acerca da realidade, facilitando a espacialização dos conteúdos trabalhados na sala de aula. Os conceitos geográficos são recursos para a compreensão dos diversos espaços que permitem que os alunos localizem e deem significação aos lugares, relacionando os temas com a vida cotidiana. Portanto, além dos conceitos geográficos, faz-se necessário enfatizar na formação inicial do professor de Geografia, a partir dos conteúdos e princípios didático-pedagógicos. Assim, são estabelecidas as bases para ensinar (Callai, 2010).

É por meio do planejamento educacional que o educador ganha segurança e experiência para melhor prevê seus resultados, preparando-se para possíveis caminhos que possam ocorrer, a partir da sua atividade em sala. Portanto, podemos dizer que o planejamento está articulado com o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

Cavalcanti (2017, p. 102), ao comentar sobre a formação do docente de Geografia, afirma:

[...] um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. [...] não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes.

Diante desses princípios, durante o planejamento educacional, a Geografia enquanto disciplina, deve fornecer as bases para a elaboração do conhecimento e a produção dos conceitos geográficos, indo além do senso comum, permitindo a articulação entre o dinamismo da realidade do mundo e do lugar. Gusmão (2021) destaca que no ensino de Geografia, os saberes e a ação docente devem ser norteados pela concepção de espaço e demais conceitos geográficos, incluindo as escalas, de forma que os conteúdos não sejam o fim, mas sim os “disparadores” temáticos para se desenvolver o tão necessário raciocínio geográfico.

Partindo da compreensão de que a Geografia é uma ciência, cujo objeto de estudo é o espaço humanizado, Cavalcanti (2012, p. 32) destaca que “os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico”. Na concepção de Santos (2008, p. 19) “o espaço geográfico entendido como a natureza modificada pelo homem, através do seu trabalho”. Os procedimentos metodológicos voltados para a apreensão da realidade empírica, constituem-se em aspectos fundamentais na reconstituição de uma visão global a partir do entorno do observador.

Desse modo, o ensino de Geografia possibilita ao aluno conhecer e entender o mundo à sua volta. Esse processo envolve não apenas os conteúdos sistematizados, como também os valores, as atitudes, os com-

portamentos e as ações. Isto é, uma série de conceitos e habilidades necessárias que o aluno desenvolverá e adquirirá ao longo de sua vida escolar (Cavalcante, 2016). Ademais, planejar a metodologia de ensino e suas estratégias didático pedagógicas requer a consideração do agir pedagógico (Libâneo, 2018; Pontusckha; Paganelli; Cacete, 2009).

Nesse contexto, no planejamento educacional da Geografia é importante considerar os caminhos que percorrem os professores acadêmicos no processo de formação dos sujeitos e na apreensão das complexas transformações socioeconômicas, políticas, culturais, ambientais, tecnológicas e comunicacionais do mundo contemporâneo (Cavalcante et al., 2020). Assim, com base no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio espacial, torna-se potencializando o saber geográfico do docente em formação.

O ambiente da escola se estabelece a partir de uma teia das relações em que se inserem: materiais voltados para o ensinar-aprender, pensar-fazer como fonte do ensinar aprender, organização dos tempos e espaços educativos, sistemas de ensino e políticas públicas, bem como os diversos sujeitos educacionais que compõem a escola: gestores escolares, professores, coordenadores, orientadores, pessoal do apoio, pais e comunidade em geral (Kimura, 2008). Essas discussões podem ser aprofundadas, considerando o atual contexto normativo educacional.

O lugar do planejamento e a formação do professor de Geografia nos documentos oficiais

Os novos meios de desenvolvimento do período denominado técnico-científico informacional demonstram diferentes alternativas a serem trabalhadas em sala de aula. Porém, esses meios sozinhos não geram a formação acadêmica. É preciso uma base adequada e uma formação coerente, por parte do professor, para que o aluno consiga se desenvolver, da melhor forma possível, na sociedade do conhecimento, pois:

É essencial que, antes da utilização de qualquer recurso técnico nas aulas, o professor entenda a importância da leitura e da escrita para o funcionamento do sistema cognitivo do aluno. O aparato tecnológico não pode substituir a importância de investigar para aprender, mas deve ser considerado apenas um meio do processo investigativo (Passini, 2015, p. 81).

Ao considerar as diretrizes da Geografia, quanto a sua função na Educação Básica, emerge, sobretudo, a importância de refletir acerca das principais incógnitas dessa relação. Surgem as dúvidas: o que se deve ensinar em Geografia? Ela serve para quê? Qual o papel dela como uma disciplina escolar na Educação Básica?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os conteúdos relativos à Geografia devem ser ministrados nos ensinos Fundamental e Médio. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados ao Ensino Fundamental indicam que os conteúdos relativos a essa disciplina “tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (Brasil, 1998, p. 26).

No Ensino Médio, os estudantes de Geografia devem “compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)” (Brasil, 2006, p. 43). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas em 2002, situam a formação inicial e continuada do professor, favorecendo uma visão mais crítica, com o fortalecimento de vínculos entre as instituições de Ensino Superior e a Educação Básica (Brasil, 2015). Esse documento, na visão de Moraes, Alves e Bueno (2019, p. 172) “indica que não é possível analisar a construção de aprendizagens desvinculadas de reflexões que vão além da sala de aula e que, de igual maneira, afetam a atuação desses profissionais”.

Nesse sentido, a visão de uma formação pautada no tradicionalismo é combatida. Contudo, Moraes, Alves e Bueno (2019, p. 174) reforçam a falta de uma articulação entre os conteúdos às metodologias de ensino, não preconizadas pelos documentos oficiais. São evidenciados “pontos convergentes”, a exemplo das concepções em torno da necessidade de ampliar a associação entre a pesquisa e o ensino, de articular teoria e prática e construir um currículo menos fragmentado, que integre as áreas essenciais para a formação do professor.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado e homologado pelo Ministério da Educação (MEC), define os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica devem apreender (Brasil, 2018b). A Base reitera o papel fundamental do diálogo nos planejamentos educacionais em níveis escolares diferenciados, compreendidos desde a esfera municipal às ações federais: “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018b, p. 15).

De acordo com a BNCC:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (Brasil, 2018b, p. 357).

A Geografia representa uma importância ímpar no currículo escolar. É certo que, nas últimas décadas, a ciência geográfica passou por inúmeras mudanças, objetivando cada vez mais forte uma aproximação com a realidade do educando. Porém, ainda é visível em nossas escolas uma ciência conteudista e fragmentada, fazendo com que, muitas vezes, haja uma perda de identidade. Uma das razões dessa incoerência é o acúmulo de conteúdos, fator que dificulta as relações entre teoria e prática. O acadêmico de Geografia deve conhecer e estudar as mudanças no sistema educacional atual, entre elas, a elaboração e aprovação da BNCC para a área de Geografia. Assim, a Geografia é uma disciplina que proporciona uma consciência crítica sobre o espaço geográfico.

A Base estabelece quatro eixos temáticos para o ensino dos conteúdos relativos à Geografia, apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Eixos temáticos para o ensino de Geografia

Espaço Geográfico	Território e Sociedade	Paisagem e Lugar	Espaço e Natureza
Os alunos aprendem sobre a organização e a produção do espaço, as formas de ocupação humana, as relações de poder e as transformações socioespaciais.	Aborda as relações entre sociedade e espaço, a diversidade cultural, a formação territorial brasileira e as questões socioambientais.	Trata da análise e interpretação das paisagens dos lugares e das identidades culturais. Os alunos aprendem a reconhecer as características físicas e humanas das paisagens, bem como as diferentes representações do espaço geográfico.	Aborda as relações entre sociedade e natureza, os problemas ambientais, a preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade.

Fonte: Brasil (2018b)

A respeito do papel da Geografia, Castrogiovanni (2010, p. 85) afirma que ela deve:

[...] priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondoas para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal, assim como suas questões socioespaciais.

Atentando às rotinas do cotidiano escolar, Castellar e Juliasz (2017), ressaltando a concordância entre a prática pedagógica, o planejamento educacional, a construção curricular e as metodologias de ensino, vão ao encontro daquilo que prescreve a BNCC. É importante que o planejamento diário dos professores e as propostas de organização das redes de ensino e das escolas, acompanhem as especificidades de suas realidades contextuais, nas quais estão inseridos professores, estudantes e toda a comunidade escolar.

A Geografia Escolar, a ser então praticada, com base nas definições da BNCC, precisa superar as limitações descritivas predominantes, e orientar para uma prática de ensino e aprendizagem que inclua a concepção de raciocínio geográfico. Dessa maneira, o texto supracitado faz referência também ao uso pelo professor dos princípios do raciocínio geográfico (Brasil, 2018b), a saber: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Para isso é necessário que o acadêmico em Geografia, no desenvolvimento de seu estágio, amplie a reflexão sobre as relações existentes entre o método da ciência e a didática específica da área, “facilitando a materialização do conhecimento adquirido em sala de aula” (Passini, 2015, p. 171).

A Base orienta que:

[...] A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica (Brasil, 2018b, p. 361).

O presente documento, ao afirmar que a função maior do ensino de Geografia é fornecer ao aluno a capacidade de pensamento espacial, deve assegurar a apropriação dos conceitos fundamentais da disciplina, reverberando parte expressiva da pesquisa na apreensão do conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Antunes (2010) destaca a importância de se ensinar e de aprender Geografia, para que os alunos possam construir e compreender o espaço em que vivem, fazendo a “leitura do mundo”.

É perceptível que a BNCC apresenta a concepção de raciocínio geográfico para fundamentar e expressar a atribuição de leitura de mundo, por meio do pensamento espacial. Assim, o documento expressa que a grande contribuição da Geografia aos alunos na Educação Básica é:

Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2018b, p. 360).

Desse modo, compreende-se que o currículo e os programas educacionais são necessários para que se tenha uma educação escolar de qualidade, devendo estar embasada na relação entre professores e alunos. É oportuno afirmar que o currículo, seja ele formal, vivido ou oculto, escrito, falado ou velado, é uma produção cultural, uma prática social de poder e de significação de caráter relacional (Lopes; Macedo, 2011). Percebe-se a importância da formação do professor em Geografia para gerar indivíduos críticos sobre as transformações sociais.

É preciso que se tenha maior atenção aos direcionamentos da Geografia na Educação Básica, principalmente em relação a forma como são apresentados os conteúdos curriculares aos discentes. É importante salientar que a Geografia é aplicada. Por meio dela pode-se aprender e utilizar os conhecimentos no dia a dia. A prática docente, segundo Pimenta (2018, p. 17-18), deve buscar desenvolver nos alunos “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano”.

No ensino de Geografia, faz-se necessário que os estudantes vivenciem o espaço geográfico e os elementos nele contidos, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula, levantando novas possibilidades analíticas. É nesse contexto que se insere o trabalho de campo, reconhecido como um instrumento valioso no processo de apropriação do real, importante recurso para o como complemento do ensino em sala de aula, mediatizado pelo olhar geográfico, do observador, sobre o ato de construção e de “desconstrução” do espaço geográfico (Cavalcante, 2016).

Para a geografia escolar, os planejamentos curriculares propõem o ensino e a aprendizagem, a partir das unidades temáticas, utilizadas pelo docente para a construção do planejamento didático.

A distribuição dos conteúdos por unidades permanece bastante utilizada na elaboração dos programas e planejamentos de ensino e em sua aplicação na sala de aula. Nesse tipo de organização, há a tendência de considerar os saberes prévios dos alunos e inserir esses conhecimentos na realidade próxima (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009, p.118).

Portanto, na Educação Básica, o futuro professor de Geografia deve refletir sobre os conceitos e categorias geográficas e suas materialidades no cotidiano dos alunos; discutir as questões ambientais locais sob uma perspectiva global; estudar a noção de escala espaço temporal por meio da leitura e interpretação das paisagens, bem como os conceitos básicos de cartografia, como espacialidade, localização, entre outros. Isso considerando os aspectos conceituais aliados aos procedimentais e atitudinais, inerentes à ciência geográfica, bem como à formação humana.

É fato que os documentos oficiais remetem a certo tradicionalismo e isso não é diferente em relação aos conteúdos da Geografia. “As citadas propostas, por seu turno, supervalorizam a memorização de informações compartimentadas e distantes da realidade vivenciada, prática que caracteriza a Geografia Escolar

Tradicional” (Guerra, 2020, p. 4). Esse ensino tem sido marcado por conservadorismo político e uma educação reprodutivista, voltado à submissão dos sujeitos. Por esse motivo, há o desafio pela resistência ao reprodutivismo e conteudismo, favorecendo a formação para a cidadania de forma holística, constituindo novos significados para a atividade educativa.

Considerações finais

A Geografia é uma disciplina fundamental no currículo escolar brasileiro, pois tem como objetivo principal promover o conhecimento e a compreensão do espaço, suas características, transformações e relações sociais. Com o estudo da Geografia, os alunos são capazes de compreender o mundo em que vivem, suas dinâmicas e desafios. Além da BNCC, outros documentos oficiais, como os PCNs e os livros didáticos, também orientam o ensino de Geografia no Brasil. Esses materiais fornecem sugestões de atividades, metodologias e recursos que podem ser utilizados pelos professores para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas.

No entanto, é importante ressaltar que o ensino de Geografia não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdos teóricos. É fundamental que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar experiências práticas, como saídas em campo, observação e análise de mapas e imagens, debates e projetos de pesquisa. Dessa forma, eles podem desenvolver habilidades de observação, análise crítica e interpretação do espaço geográfico. Para que esse objetivo perdure, é essencial que a formação de professores reforce o papel docente na mediação e facilitação dos conhecimentos, garantindo que esse profissional seja formado na perspectiva formativa, contrária à tradicional.

Observa-se que o ato de planejar é constante e necessário à dimensão educacional, uma vez que as ações construídas pelos sujeitos escolares que a compõem, devem ser pensadas e repensadas, considerando as mudanças que se estabelecem em seu cotidiano. Há o interesse comum na qualidade da educação, suas contribuições para a reprodução das condições de vida, de trabalho e das relações sociais constituídas nos processos. Ao planejar, o professor se responsabiliza e se compromete. Por esse motivo, retornar ao objeto e aos objetivos do ensino de Geografia constitui um eterno ato de reflexão, compromisso e respeito à ciência geográfica e à sua importância no currículo escolar.

Conclui-se que durante a organização do ensino o professor elege, aprende, propõe, concebe e, muitas vezes, compreende sua própria necessidade de ser um eterno aprendiz. Nesse contexto, o ensino de Geografia deve levar o sujeito-aluno a entender criticamente a estruturação e a organização do espaço em que ele vive e (re)constrói.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. (Volume 3). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. 2018. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018a**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.
- CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela *et al.*. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri; CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **A Necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações**. Acta Geográfica, 2017.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (orgs.). **Geografia em sala de aula— práticas e reflexões**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2010. p. 83-85.
- CAVALCANTE, Márcio Balbino. Nos caminhos da Geografia: a importância do Trabalho de Campo no processo de ensino-aprendizagem. In: CANANÉA, F. A. (org.). **Educação: Olhares diversos**. João Pessoa: Imprell, 2016. p. 161-177.
- CAVALCANTE, M. B.; LIMA, E. R. V.; VITAL, S. R. O.; ARRUDA, L. V. PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: caminhos para o professor-pesquisador. In: CANANÉA, F. A. (org.). **Territórios de aprendizagens: marcos de reflexão e ação**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 127-145.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* (org.). **Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na Educação Básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Didática Geral**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2006. Disponível em: https://ead05.proj.ufsm.br/pluginfile.php/6514/mod_resource/content/1/Didatica.pdf. Acesso em: 11 mai. 2023.
- FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2016.
- FUSARI, José Cerchi. **Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo: Edusp, 1988.

- GUERRA, Fábio Soares. Geografia escolar e o papel do professor no contexto contemporâneo. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/article/view/4530/5197>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- GUSMÃO, Adriana David Ferreira. Planejamento no ensino do raciocínio geográfico: a espacialidade prevista no plano de aula. **Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 114-120, 2021. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3663>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-54.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- MELLO, Márcia Cristiana de Oliveira Mello; ZANCHETTA, Juliana de Fátima. Considerações sobre o planejamento de ensino em geografia a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 173-190. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Resumo-Art10-v6n11-Mello-Zanchetta.php>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; BUENO, Miriam Aparecida. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170–186, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870>. Acesso em: 8 fev. 2024.
- PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PONTUSCHKA, Níbia Nacib. **Análise dos planos de ensino da geografia**. Terra Livre, [S. l.], n. 2, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/46>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- PONTUSCKHA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- SANTOS, Theobaldo Miranda Santos. **Noções de metodologia do ensino primário**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962. Curso de Psicologia e Pedagogia, volume 9.
- SILVA, Eunice Isaias; CAVALCANTI, Lana de Souza. O ambiente urbano, teia ou rede de significações. **Revista Solta a Voz**, v. 19, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/5952/4621>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. **Rev. Bras. Estud. pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wtD3xD9dNVYGch5RnsBCKRd/>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- SIQUEIRA, Santiago Alves de. O plano de ensino e a construção de conceitos na geografia escolar. **Pesquisar-Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 16-32. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66651>. Acesso em: 08 fev. 2024.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

PROPOSTA HABERMASIANA PARA SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDOS EM GEOGRAFIA

Fábio Rodrigo Fernandes Araújo
Licenciatura em Geografia pelo DGE/CAPF/UERN. Mestre em Ciências Sociais e Humanas pelo PPGCISH/UERN. Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GE-PEEG/UERN). Rede de Investigadores IberoAmericanos em Educación Geográfica. fherodoto@gmail.com.

Introdução

Como sinônimo de instrução, processos de ensino-aprendizagem e técnicas de ensino, a didática em uma concepção clássica, radical ou moderna, tem como projeto histórico examinar o campo educacional, seus agentes e ideologias pedagógicas. Para isso, ela delinea novas propostas e saberes para o ato docente, a forma de prescrever ou reescrever métodos e práticas de ensino, bem como avaliar a aprendizagem escolar.

Na literatura didática predomina os estudos relacionados aos objetivos da educação e ensino, metodologias de ensino, relação professor-aluno, seleção e organização de conteúdos, aula, planejamento educacional e avaliação.

Dentre os citados elementos, a seleção e organização de conteúdos assumem o papel de fator estruturante. Elas condicionam as intenções do conhecimento a ser ensinado, o que deve ser previsto no plano de aula e as metas a serem atingidas pelo processo avaliativo.

Em relevância, a organização e hierarquização de conteúdos viabilizam conhecimentos de ordem multidimensional, humanística e atitudinal. De outra maneira, a centralidade está na pessoa e no mundo da vida cotidiana.

Na pedagogia, as análises prosseguem de acordo com os interesses progressistas e emancipatórios. Como exemplo, Santos e Neto (2023) apresentam, pelos parâmetros da pedagogia histórico-crítica, a definição de clássico para o momento de selecionar e organizar conteúdos da pedagogia.

Por outro lado, em pesquisas no campo geográfico, notamos a ausência de evolução e continuidade de estudos que, no ensino escolar de Geografia, identificam critérios propriamente geográficos para a seleção de seus conteúdos. Exemplificando, os estudos em educação geográfica não acompanharam a nova situação da didática e seus elementos.

Neste sentido, observamos que as seleções e organizações de conteúdos geográficos, obedecem critérios descritivos e institucionais. Ou seja, o conhecimento é tratado mediante os seus níveis de informação, generalidade e representação. De outra forma, há fragmentação de espaços, imagens e conceitos geográficos.

Consequentemente, investigamos quais pressupostos habermasianos podem ser utilizados para formular uma proposta de seleção e organização dos conteúdos geográficos. Da mesma forma, buscamos compreender qual é o papel da linguagem nessa proposição.

A pesquisa se constitui de uma análise bibliográfica e interpretativa de artigos, livros e produção pedagógica institucional sobre didática, orientações para o ensino-aprendizagem escolar e estudos de conceitos geográficos. Utilizamos como fontes os repositórios Google Acadêmico, Redalyc e Scielo. Os descritores de busca foram seleção e organização de conteúdos e conteúdos geográfico.

A seleção da literatura decorre do período de publicação (1994-2023), com ênfase nos temas de seleção e organização dos conteúdos presentes nos resumos e palavras-chave. A partir disso, realizamos a leitura integral dos componentes resumo, introdução e considerações finais para subsidiar a análise do presente texto. Em seguida, procedemos com a sistematização de critérios científicos e sociais de suas respectivas agendas de pesquisa.

A presente reflexão se propõe a contribuir para o âmbito da educação geográfica, seu pensamento didático e processos formativos no ensino escolar. Ela se insere no projeto *Educação Geográfica do Agir Comunicativo*, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, esta reflexão é um encontro de discussões e hipóteses que foram produzidas no ciclo de debates Didática da Geografia: elementos, sentidos e o lugar da linguagem.

Em cinco mesas redondas, as palestras abordaram a formação dos componentes da didática segundo princípios geográficos, buscando, em seguida, posicioná-los em uma teoria da linguagem com finalidades racionais e dialógicas.

Assim, a intenção é propor uma nova abordagem didática para a seleção e organização de conteúdos geográficos, tendo como base a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas.

Logo, o texto está estruturado em notas sobre a seleção e organização de conteúdos na Pedagogia e Geografia – com breves referências bibliográficas sobre o tema; a seleção e organização de conteúdos geográficos à luz da filosofia de Jürgen Habermas – apresentando o objetivo principal do texto; e, por fim, as considerações finais.

Notas sobre seleção e organização de conteúdos na Pedagogia e Geografia

Inicialmente, optamos por algumas explicações generalistas, que conduzirão o leitor ao tema geral desta seção. Assim, faremos uma síntese dos argumentos e, posteriormente, inferiremos se a linguagem esteve presente ou ausente nos debates que se seguiram.

Os conteúdos serão entendidos como um conjunto ou unidades de conhecimentos historicamente acumulados por pessoas ou instituições, sejam eles de caráter político, estético, empírico ou pedagógico. Sua difusão e origem derivam dos processos de observação científica, escrita e aprendizagem verbal e não verbal da sociedade.

Por representarem conhecimentos instituídos, os conteúdos são discursos histórico geográficos e culturais dos projetos de nação e de suas produções identitárias. No Brasil, conforme a interpretação dos estudos de Tonini (2002, 2003) e Silva (2018), esses discursos são contemporâneos dos livros didáticos de Geografia, particularmente do projeto ilusório e desigual de brasilidade neles contido.

No currículo, eles correspondem aos conhecimentos objetivados e selecionados para difundir uma determinada forma de educar ou internalizar as normas sociais vigentes. Sua aplicação deve ser atribuída às sucessivas mudanças ocorridas na educação desde a formação do Brasil como república, sejam de viés liberal – para mudar a escola e afirmar conhecimentos científicos – ou progressista – para transformar a sociedade e consolidar saberes do mundo da vida escolar.

Com relação ao currículo e à seleção de conteúdos (conhecimentos), Pedra (1993) assevera que os níveis de escolha de um determinado conteúdo escolar decorrem de uma projeção jurídica e institucional. A primeira refere-se às normativas oficiais da educação, enquanto a segunda é condicionada pelo próprio espaço escolar.

Por conseguinte, selecionar e organizar conteúdos escolares implica atender a diversas demandas para o processo de educar no mundo comum. Entre elas, é necessário equalizar os objetivos educacionais dos sistemas de ensino com as metas do próprio plano de ensino aprendizagem do professor, formar educandos em uma perspectiva emancipatória e reflexiva, e unificar os mundos da vida cotidiana da escola, de seus agentes e da comunidade escolar como um todo.

Prescindindo deste cenário, examinaremos como o campo de estudos da Pedagogia e da Geografia avalia os procedimentos de seleção dos conteúdos escolares, para, assim, refletir sobre sua organização, em particular nos seus níveis hierárquicos.

Na didática, Libâneo (1994) compreende conteúdos como a base para a concretização dos objetivos educacionais e do ensino. Segundo o autor, os conteúdos devem ser selecionados mediante a unidade entre os objetivos gerais do ensino e os próprios conhecimentos; o caráter científico e sistemático dos saberes a serem ensinados; a relevância social; e a compreensibilidade dos conteúdos, especialmente em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Nesse sentido, não houve uma abordagem explícita sobre a organização dos conteúdos.

Malheiros (2019) aborda as dimensões da seleção e organização dos conteúdos. Na seleção, ele define que os conteúdos podem ser escolhidos com base no programa da escola, que contempla o projeto político-pedagógico e as orientações institucionais sobre os conteúdos. Outro critério é considerar o programa de ensino do professor. A organização dos conteúdos, por sua vez, observa três aspectos: continuidades – repetição contínua dos mesmos conteúdos para que o aluno possa correlacioná-los com outros conhecimentos da disciplina; sequência disposição de um determinado conteúdo a partir do que já foi ensinado e aprendido sobre ele; e integração – convergência entre o conteúdo e outras disciplinas da educação básica.

Haydt (2011) propõe critérios de utilidade, validade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento do aluno e flexibilidade. Na organização, ela adota a mesma sequência de Malheiros. Além disso, apresenta que os conteúdos podem ser ordenados tanto horizontalmente quanto verticalmente, ou seja, de um plano temporal para um plano relacional.

Em consonância com Haydt, Piletti (2004) segue, em sua maioria, os mesmos critérios seletivos. A diferença é o critério de “possibilidade de elaboração pessoal”, que se refere à seleção e organização do conteúdo pelo próprio aluno. De acordo com o autor, a organização procede pela estrutura lógica do assunto e pela organização psicológica do seu receptor, isto é, o aluno.

Todavia, Nogueira (2001) e Lopes (2012) apresentam algumas questões para refletir sobre isso, como: quais contextualizações cotidianas esse conteúdo possui? Qual o objetivo de trabalhar esse conteúdo? E que habilidades e atitudes formativas ele exigirá? Ou seja, problematizações inerentes ao sentido formal e social dos conhecimentos escolares.

Por outro lado, segundo os PCNS de Geografia do ensino fundamental (Brasil, 1998, p.37-41), a seleção ocorre pela pertinência social dos conteúdos e sua respectiva contribuição para a formação conceitual dos educandos. Na organização, os temas e conceitos são aglutinados em eixos temáticos, que para o primeiro ciclo do fundamental, compõem

A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações socioespaciais; a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

No segundo ciclo, a relevância está na “evolução das tecnologias e novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização, modo de vida e problemática ambiental”.

No entanto, a BNCC (Brasil, 2018) orienta implicitamente que a seleção e organização de conteúdos geográficos devem obedecer a uma hierarquia de objetos do conhecimento, competências e habilidades a serem obtidas pelos educandos. Em outros termos, a compreensão dos conteúdos descritivos é meio e circunstância na aprendizagem de raciocínios geográficos e pensamentos espaciais. Da mesma forma, Oliveira (2021) enfatiza que a integração de conteúdos físicos e humanos é necessária para uma integração orgânica dos conhecimentos geográficos na escola.

Para abordar conteúdos geográficos de matriz étnico-racial, Souza e Machado (2021) defendem que a BNCC compreenda conhecimentos sobre lugares, identidades, espaços, tempos e territórios de origem plural, racial e cultural, que não sejam exclusivamente europeus. Interpretamos que isso possibilita laços orgânicos entre mundos da vida tradicionais e urbanos.

No entanto, Callai (2011) explicita alguns critérios para a seleção dos conteúdos geográficos, como as questões geográficas que o professor deve problematizar pelo livro didático e a organização lógica do texto didático. A autora assevera que um dos principais conceitos a serem aprendidos é o lugar.

Outro destaque é Rocha (1998), que afirma que, durante o período de 1837-1942, os conteúdos geográficos eram resultados de escolhas estatais. Ao legitimar os conhecimentos geográficos de natureza política e descritiva, prescrevem currículos oficiais de tendência universal e comum.

Para tanto, observamos que a linguagem, em sua função racional e dialógica, não está presente na seleção e organização de conteúdos, especialmente nos livros de Didática Geral. Neles, a linguagem pode ser vista com a função de representar conhecimentos, descrever conceitos e difundir saberes objetivos. Por isso, propomos uma organização e seleção de conteúdos geográficos com base na teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Essa teoria pode promover a horizontalidade material e simbólica dos saberes na escola.

Seleção e organização de conteúdos geográficos pela filosofia de Jürgen Habermas

Nesta seção, propomos a seleção e organização de conteúdos geográficos com base na filosofia de Jürgen Habermas, considerando pressupostos centrados na linguagem, sua função dialógica-intersubjetiva, e nas referências externas e internas ao mundo.

Entendemos que, na seleção, o professor de geografia, seja ele da educação básica ou do ensino superior, deve distinguir entre conhecimentos de natureza descritiva, formativa e subjetiva/intersubjetiva. Saliento que essa é uma reflexão pessoal do autor deste texto.

Os descritivos referem-se aos fatos e fenômenos geográficos em si, com suas estruturas e elementos processuais. Os subjetivos/intersubjetivos integram saberes acessados e revalidados pela experiência humana, estando constituídos nos planos de cooperação e interatividade entre culturas, pessoas e identidades no mundo da vida escolar. Em adição, a dimensão formativa compreende a unidade descentralizada e racional dos outros conhecimentos.

No que diz respeito à seleção, compreendemos que ela pode refletir tanto pedagogias de origem liberal, com a perspectiva de informar o estudante, quanto variações progressistas, que atendem aos prognósticos de prática e função social da escola. Por isso, os conteúdos devem ser sugeridos em consonância com aprendizagens de fundo consensual; metodologias de ensino com procedência ético-discursiva; e avaliações e objetivos de lógica reflexiva.

Na organização, o contexto que podemos depreender se refere às ordens espaciais e temporais que ocorrem nos momentos de ensinar e aprender. Em especial, a hierarquia dos conteúdos deve problematizar os paradoxos conceituais e valorativos do conhecimento geográfico.

Nessa direção, a produção material e simbólica do espaço escolar é relevante, pois, em uma visão multidimensional, demonstra a força da linguagem na formação espacial e cidadã dos educandos.

No viés da organização, professores e educandos poderão convocar raciocínios e pensamentos sobre opiniões, vontades, constatações, justificações e questionamentos, desde que estes tenham base geográfica e universal. Em outras palavras, os planos de organização dos conteúdos atenderão igualmente aos seus proponentes e destinatários.

Nesse âmbito, a intenção é sugerir cinco critérios para a seleção de conteúdos geográficos. Em seguida, recomendar três níveis de análise que os organizem.

Relevância para a formação discursiva da opinião e vontade. Esse critério considera as decisões das pessoas em termos de sim ou não, e o que elas consideram verdadeiro ou falso. Em outras palavras, está associado aos discursos públicos ou privados dos agentes do conhecimento (conteúdo). A pertinência ocorre quando os temas, assuntos e processos discursivos são revalidados pela sinceridade dos docentes, pela veracidade dos fatos ensinados e pela correção das normas aprendidas. Ou seja, ela se alinha às pretensões de validade (Gonçalves, 1999; Lima; Carneiro, 2019) - padrões normativos para a oferta da fala, seja ela condicionada pelo agir comunicativo em sentido fraco ou forte (Habermas, 2004).

Objetivos gerais e específicos que atendam simultaneamente a uma forma geográfica externa – esfera pública – e interna – mundo da vida. Os objetivos para determinado conteúdo físico ou humano devem considerar a esfera pública como uma forma externa da sociedade, onde são tomadas decisões e publicizados conteúdos de ordem geral. Exemplificando, um meio/âmbito (Habermas, 2012c) para promover opiniões públicas diante de interesses particulares. Esses interesses e discursos opinativos são de origem e natureza politocodeterminativa (Habermas, 1997).

Na forma interna, apresentamos o mundo da vida como o lugar onde pessoas e ações comunicativas se encontram para compartilhar certezas imediatas, saberes culturalmente válidos e laços de solidariedade orgânica (Habermas, 1990, 2012a, 2012b). Aqui, as formas simbólicas da cultura, as normas de convivência social e as estruturas de personalidade formam um conjunto de elementos interligados.

Interesses motivadores do conhecimento (conteúdo). Nesse delineamento, o professor busca compreender as intenções para o aprendizado dos conteúdos que ensina, sejam eles de natureza objetiva, ética-moral ou social. Para tanto, ele deve refletir sobre “orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível e da autoconstituição humana, a saber, trabalho e interação” (Habermas, 2014).

Em relação ao trabalho e interação, Habermas (2009) e Bannwart Júnior (2008) afirmam que essas duas dimensões estão circunscritas à consciência que dá nomes e à consciência astuta — a interação entre indivíduo e objetos, mediada por símbolos da linguagem e dispositivos de trabalho. E à consciência reconhecida, que é a dialética da luta pelo reconhecimento — interação entre indivíduos, em que a identidade do “eu” corresponde à identidade do “outro” e vice-versa.

Consideração dos princípios geoéticos de base universalista. Neste parâmetro, serão considerados os princípios geoéticos universais (Carneiro, 2020; Araújo; Carneiro, 2021), isto é, práticas e normas ético-discursivas de cuidado com a Terra, que frisam uma base universal e intersubjetiva de difusão. Entre esses princípios estão a justiça espacial, que admite os valores de igualdade e moralidade para pessoas que ocupam os mesmos espaços, identidades e planos individuais-coletivos; a igualdade espacial no âmbito dos direitos humanos, que compreende a equidade geográfica entre os agentes realizadores ou destinatários desses direitos; e o respeito à dignidade dos seres humanos, independentemente de sua origem geográfica, com foco na superação das desigualdades territoriais entre pessoas, espaços urbanos e rurais.

Acesso e concretização mediante os estágios de desenvolvimento da consciência moral. Em subseqüência, nas atribuições de interpretação, compreensão e importância dos conteúdos geográficos, o professor precisa oferecer saberes e temas relevantes para o julgamento ético moral do indivíduo. Nessa concepção, os estágios de desenvolvimento da consciência moral (Habermas, 2016) desempenham um papel fundamental e podem orientar a escolha final dos conteúdos.

De acordo com essa teoria, o indivíduo se desenvolve em três níveis: o pré convencional, em que a pessoa age com base em concepções dualistas de certo e errado; o convencional, onde a família, o Estado e os grupos sociais são referências de ação para o indivíduo; e o pós-convencional, nos quais valores e princípios de ação são orientados para além das convenções normativas. A partir de cada um desses níveis, o professor poderá identificar quais conteúdos são apropriados para promover consenso, entendimento mútuo e/ou um acordo comum.

Na organização, utilizamos os planos do mundo do alcance efetivo, acessível e recuperável (Carneiro, 2022).

No mundo do alcance efetivo, professores e educandos observam a disposição de conteúdos objetivos, ou seja, saberes intrínsecos à experiência imediata do indivíduo. Nessa concepção, os conteúdos relacionados à paisagem, descrições e objetos visíveis são preponderantes. Assim, a percepção e a sensorialidade deixam a esfera da subjetividade para alcançar formas e conteúdos intersubjetivos. Em outros termos, os conteúdos geográficos começam a ser hierarquizados pela dimensão das práticas sociais.

No mundo do alcance acessível, em decorrência das tecnologias da informação, comunicação e interação, redes de socialização e conhecimentos que incluem e excluem o outro são possíveis a todos. Em razão disso, os atores da escola devem buscar conhecer as sincronias e distinções entre as mais diversas configurações espaciais, territórios e regiões. A sistematização dos conteúdos visa examinar os níveis macro e micro da relação corpo, espaço e mundo da vida cotidiana.

No mundo do alcance recuperável, manifesta-se a possibilidade de estudo, observação, experimentação e intersubjetivação dos conceitos-chave da Geografia, como lugar, paisagem, território, região e configuração espacial. Exemplificando, professores e educandos promovem a estruturação do conteúdo mediante traços e ações linguísticas. Ou seja, ações instituídas por deslocamentos entre o limiar objetivo e subjetivo do conhecimento.

Nesse sentido, conteúdos geográficos são organizados a partir de espaços e tempos distintos, aprendizagens essenciais e integradoras, além de processos e formulações intersubjetivas, formais e empíricas.

Considerações finais

Na literatura da Didática Geral, identificamos que a seleção e organização de conteúdos subordina-se a critérios de natureza social e técnica, ou seja, função e finalidade de acordo com as normativas da educação nacional, e em consonância com o sucesso cognitivo dos educandos.

Na análise da literatura clássica de Didática, elucidamos que é imprescindível que os conteúdos tenham centralidade na aprendizagem de saberes descritivos, absolutos e inalteráveis pelos agentes da escola. Em termos de organização, o procedimento observado seria categorizar temas e conceitos conforme o desenvolvimento psicológico do educando.

Entretanto, nos estudos contemporâneos de Didática, existe a preocupação em selecionar e organizar conteúdos em conformidade com a dimensão política e humana do conhecimento escolar.

Dessas duas dimensões, depreendem-se as formas de representar exclusões e identidades culturais não-homogêneas; historicizar pessoas e narrativas de caráter crítico e plural; e unificar finalidades e modalidades da educação nacional.

Portanto, o campo da educação geográfica necessita de estudos aprofundados sobre a forma, o conteúdo e as necessidades conceituais e atitudinais dos conteúdos que seleciona, organiza e ensina. Em outra concepção, é necessário refletir a respeito da multidimensionalidade envolvida na escolha e categorização do conhecimento geográfico em função dos objetivos dos estabelecimentos de ensino.

Além disso, um caminho a ser considerado é o estudo da função racional e dialógica da linguagem, especialmente nos momentos de estudar a geografia no mundo da vida escolar. Como resultado, teríamos professores e educandos situados entre recortes e relevâncias de procedência formativa e emancipatória.

Referências

- ARAÚJO, Fábio Rodrigo Fernandes.; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Pobreza e universalidade: diálogos entre Milton Santos e Jürgen Habermas para uma Geoética. *In: COLÓQUIO DE HABERMAS*, 17., 2021, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Editora Salute, 2021. p. 6180.
- BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. 265f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, UNICAMP, Campinas, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Geografia**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, n.01, p. 128-139, 2011.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Aprendizagem de princípios geoéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento morais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 498-519, 2020.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo: Geografia escolar do mundo da vida**. Curitiba: Appris, 2022.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano 20, n.66, p. 125-140, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: ensaios filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia II: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo vol 01: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. Revisão de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo vol 02: sobre a crítica da razão instrumental**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.
- HABERMAS, Jürgen. Espaço público: um verbete de enciclopédia. **Problemata: R. Intern. Fil**, v. 03, n. 02, p.218-227, 2012c.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: EdUNESP, 2016.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Joyce de Sena.; CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Colonialismo do saber e suas implicações para a aplicação da lei nº 10.639/2003 nas escolas públicas. **Contexto & Educação**, n.108, p.42-56, 2019.

LOPES, Maria Inácia. Como selecionar os conteúdos de ensino. **De Magistro de Filosofia**, n. 09, p. 30-43, 2012.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral**. Organização de Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, Sarah Almeida de. **Quem tem medo da geografia física?** narrativas sobre a inserção dos conteúdos da Geografia Física no contexto da Geografia Escolar. 2021. 210f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, ano 12, n. 58, p. 30-37, 1993.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2004.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, v.02, n. 12, p.01-12, 1998.

SANTOS, Victor Ferreira Dias.; NETO, Hélio da Silva Messeder. O que queremos ensinar é mesmo clássico? veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p.01-22, 2023.

SILVA, Maria Ediney Ferreira. **A construção da identidade nacional no livro didático de Geografia 1842-1945**. 316f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2018.

SOUZA, Lorena Francisco de.; MACHADO, Luiza Helena Barreira. O ensino das relações étnico-raciais a partir de conteúdos geográficos na educação básica. **Signos Geográficos**, v. 03, p.01-36, 2021.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002.139f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, Porto Alegre, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003

POR UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ANTIRRACISTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Rosemberg Ferracini
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro do grupo Geo África.
rosemberg.ferracini@uftm.edu.br

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar propostas de ensino e aprendizagem no combate ao racismo e às discriminações no currículo formal, bem como promover a aprendizagem nãoformal por meio de visitas a museus. A metodologia utilizada será o exercício das teorias afrocentradas, com o intuito de fortalecer a política educacional anticolonial. Proporemos atividades pedagógicas de campo no Museu Afro Brasil, como prática educativa que vai além da sala de aula, com base na “cultura escolar” de Ivor Goodson (1990, p. 236).

Entendemos o pensamento afrocentrado como as formas de luta e as “experiências vividas dos africanos continentais e diaspóricos” (Rabaka, 2009, p. 136), ou seja, fortalecer a perspectiva africana como foco central do pensamento. Através da metodologia participativa, exercitamos a “pedagogia da pergunta”, uma provocação para o pensamento reflexivo e para a análise da “cultura material”, como diria Paulo Freire (1983, p. 23).

Nossa proposta inicial inclui trabalhar os seguintes temas: incentivar o aprendizado decolonial com a mediação de museus, abordando a história e a cultura da população afrobrasileira e africana, e estabelecer práticas educativas que abordem a diversidade étnico-racial de matriz africana em sala de aula.

Trazemos como primeiras escolhas curriculares leituras baseadas em Libâneo (1994, p. 17), que discute o museu como um espaço de educação formal, onde são realizadas práticas pedagógicas tanto formais quanto informais, de caráter intencional. Ressaltamos o surgimento do museu como um fenômeno colonialista, tanto no mundo quanto no Brasil, seguido de sua transformação em uma instituição e sua nova concepção como um local de prática libertadora. Para esse processo de ensino e aprendizagem, são necessárias práticas interdisciplinares. Partindo dos conceitos de território e população, abordaremos temas como trabalho, sociedade, escravidão, religião, racismo, cultura, cartografia e expressões afro-brasileiras¹.

Concomitantemente, sugerimos a leitura e discussão completa das diretrizes curriculares promulgadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (MEC; SEPPIR, 2004), destacando a importância da “formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos”. Nesse contexto, consideramos o conceito de libertação no sentido freireano (1968, p. 03), que visa libertar das amarras coloniais, eurocênicas e racistas, promovendo a liberdade ao invés da domesticidade.

Fundamentado em Marandino (2001, p. 94), que aborda a “didática museal”, propomos a cartografia museal, na qual, a disposição do acervo, atua como um ato de Educação Geográfica. Reforçamos nossa proposta com Libâneo (2010, p. 101), que defende que cada disciplina deve criar sua própria didática para o ensino de conteúdos específicos, tanto na dimensão geral quanto na particular.

Desenvolvemos esse texto teoricamente, propondo o tema da Educação Geográfica Afrocentrada em museus no processo de ensino e aprendizagem. Isso está relacionado a uma prática intencional de leituras, reflexões e conversas, com o objetivo de valorizar politicamente a diversidade e superar as desigualdades étnico-raciais.

Tais desafios podem ser abordados ao longo do curso por meio de seminários pré-campo e, posteriormente, após a visita ao museu. Além disso, a sistematização das conversas em sala de aula e das experiências de campo será uma parte fundamental do método de operacionalização deste estudo. Isso inclui a organização das falas, anotações, observações, desenhos, fotos, perguntas e inquietações que surgirem, com o objetivo de compartilhar e fundamentar a criação deste texto. Consideramos a Educação Geográfica como a interconexão entre o museu e a Geografia escolar, englobando diversas práticas sociais, exercícios interdisciplinares e aprendizagens tanto dentro quanto fora da sala de aula.

1 De acordo com o museólogo Raul Lody (2005), são diversos os museus que apresentam materiais para ensino e pesquisa ao tema da África e da população afro-brasileira, como por exemplo: Museu Paranaense Emílio Goeldi, Museu Arthur Ramos, Museu Câmara Cascudo, Museu Afro-Brasileiro de Sergipe, Museu Nacional de Belas Artes (UFRJ), Museu do Folclore Edson Carneiro, Museu Théo Brandão em Alagoas, Museu do Ilê Axé Opô Afonjá, Os Terreiros de Candomblé de São Luís do Maranhão, Rio de Janeiro e Salvador, as Coleções do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia e Rio de Janeiro e algumas fundações como a Gilberto Freyre em Recife e o Núcleo de Documentação da Cultura AfroBrasileira – ATABAQUE – FURG, entre outros ligados a prefeituras e associações.

Nossa proposta é aprofundar as relações entre a Geografia e a luta contra o racismo, promovendo uma educação geográfica afrocentrada que critica a imposição do padrão europeu de vida e consciência humanas. O objetivo é proporcionar uma ação pedagógica que contribua para o processo de aprendizagem sob a perspectiva da igualdade racial. Em suma, é fundamental abrir os olhos para novas possibilidades, libertar-se dos padrões estabelecidos, aprender a reaprender, e estar aberto a experiências e aprendizados que auxiliem os alunos na construção e reconstrução de conceitos, superando preconceitos e explorando temas e estratégias geográficas que transcendem a sala de aula

Os primeiros passos

Podemos iniciar a disciplina do curso com leituras que nos levem a refletir sobre as relações espaciais e temporais da instituição museu e a categorização racial das populações dominadas e colonizadas. O Brasil, enquanto país escravocrata e de elite latifundiária, teve suas categorias geográficas influenciadas pelas doutrinas raciais do século XIX. As construções educativas que conhecemos foram moldadas por instituições baseadas na divulgação do positivismo, evolucionismo e darwinismo (Schwarcz, 1993). No contexto brasileiro, uma pequena parte da sociedade, predominantemente branca, teve acesso à escola e aos museus, aprendendo e reproduzindo as formas de pensamento ali expostas.

Aula a aula, devemos refletir sobre como a Geografia da época estava intimamente ligada a imperadores e reis, com interesses políticos, econômicos e culturais voltados para uma sociedade baseada em expedições exploratórias e colonizadoras, frequentemente racistas. Os museus foram criados com o objetivo de organizar e reunir materiais coletados durante essas expedições, incluindo dados sobre os territórios e as populações saqueadas. Conforme McManus (2013), os museus continham coleções sistemáticas e informações que abrangiam desde curiosidades até instrumentos científicos variados. Sob a égide da colonização europeia, predominava um modelo de pensamento racial pedagógico específico, acessível apenas à elite. Segundo El Fasi (2010), Niane (2010) e Ogot (2010), foi por meio do saque que os países europeus e os Estados Unidos acumularam grande parte da riqueza dos acervos africanos.

No Brasil, o interesse na consolidação imperial levou D. João VI a criar instituições científicas para organizar e sistematizar as primeiras coleções e aprendizagens eurocêntricas.

Segundo Lopes (2007), foi nesse período que o Brasil iniciou a pesquisa científica. Esses empreendimentos resultaram na realização de congressos, publicação de livros, revistas, enciclopédias, dicionários e exposições, todos voltados para celebrar e consolidar os poderes estabelecidos referentes às explorações científicas. Houve também uma aproximação entre a estrutura política do Brasil e alguns estados africanos, pois foram esses os primeiros soberanos a reconhecer a expansão imperial luso-brasileira. Em 1822, destacam-se os reis Obá Osemwede de Benim, Abomé de Porto Novo, Onim de Benim, Obá Osinlokun de Lagos, o imperador Beni e o rei Ajan, entre outros líderes africanos (Silva, 2003).

Por outro lado, no processo de instauração dos museus ao redor do mundo, alguns países do continente africano adotaram metodologias educacionais próprias, estabelecendo seus próprios espaços de análise cultural. A proposta é oferecer uma nova perspectiva para ver o mundo, agora sob a ótica africana.

Em leituras das obras organizadas pelo marroquino El Fasi (2010), o senegalês Niane (2010) e o queniano Ogot (2010), observamos a contribuição do continente africano para a valorização dos espaços econômicos globais, das políticas territoriais entre os povos e das ideologias geográficas culturais e científicas. Este é um exemplo de Educação Geográfica Afrocentrada. Entre os exemplos estão o Museu das Civilizações Negras em Dakar, Senegal; o Museu Egípcio do Cairo, Egito; o Memorial do Genocídio de Kigali em Kigali, Ruanda; o Museu de Marraqueche em Marrocos; o Museu do Apartheid em Joanesburgo, África do Sul; a Casa dos Escravos em Dakar, Senegal; o Museu da Fundação Zinzou em Cotou, Benim; e o Museu Makumbusho Village em Dar es Salaam, Tanzânia. Estes, entre outros, são centros culturais e universidades que abordam a temática africana a partir da perspectiva africana.

Em visitas a essas instituições, podemos explorar diferentes concepções e possibilidades de estudo e pesquisa sobre economia, política e cultura. Com base nisso, afirmamos que é essencial desenvolver novos princípios afrocentrados para museus e universidades, que busquem novas formas de aprendizado. Em um contexto pós-colonial, o espaço terrestre - ou seja, os territórios, as populações e suas paisagens - é nomeado, descrito, enumerado e catalogado por uma perspectiva africana. O modelo educacional é revisado e questionado, e a maneira de ver e representar a África passa a ser outra. O africano torna-se o centro do debate. Com base nessas discussões, nossa meta é promover uma visita ao Museu Afro Brasil, oferecendo a oportunidade de um novo olhar sobre a riqueza da África e a importância de sua população na formação do território brasileiro.

Educação étnico-racial: o Museu Afro Brasil

Advogando com os autores Libâneo (2010), Marandino (2001), MEC e SEPPIR (2004), e Rabaka (2009), afirmamos que a intenção da geografia escolar é conceber a aprendizagem em museus a partir de uma Educação Geográfica. Defendemos a ideia de que a Educação Geográfica Étnico-Racial está diretamente relacionada ao fato de que a educação formal proporcionada pelo Museu Afro Brasil oferece a oportunidade de ensino e aprendizagem com uma perspectiva afrocentrada. Esta abordagem possibilita a valorização de uma consciência política, uma geografia de luta anti-racista dos povos africanos e da cultura afro-brasileira. Com base nos exemplos anteriores, destacamos que a educação nos museus não é algo imposto; ela ocorre em colaboração com diversos atores e autores envolvidos. Dessa forma, propomos um pequeno roteiro de atividade, no qual cada aluno receberá um roteiro que deverá ser entregue ao final da atividade.

1) Escolha da exposição ou parte dela.

Descreva o local da exposição, contextualizando a instituição e a exposição em si. Indique os elementos geográficos presentes e os conceitos abordados.

2) Definição de um problema.

Identifique quais ações a exposição pretende promover nos visitantes e que tipo de interação é privilegiada. Explique o motivo dessa escolha.

3) Definição dos objetivos.

Caracterize e identifique as formas de interação que os objetos da exposição promovem junto ao público. Converse e anote aspectos que promovem ou inibem determinadas formas de interação.

4) Aspectos metodológicos.

Instrumentos de Coleta de Dados: utilize observação e anotações. Elabore um Roteiro de Observação: aplique-o na exposição escolhida. Registro da Exposição: documente a exposição por meio de imagens, como fotos, planta baixa, desenhos ou filmagens.

O Museu Afro Brasil foi fundado em 1º de julho de 2004, conforme o Decreto Municipal nº 44.816, assinado pela então prefeita Marta Suplicy. O museu recebeu patrocínio da Petrobras e do Governo Federal através da Lei Rouanet, entre os anos de 2004 e 2008. Sua proposta é reeducar o público sobre os povos africanos e a população afro-brasileira, oferecendo exposições que abordam a cultura material da escravidão, a arte contemporânea e outros temas relacionados aos contextos étnico-raciais (Araújo, 2004). O Museu é resultado dos esforços do movimento negro e do artista plástico Emanuel Araújo, que também é seu curador.

As escolhas dos núcleos a serem visitados podem ser feitas em conjunto com os monitores, que podem ajudar nas dúvidas que surgirem. Logo na entrada, recebem-se algumas orientações. Por exemplo, o acervo do museu é descrito como um resgate: “O Museu Afro Brasil está preparado para, de fato, começar a contar uma nova história do negro.” Em termos geográficos, diríamos que o museu possui uma leitura do território e da população. Seu foco está nas diferentes artes africanas e nas africanidades. O Museu Afro Brasil conta com um conjunto de educadores, especialistas e consultores nas áreas de arte, antropologia, educação e história, que se dividem nas atividades educativas, técnicas e administrativas.

Figura 1 - Entrada do Museu Afro Brasil



Pavilhão Padre Manoel da Nóbrega Parque do Ibirapuera
Portão 10 São Paulo SP 04094-050 Fone: (11) 5579-0593
Terça-feira a domingo das 10h às 16h ENTRADA GRATUITA
www.museuafrobrasil.com.br

Fonte: Encarte Museu Afro Brasil

A visita pode ser organizada em partes, como o Núcleo de Museologia, que cuida e preserva o acervo das coleções do Museu; o Núcleo de Pesquisa, que desenvolve atividades internas na organização do espaço do Museu; o Núcleo de Tradição e História Oral, onde são registrados os depoimentos de personalidades que trabalham com a temática afro-brasileira; e o Núcleo de Educação, que agenda visitas, monitorias, atividades pedagógicas e outras formas de apoio. Todos os núcleos contam com o apoio da Biblioteca Carolina Maria de Jesus, que é composta por uma diversidade de materiais, como livros, vídeos, fotos, documentos e outros registros relacionados à temática afro-brasileira.

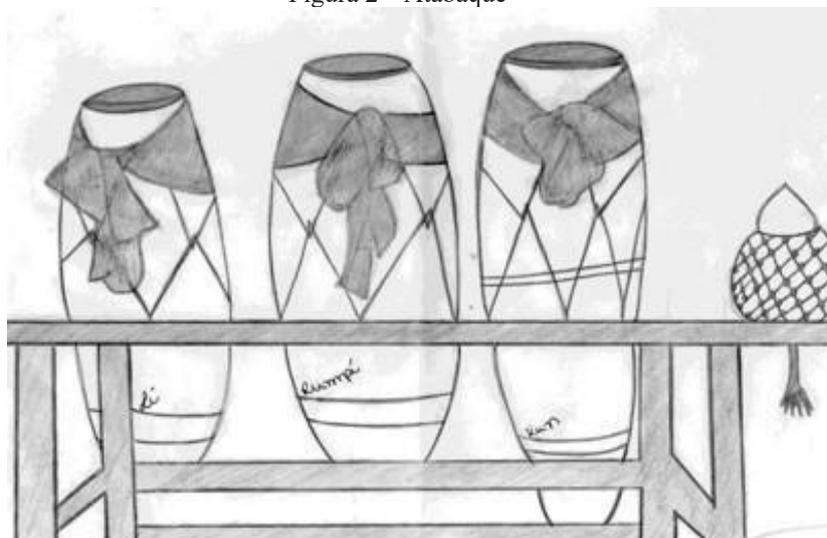
É possível conhecer o Teatro Ruth de Souza, onde ocorrem outras atividades pedagógicas e artísticas. Imediatamente, aprende-se sobre as grandes homenageadas. O tema da oralidade e da escrita é associado a duas figuras importantes. Carolina Maria de Jesus, mineira, moradora de rua e coletora de papel, escreveu seu diário na década de 1950, publicado em formato de livro com o título *Quarto de despejo*, no qual relata sua vida. Ruth de Souza, carioca, é considerada uma das principais atrizes do teatro e da televisão brasileira.

Para uma melhor compreensão desse conjunto de informações no processo de aprendizagem, é preciso considerar as demais atividades do museu, como as unidades de estudo, suas ações educativas, a divulgação dos materiais didáticos produzidos pelo museu, bem como as práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas. Um exemplo disso será apresentado a seguir no tópico *Cartografando o Museu Afro Brasil*, que desempenha um papel social enquanto instituição educativa. O museu tem a função ligada tanto à preservação do patrimônio (coleta, salvaguarda, conservação e pesquisa científica) quanto à extroversão (comunicação e educação). A educação, como mudança do discurso na construção de uma consciência de luta política, é uma entre as diversas funções desta instituição na contemporaneidade

Cartografando o Museu Afro Brasil

Neste tópico, consideramos que existe uma concepção cartográfica na forma de dispor os objetos, um direcionamento que possui uma proposta baseada em uma abordagem pedagógica e museológica para a visita do público. O acervo é concebido com uma leitura espacial e temporal, contendo uma proposta de leitura que explicita seus conteúdos. A cartografia museal está relacionada à disposição do acervo, sobre o qual será refletido nas exposições, atuando como um ato de Educação Geográfica. A ação planejada objetiva o ensino e a divulgação, buscando uma aprendizagem significativa junto ao público. A proposta pedagógica é trabalhar com o tema da diversidade étnico-racial, religiosa e política a respeito da África e da população afro-brasileira na sala de aula. De maneira crítica e analítica, buscamos desenvolver a cartografia museal no acervo permanente “As religiões afrobrasileiras” e “O sagrado e o profano”. Ao adentrar nesses acervos, o visitante se deparará com três atabaques (Rum, Rumpi e Lê), utilizados nas cerimônias de candomblé e na capoeira, e com as vestimentas dos Babá Egun cultuados na Nigéria. Nos perguntamos: por que a exposição se inicia com esses instrumentos musicais? Um dos exemplos da musicalidade foi os desenhos dos alunos expostos abaixo.

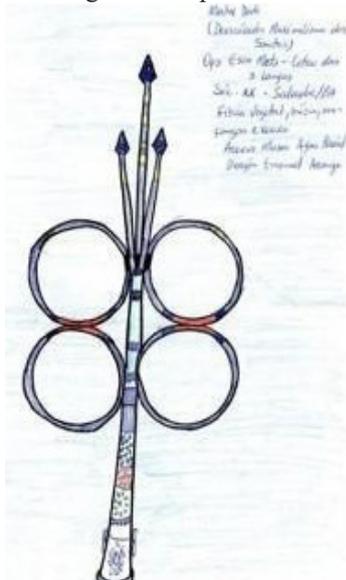
Figura 2 – Atabaque



Fonte:Guilherme Mapelli, 12/12/2013.

As expressões candomblé e capoeira foram as duas manifestações mais perseguidas desde os tempos coloniais, no Império e na República². Ambas, de cunho religioso e corporal, foram responsáveis por manter vivas outras manifestações afro-brasileiras no território brasileiro e nas diferentes identidades presentes na vida da população. A capoeira é um instrumento pedagógico de resistência negra, de afirmação e de religiosidade, com respeito a si e ao próximo. Na mesma matriz afro estão as religiões da Umbanda e do Candomblé, onde o corpo é a morada do homem, da mulher e da criança, e onde o mais velho respeita o mais novo. É nesse espaço que os cânticos, ritos e danças ganham força política e cultural. Durante a visita monitorada ao museu, foi possível aprender que essas religiões se mantiveram, se reinventaram, se reorganizaram e resistem até os dias de hoje, o que Bastide (2001) denomina de africanidades. Religiões, cultos, ritos, tradições, cantos, rezas e instrumentos que os religavam à terra antiga, com suas diferentes formas de vida. Memória e terra que lhes eram negadas. Eram africanos vindos de diversas partes da África, com suas diferentes estruturas religiosas. Os contatos com o regime escravagista os levaram a trocar, aprender e assimilar o local aos seus ritos e tradições.

Figura 3 – Opa Esin



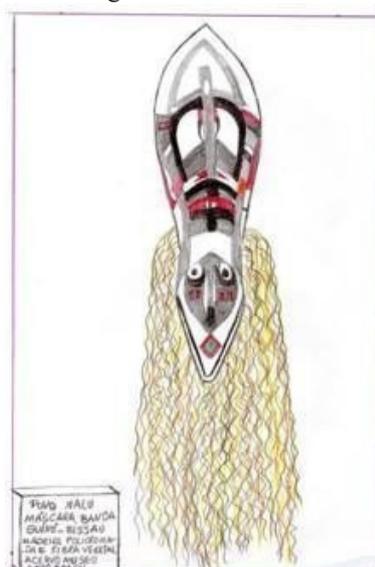
Fonte: Gerli Andrade

Figura 4 – Xarará



Fonte: Guilherme, 12/12/2013

Figura 5 – Mascará



Fonte: Alexandre Teixeira, 12/12/2013

Ao visitarem o museu, professores e alunos irão encontrar essa diversidade de manifestações por meio de instrumentos de trabalho, musicais, roupas e artefatos relacionados aos tambores maranhenses, ao xangô pernambucano, aos candomblés carioca e baiano, e ao batuque gaúcho. Uma das atividades a ser solicitada aos alunos pode ser desenhar alguns dos objetos e relacioná-los a uma ideia de valorização afro-brasileira. São diversas roupas, instrumentos e demais peças pertencentes aos orixás; uma rica diversidade expressa uma perspectiva geo-histórica no território brasileiro. Entre as religiões afro-brasileiras, a mais conhecida no Brasil é o candomblé. Segundo Verger (1986), na Bahia, o candomblé é uma religião de origem bantu. Seu panteão, constituído pelos nagôs e ketus, cultuava os orixás; as nações de tradição congo-angola cultuavam os inquices, os jejês e os voduns.

A África no Brasil: território e população

Tudo o que existe hoje sobre o vasto território que se chama Brasil foi levantado ou cultivado por aquela raça; ela construiu o nosso país. Há trezentos anos que o africano tem sido o principal instrumento da ocupação e da manutenção de nosso território. (...) Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para a habitação e cultura, estradas edifícios, canaviais e cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas, e escolas, alfândegas e correios, telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo, absolutamente tudo que existe no país como acumulação de riquezas, não passa de uma doação gratuita da raça que trabalha à que faz trabalhar (Nabuco, 1883, p. 15).

² Ver Ferracini (2018, p. 193) quando ambas eram consideradas crimes, com o passar das décadas de conflitos e negociações, essas práticas passaram a ser aceitas na sociedade.

A respeito do acervo ‘Trabalho e escravidão’, encontramos a participação da população africana na construção da sociedade brasileira. Nessa parte do museu, é importante reforçar a importância da participação dos negros na formação territorial do Brasil. O Museu Afro Brasil montou uma exposição sobre o trabalho escravo. Concomitantemente, podemos indagar os alunos sobre como o tema da migração forçada africana é abordado na Geografia escolar. Aprendemos que esses povos trouxeram uma série de conhecimentos tecnológicos e saberes africanos, que empregaram nas diversas atividades escravagistas, os quais estão vivos até hoje na nossa sociedade. Eram eles bantus, nagôs, gegês, minas, hotentotes, yakas, entre outros, que se tornaram escravos e negros, o que estava relacionado à sua condição social. A estrutura política, econômica e cultural os distinguiu dos demais pela cor da pele, colocando-os em situação de inferioridade

Figura 6 – Ferramentas



Fonte:Rosemberg Ferracini, 12/12/2013

Percebe-se na exposição do Museu Afro uma Geografia do escravismo com diferentes peças. Dentre os materiais do século XVIII e XIX expostos no museu, encontramos um moinho utilizado nas plantações para a trituração da cana, quatro serras de ferro e duas de madeira, duas carroças para transporte, uma prensa de madeira e um êmbolo também utilizado para cana. Eram esses objetos construídos pelas mãos africanas para transformar os espaços urbanos e rurais, como nas lavouras de café e cana-de-açúcar. Como marceneiros e entalhadores, desenvolviam peças utilizadas nas casas, como mesas, cadeiras e outras estruturas. Baseados nesses itens, conseguimos desenvolver discussões relacionadas à migração forçada, a uma Geografia do trabalho onde o pelourinho atuava como principal instrumento pedagógico, e a desmistificar os conceitos e teorias que foram empregados à população afro-brasileira e que persistem na atualidade. Foi possível perceber que há diversas outras peças que retratam os trabalhos desenvolvidos por homens, mulheres e crianças africanos presentes no território brasileiro. Por exemplo, eram eles ferreiros que trabalhavam na fabricação de peças de ferro e demais ferramentas para outros trabalhos. Os africanos também desenvolviam trabalhos relacionados à mineração, sendo alguns deles ourives e outros atuando na extração de ouro e diamantes.

Eram eles os diversos instrumentos, como os chamados “pares de forma de metal” utilizados para limpar o caldo de cana, os de castigos, como o vira-mundo, libambo, gargalheira, espadas, serrotes, diversos brincos de ouro e prata, balangandãs, colares, portapazes, fios de ouro, figas, braceletes, crucifixos, entre outros materiais expostos, que podem ser foco de conversas e aprendizados a respeito da população afro-brasileira. Ao trabalhar com esse núcleo no ensino de Geografia, quebramos o silêncio dos dados, números, gráficos, tabelas e das teorias a respeito da migração forçada no Brasil. Pode-se aprofundar o processo de ensino e aprendizagem sobre um passado científico e tecnológico que foi renegado ao africano e à população afro-brasileira. Tínhamos um modo de produção escravagista que era a base do território brasileiro e que historicamente massacrou uma população para existir. Um modo de produção que sofreu lutas para persistir. Dessa forma, percebemos o desafio em sala de aula de criar uma estratégia de aprendizagem que funcione como um espelho, por meio do qual os alunos possam se ver como descendentes de africanos e não tenham vergonha de fazer parte dessa camada social. Assim, a escola consegue mudar o discurso racial (re)produzido por ela e por outras instituições do século passado e que permanecem no inconsciente coletivo da sociedade.

Paisagens africanas

A descolonização acontece quando o professor discorre que a construção de grande parte dos objetos de trabalho na agricultura e nas edificações urbanas, são oriundas dos povos africanos que contribuíram na manifestação artística brasileira. A paisagem africana está presente por toda parte do Museu Afro Brasil. Percebe-se o lugar da África como origem da humanidade do Homo Sapiens no continente africano chegando até as Américas. Tal fato pode ser percebido nos acervos “História e memória” e “Artes plásticas: a mão afro-brasileira”, que desenvolvem o resgate da população negra no Brasil. Antes de adentrarmos nesse universo, podemos indagar o grupo de alunos: quem são as personalidades negras no Brasil? Quais foram os políticos, artistas e escritores negros? Por que não conhecemos tais pessoas? Dentre esse conjunto de ocupações espaciais destacamos três desenhos desenvolvidos pelos alunos;

Figura 7 – Carolina de Jesus



Fonte: Fellipe da Silva, 12/12/2013

Figura 8 – Menino



Fonte: Gabriel Barros, 12/12/2013

Os alunos podem fazer o exercício do desenho buscando conhecer como parte da construção de uma identidade, de uma prática de ensino, que reflete na luta contra o racismo e a discriminação, na busca de uma sociedade justa. Dizemos que o Museu Afro reescreve uma Geografia diferente ao processo histórico até então construído. Sua cartografia museal desenvolve o exercício do pertencimento humano.

Exemplo é quando o Museu apresenta a centralização do homem negro nas artes, com obras de escultores do final do século XVIII, como Estêvão Silva, Antônio Firmino Monteiro e Antônio Rafael, no século XIX, e Arthur Timótheo da Costa, Heitor dos Prazeres, Sérgio Vidal, Alcides Pereira dos Santos e Waldomiro de Deus Souza, no século XX. Estes foram pintores e professores nas escolas e Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e da Bahia. No regime abolicionista, destaca-se a participação do advogado Luiz Gama e de André Rebouças; na literatura, a personalidade de José Maria Machado de Assis. Na política, Teodoro Sampaio, que fez o primeiro levantamento geológico do estado de São Paulo, foi diretor do saneamento da cidade de São Paulo e presidente do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, além de ser autor de *O Tupi na Geografia Nacional e Atlas dos Estados Unidos e do Brasil*. Entre outras dezenas de artistas e personalidades, estão o músico Milton Nascimento e o geógrafo Milton Santos.

O continente africano

Adentrando no Museu Afro, o exercício do olhar é de extrema importância para aprendermos e viver o continente africano pelos diversos núcleos e lugares. A leitura do espaço está desenhada nas paredes, presente nas populações, a presença dos hábitos, costumes, das diferentes artes, esculturas, desenhos, pinturas, objetos, pessoas, músicas, textos e cores. O entendimento da geografia do continente passa pelos anos da África antiga passando pelos impérios e reinos dos diferentes povos.

Faz parte da cartografia museal o acervo “África: diversidade e permanência”. Esse núcleo se comuni-

ca com o “Trabalho e escravidão”, pois as peças africanas estão em torno do “Malungo”, também chamado de “Tumbeiro”, que era um tipo de barco. No centro da sala, encontramos uma réplica desse barco, utilizado para o transporte de humanos da costa africana à costa brasileira. Nas paredes, está o poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, e no ambiente, a musicalização na voz de Maria Bethânia e Carlinhos Brown é recitada em uma caminhada pelos alunos Tony Eweron e Carolina Nascimento.

No que concerne à África, podemos exercitar com os alunos que o tema da Geografia é um vasto aprendizado e que, por meio dele, cada vez mais se comprova a evidência do surgimento do homem em seu continente. No acervo, encontram-se elementos que mostram a imensa diversidade das populações africanas, de reinos e impérios africanos. Por exemplo: a máscara da sociedade Gueledé, utilizada nas celebrações de fertilidade, de origem Yoruba, da Nigéria; a máscara Egbo Ekoi, de Camarões, para fins de regulamentação e controle social; e a estatueta Attie da Costa do Marfim, localizada ao lado oeste do rio Comoé, próxima à cidade de Abidjan. Esses povos possuem 12 diferentes grupos linguísticos e incluem máscaras dos povos Bassongye, Ejaghan, Ekoi, Yombe, Luba, Bambum, Nafana e Bwaba.

A diversidade de máscaras, estatuetas e esculturas expostas está relacionada com os ciclos da natureza, ritos e empreendimentos humanos. A partir delas, podemos estudar quais eram os reinos e impérios africanos, suas organizações sociais e políticas. Um exemplo é o reino Monomotapa, conhecido por ser poderoso, cujo apogeu se deu precisamente entre os séculos XI e XIV, sendo contemporâneo de Gana e Mali, ao norte. Foi fundado numa sólida organização social e política. Sua área cobre hoje parte da República Popular de Moçambique, da República do Zimbábue, da República da Zâmbia e da República do Malawi, e era uma região rica em cobre, ferro e ouro. O reino do Mali estendeu-se pelo Sahel, tinha o controle das cidades comerciais de Walāta, Tombuctu e Gao, entrando assim em contato mais direto com os povos islamizados, em comparação ao ocorrido ao longo dos séculos precedentes. Em visita ao museu, professores e alunos podem encontrar peças que se remetem aos reinos de Axum, Núbios, Cuxe, Meroé, Zimbábue, entre outras organizações políticas africanas. Pedagogicamente, exercitamos desse núcleo para tratar da diversidade política e cultural do continente africano, quebrando o estigma de classificá-los como ‘um só povo’ e, por fim, perceber como sua herança humana, política e religiosa é significativa na construção da identidade do território brasileiro, como registrado por Araújo (2009).

Considerações finais

Aprendemos que o ensino no Museu Afro Brasil traz a possibilidade de avançarmos no processo de aprendizagem da Geografia Afro-Brasileira e Africana em sala de aula. Acreditamos estar avançando no debate e na forma como tais discussões vêm sendo desenvolvidas no Brasil. No que se refere à temática da África e da população afro-brasileira, o Estado legitimou a presença dessas discussões nos currículos do ensino fundamental, médio e superior com a Lei n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), obrigando o ensino da temática africana nas escolas. A lei tem como objetivo eliminar o racismo, educar e formar para os temas da cultura africana.

No que se refere ao processo de ensino escolar, a população africana deve estar no centro do debate, considerando o continente como um território repleto de valores e conotações pejorativas. Eis o desafio de exercer e desenvolver atividades relacionadas à Lei 10.639/03 não apenas como mero conteúdo, mas também na busca de ir além das atividades pedagógicas em sala de aula e da estrutura curricular formal. Acreditamos que o ensino no Museu Afro Brasil quebra valores e constrói um currículo oculto no qual pouco se fala, pratica e desenvolve. A Educação Geográfica Afrocentrada problematiza os diferentes temas relacionados à cultura, política e economia da África, assim como da população afro-brasileira.

Juntamente com a visita ao Museu Afro Brasil, deixamos como convite a leitura de algumas obras que contribuem para o aprofundamento sobre o tema. O texto de Kabengele Munanga (1988), ao tratar do Centenário da Abolição, destaca festas, discursos, congressos nacionais e internacionais, manifestações culturais e artísticas em quase todo o território nacional, além de marchas de protesto dos movimentos negros. A tese da professora Marta Heloísa Leuba Salum (1996), ao abordar a arte afro-brasileira, explora o universo de questões sobre o negro no Brasil e os objetos de influência estilística africana tradicional, parecendo abarcar essas tendências. As pesadas críticas do filósofo anglo-ganês Kwame Appiah (1997), que alerta para algumas exposições racistas e de controle imperial pelos europeus, também são relevantes. Vale lembrar os textos e entrevistas concedidas por Emanuel Araújo (2004, 2005 e 2009), os livros produzidos pelo Museu Afro, e o já citado professor e escritor Marcelo de Saete Souza (2009). Na Geografia Escolar, os textos de Renato Emerson dos Santos e a tese de Ferracini (2012) abordam o debate curricular da África, as relações étnico-raciais

na sala de aula, em cursos de formação de professores e na diversidade do território brasileiro.

Diante do acervo do Museu Afro Brasil, cabe a nós, professores e alunos, refletir sobre as particularidades e a diversidade dos povos que foram transplantados à força para o Brasil. Devemos buscar direcionar o aprendizado para os diferentes temas geradores. O objetivo é dialogar entre os conteúdos acadêmicos e escolares sobre a África, conectando o que se pratica em sala de aula com os conhecimentos apreendidos nesse processo de formação.

Percebe-se que, com o passar dos anos, ocorreram modificações na sociedade brasileira e nos materiais por ela construídos. Houve transformações nas relações raciais e nos modos de produção estabelecidos. As técnicas e os objetos geográficos mudaram, assim como a relação entre o espaço e a sociedade. Entretanto, quais foram as materialidades que persistiram? Esse é o desafio: não tratar os fatos históricos, a sociedade, o espaço e a população afro-brasileira de maneira separada, mas sim integrá-los de forma inseparável. É necessário avançar e colocar em prática as discussões teóricas e metodológicas.

É através do resgate de todas essas questões elencadas anteriormente que podemos utilizar a visita ao museu para questionar o porquê de vivermos em um país com um dos maiores índices de desigualdade do mundo, onde a população negra compõe a grande maioria dos pobres excluídos, criando uma realidade tão marcadamente fragmentada. Somente entendendo a história da escravidão em nosso país – o último no hemisfério ocidental a aboli-la oficialmente – podemos perceber o que resta da escravidão em cada um de nós. Esse exercício de aprendizado é fundamental na formação de um aluno com consciência crítica e não pode ser negligenciado no ensino de Geografia. Fatos que abrangem os atos seculares da mobilidade populacional africana, que pouco ou nada são abordados nas aulas, livros didáticos ou parâmetros curriculares de Geografia, incluindo as religiões, quilombos e demais expressões afro-brasileiras.

Assim, para concluir, deixamos como proposta para professores e pesquisadores da ciência da terra refletirem sobre as contribuições que os povos africanos e a população afrobrasileira trouxeram para a paisagem brasileira. Baseado nas diversas propostas pedagógicas do Museu Afro Brasil de São Paulo, é possível compreender a transformação social em um contexto espacial. Como diria o mestre Milton Santos: “Pois a História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Santos, 1977, p. 81). Sendo o espaço social, as heranças africanas estão presentes nas marcas urbanas, como as edificações, nos instrumentos de ferro e ouro, nos objetos artísticos, e nos conhecimentos tecnológicos, que vão desde os instrumentos de madeira até a agricultura. Oxalá que nossos colegas preocupados com o ensino de Geografia Escolar e com a temática étnico-racial, em um país justo e livre do racismo, acreditem nesse caminho. Estaremos enriquecendo o ensino, a pesquisa e o aprendizado sobre a África, ao mesmo tempo em que diminuimos o preconceito que ainda persegue a população brasileira. Como destacado no início deste texto, diversos museus e institutos brasileiros possuem espaços valiosos para pesquisa, incluindo peças, materiais, documentos, acervos, coleções variadas e bibliotecas, relacionados à Geografia Afrocentrada e às expressões afro-brasileiras.

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAUJO, Emanuel. **A Tarde**, Salvador. p.20, 23 de out. de 2004.
- ARAUJO, Emanuel. **Entrevista**. África III: um percurso. Diário do Comércio, São Paulo, 2005.
- ARAUJO, Emanuel. **Mecenas polêmico** (entrevista concedida a Maurício Pestana). Raça Brasil. São Paulo: Editora Escala, n.128, 2009, p.12-15.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé na Bahia: rito Nagô**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- EL FASI Mohammed. **História geral da África, III: África do século VII ao XI**. Brasília: UNESCO, 2010. p.1056.
- FERNÁNDEZ, Luis Alonso. **Introducción a la nueva museología**. Madrid: Alianza,1999.
- FERRACINI, Rosemberg. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolares de Geografia no Brasil: de 1890 a 2003**. Tese de Doutorado, FFLCH/USP, 2012.
- FERRACINI, Rosemberg. Escola Pastiniana e Escala Afirmativas: N’zinga Abrigaçãode Capoeira Angola. **Geograficidade**, v. 8. Número Especial, “Geografia, Música e Sons”.p.188-203,2018.
- FERRACINI, Rosemberg. Professores e Alunos em Perspectivas Afrodecoloniais:*Teorias e Práticas Escolares*. **Revista África e Africanidades**, ano XII, n. 33, fev.2020.p.01-16.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. RJ: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 13ªed. p.218.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, n.2.1990. p.230-254.
- LOPES, Maria Margaret. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. Brasília, DF: Ed.UnB, 2009.
- LODY, Raul. **O negro no museu brasileiro: construindo identidades**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.
- MCMANUS, Paulette. **Educação em museus: pesquisas e prática**. Orgs Martha Marandino Luciana Monaco. São Paulo: FEUSP, 2013.
- Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC,2004.
- MUNANGA, Kabengele. **A criação artística negro-africana: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utilidade prática**. África negra. SP:MASP, 1988.
- MUNANGA, Kabengele.**Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. p.15-34.
- NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Londres: Abraham Kingdon, 1883.

- NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI.** Brasília: UNESCO, 2010. p.896.
- OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V: África do século XVI ao XVIII.**– Brasília: UNESCO, 2010. p.1208.
- RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.129-146.
- SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: A Formação Social como Teoria e como Método. **Boletim Paulista de Geografia**, n.54, jun.1977. p.81-99.
- SALUM, Marta Heloisa Leuba. **A madeira e seu emprego na arte africana:** um exercício de interpretação a partir da estatuária bantu. 1996. Tese (doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações sociais:** o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870–1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SILVA, Alberto da costa e. **Um rio chamado Atlântico.** A Africano Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- SOUZA, Marcelo de Salet. **A configuração da curadoria de arte afro-brasileira de Emanuel Araujo.** Dissertação de Mestrado, ECA, USP, 2009.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses iorubás na África no Novo Mundo.** Salvador: Corrupio, 2002.

METODOLOGIA(S) – CAMINHOS EXERCIDOS PELO PENSAMENTO

Antonio Carlos Castrogiovanni
Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do
Rio Grande do Sul Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa de Investigadores Latino Americanos em Didática da
Geografia – REDLADGEO

“... nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma
coisa no espírito que o contempla”
(Deleuze, 1988, p.127).

Introdução – Iniciando o nosso Caminho – para não dizer que só falamos de Geografia.

Olhando atentamente para o quadro *As Meninas* o que observamos? Que caminhos foram empregados para ver ou não enxergar o que a obra nos apresenta? Qual é a melhor metodologia para analisarmos e recompormos o texto que a obra nos provoca? Qual método é responsável por tal metodologia? Não há um só caminho... há diferentes trajetos, todos trazendo verdades provisórias baseadas na nossa história... na nossa visão de mundo... Assim é o processo de aprender e ensinar. Quais são os caminhos que escolhemos? Talvez, num primeiro momento, não saibamos responder, mas eles existem. É preciso acreditar!

Figura 1 – *As Meninas* é uma pintura de 1656 do pintor Diego Velázquez



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Vel%C3%A1zquez\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Vel%C3%A1zquez)).

As Meninas é uma pintura de 1656 do pintor do Diego Velázquez, considerado o principal artista do Século de Ouro Espanhol. Ela está no Museu do Prado em Madrid. A composição enigmática e complexa da obra levanta questões sobre realidade e ilusão, criando uma relação incerta entre o observador e as figuras representadas. Por essas complexidades, *As Meninas* é uma das obras mais analisadas da pintura ocidental.

Quando compomos um texto narrativo sobre uma obra como a apresentada, devemos questionar: o que é verdade em nosso olhar? Há uma única verdade? O que essa verdade esconde? Em que contexto essa obra foi criada? Olhamos o que o artista enxergou ou não? Talvez nunca saibamos, mas devemos aproveitar os desafios que os caminhos metodológicos nos oferecem e ler o silêncio que a obra reserva. Assim como uma obra, a Geografia se apresenta aos nossos sentidos, ou seja, em diferentes possibilidades de leitura.

A verdade é uma construção por meio de um processo metodológico social e criativo. Ela está relacionada ao método e à base epistemológica da nossa formação, ou seja, ao estado de ser e estar no mundo, por meio do processo histórico no qual somos sujeitos. As nossas escolhas metodológicas não são neutras, aliás, embora muitas vezes não tenhamos tomado consciência, elas representam um método analítico, a nossa postura sobre as verdades e os conhecimentos. Elas constituem os caminhos escolhidos enquanto professores que somos. Caminhos estes que, pela pressa ou falta de tempo, não abstraímos. Outras vezes, a nossa formação não valorizou suficientemente o que deve ser o processo metodológico. Mas, atenção, eles existem e devem ser constantemente questionados!

Método e metodologia – o caminho que se faz caminhando enquanto se caminha

No cotidiano, é comum que os sujeitos empreguem esses termos como se tivessem o mesmo significado. Há professores que pensam que método e metodologia significam uma forma de fazer algo e que são sinônimos. Para nós, de uma forma simplificada, o método envolve uma visão de mundo, de sociedade, de escola. Ele traduz o sentido da existência da Geografia na formação dos sujeitos. As metodologias, no caso de ensino, são movimentos que traduzem pensamentos nos fazeres de ensinar e aprender provisoriamente e que devem estar associadas ao método. São caminhos, encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos que seguem lógicas guiadas por método(s) e que nós, sujeitos, escolhemos. Escolhemos?

A metodologia de ensino envolve técnicas e processos que serão empregados pelos sujeitos professores para (des)orientar o direcionamento de ensino e aprendizagem. Cada caminho para ensinar pode ser, ou não, o mais recomendado a um tipo de aprendizagem em um certo contexto. A escolha da metodologia ideal (será que existe?) depende da proposta pedagógica da instituição de ensino e da formação teórica e epistemológica do professor.

As metodologias de ensino deveriam ser responsáveis por auxiliar o professor a abordar determinado conteúdo de uma ciência e, conseqüentemente, como o sujeito aluno interage com tal processo. A metodologia ideal seria a que encaminha para uma boa aula, no caso, de Geografia. E o que é uma boa aula de Geografia? É aquela que traz a vida para ser problematizada? É aquela que os alunos levam para a vida? Ou aquela que precisa ser lida e relida para prestar uma avaliação e alcançar uma excelente nota? O professor, enquanto autoridade profissional que precisa ser, tem o direito de estar constantemente refletindo sobre os processos de ensinar e aprender.

Há uma variedade de metodologias de ensino disponíveis, cada uma com características e objetivos específicos, que surgiram em um certo tempo inseridas em particulares epistemologias.

Algumas são baseadas em atividades práticas, outras em construções/formações em grupo e ainda outras em aulas expositivas dialogadas; no entanto, o domínio teórico e a clareza epistemológica por parte do professor são fundamentais nesse processo.

Ao empregar uma metodologia que possa ser considerada como adequada, é possível dar sentido às verdades provisórias trazidas pela ciência e aumentar a efetividade do processo de aprendizagem. Como já foi dito, as metodologias estão associadas aos métodos de leitura de mundo, ligadas ao que deve ser entendido por ensinar e aprender em um certo con(texto). Na literatura, os métodos aqui listados são considerados os principais escolhidos por instituições e professores. Na nossa leitura, nenhum é o melhor; todos necessitam da participação autoral do professor. Entre os métodos, o chamado tradicional parece ser o mais empregado nos processos de ensinar e aprender. Por outro lado, não podemos esquecer que a educação está pautada por pedagogias do “aprender a aprender”. Não é que não existam outras formas de pensar a educação, contudo, as pedagogias do “aprender a aprender” são hegemônicas: dominam a educação do mundo ocidental desde o final do século XIX, com o surgimento da Escola Nova. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que predominou, especialmente na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, a partir do final do século XIX. Desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

O lugar da eleição na escolha da metodologia está na vida e nas nossas verdades: nossa cultura, nossa imaginação, nossa memória, nossas linguagens, nossas emoções, nossos conhecimentos, nossas subjetividades e possibilidades de comunicarmos, de sermos sujeitos e sermos autores.

As metodologias precisam levar o sujeito a observar as diferenças que se apresentam no espaço geográfico. Essas diferenças são a demonstração da sua existência. A observação é uma habilidade fundamental para enxergarmos a Geografia na Vida e a Geografia da Vida. Com que olhares enxergamos ou deixamos de enxergar o espaço geográfico? Talvez fosse um excelente questionamento para iniciarmos a pensar em método e alinharmos a metodologia. Viver é complexo. Ensinar parece ser mais complexo que a própria vida. Ensinar

deve considerar uma série de fatores, entre eles as teorias da aprendizagem. Qualquer roteiro metodológico deve ter presente que o objetivo final é aprender com mais razão epistêmica e construir caminhos facilitadores para tal. Parece ser impossível ser professor sem ter a clareza de como aprendemos e das teorias que facilitam essa compreensão.

Outra preocupação de partida é fazermos um questionamento: como nós, ao longo da nossa escolarização, aprendemos tal conteúdo e como o transformamos em conhecimento? Ou não aprendemos? Por quê? Sabemos que a abstração do real, que não necessariamente é a realidade, é o ponto de largada para buscarmos caminhos metodológicos que possibilitem a problematização da informação e a sua transformação em conhecimento. Atenção, os textos didáticos são informações que, através de caminhos metodológicos de responsabilidade da escola/professor, se transformam em conhecimento.

Ao escolhermos o caminho metodológico, temos que ter presente: qual sociedade estamos querendo? Que Geografia acreditamos que possa auxiliar a formar sujeitos para tal tipo de sociedade? Concordamos ou não com uma sociedade tão desigual? Que Geografia poderá auxiliar a diminuir tais desigualdades consequentes de um capitalismo colonial?

Todo processo metodológico traz, inicialmente, uma postura epistemológica por parte do professor, ou seja, ter clareza e dúvidas sobre as verdades por existir um campo do conhecimento em um certo tempo. Epistemologia envolve uma visão de mundo e a valorização da ciência que procura dar conta, mesmo provisoriamente, da compreensão do mundo. A epistemologia parte do empírico, mas busca a aproximação com a ciência. É a busca de verdades, portanto de conhecimentos sobre a vida, sobre o mundo, sobre o papel da Geografia no entendimento provisório da natureza e da sociedade. A compreensão do mundo exige uma reflexão constante, partindo da escala local e chegando à escala global, num movimento de ir e vir, sem ser cíclico. Solicita a busca de significados e significações a partir dos significantes, que mudam a todo momento. Ela é dinâmica e requer um movimento de análise do que é visto e do que é escondido. Esse processo analítico que parte do empírico nos possibilita a síntese, que é uma habilidade fundamental para a compreensão da ciência e o encaminhamento de processos metodológicos. Entre os diversos caminhos, temos a Epistemologia Genética de Jean Piaget, onde as problematizações devem ser constantes. Aqui, a busca das causas, através dos processos, já evidencia um caminho metodológico. O trajeto entre o local e o global, num (re)direcionamento constante, faz parte da busca pelo entendimento do Espaço Geográfico, objeto de estudo da Geografia. Essa síntese deve ser alimentada pela dialógica, ou seja, pela própria dúvida no processo de síntese. A dúvida é o combustível principal da metodologia. A metodologia deve considerar que a teoria é uma alavanca para interpretar a prática, sendo que é a prática com o lastro da teoria que adquire mais sentido para os sujeitos, valorizando a ciência. No processo metodológico para ensinar e aprender Geografia, o professor deve ter presente a habilidade da análise, ou seja, buscar estudar as partes para compreender a complexidade do todo, sabendo que podem existir outras lógicas para esse estudo.

A seguir, pontuamos, de forma resumida, os principais caminhos trazidos pela literatura. Atenção: são poucas linhas, e o objetivo é mostrar aos professores o que os manuais de metodologia de ensino têm classificado quanto aos movimentos pedagógicos. Para que não ocorram confusões entre método e metodologia, vamos chamá-los de possibilidades de entender o mundo do ensinar e aprender.

1. Possibilidade Tradicional

Surgiu na Europa do século XVIII, quando o movimento iluminista pedia a universalização e o acesso do indivíduo ao conhecimento. Nesse método, a transmissão de informações ocorre de maneira hierárquica – do professor ao aluno – e a aprendizagem do aluno é medida por avaliações periódicas, às quais são atribuídas notas para hierarquizar o desempenho. Quem não atinge os parâmetros mínimos deve repetir o ano. O objetivo é fornecer ao aluno um conjunto de informações. Parece não haver preocupação com o conhecimento. A ele cabe aceitar os conhecimentos trazidos pelo professor/bibliografia como verdades, de maneira passiva, memorizando-os, mas não agregando autoria nessa relação. O método começou a ser visto como ultrapassado entre os anos 60 e 70 do último século, mas ainda é seguido por alguns profissionais.

2. Possibilidade Montessoriana

A possibilidade pedagógica montessoriana foi desenvolvida pela pedagoga e médica italiana Maria Montessori (1870-1952), após uma série de pesquisas empíricas e científicas. É focada em crianças, por isso é adotada por escolas de ensino infantil e fundamental. Parte do pressuposto de que as crianças são capazes de aprender sozinhas e devem ser incentivadas a exercer atividades com autonomia, iniciativa e independência. O

professor exerce um papel de provocador nesse processo. O ambiente escolar não segue o formato tradicional. As escolas costumam usar a organização dos alunos no formato de U ou de grupos. Além de mesas e cadeiras, o chão é um espaço utilizado, por isso é comum o emprego de tapetes ou tatames. Pelo ambiente, são espalhados objetos que estimulam a interação entre sujeito e objeto e, portanto, o aprendizado. As atividades são distribuídas pela sala e os alunos escolhem o que fazer naquele dia. Há propostas necessárias a serem seguidas, mas a aprendizagem acontece com grau de liberdade.

3. Possibilidade Construtivista

O Construtivismo, também conhecido como interacionismo, surgiu por volta de 1970 e baseia-se nas pesquisas do naturalista e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Ele entendia que o sujeito deve ter um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Os conteúdos servem de suporte para que os alunos, a partir deles, construam o conhecimento. O processo deve estimular o questionamento, o debate, a formulação de hipóteses, a resolução de problemas e o uso de vivências pessoais. A resolução de problemas deve ser uma constante. Expressões como “por quê?”, “como?”, “para quê?”, entre outras, são fundamentais nesse processo.

O objetivo não é dar respostas ao estudante, mas sim estimulá-lo a fazer perguntas. O conhecimento, nessa leitura, não segue uma via de mão única; cada aluno encontra um caminho próprio até ele. A aprendizagem ocorre na relação/interação entre o sujeito e o objeto. Ela é contínua. Uma educação construtivista implica que o professor transforme seu fazer diário em constante pesquisa-ação. A troca de informações, o constante estudo da teoria construtivista e a necessidade do trabalho em equipe, a fim de se buscar a interdisciplinaridade, são atitudes fundamentais (Castrogiovanni e Pinto, 2021).

O epistemólogo Piaget, na questão educacional, pontua que são relevantes as atividades do sujeito, explicando melhor: a sua (inter)ação sobre os objetos, acontecimentos, fenômenos e diferentes verdades é importante.

4. Possibilidade Freiriana.

Esta leitura sobre o que deve ser a escola, o caminho freiriano, também conhecido como Educação Libertadora, entende que o sujeito é capaz de se libertar por meio do conhecimento. Ela leva em conta os aspectos socioculturais do estudante e o contexto no qual ele está inserido, pois associar o conhecimento à vida do aluno o ajuda a compreender o mundo em que está inserido. O professor Paulo Freire (1921-1997) aplicou, em parte, esses conhecimentos quando, em 1960, alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Ele usou suas experiências de vida para escolher “palavras geradoras” que foram utilizadas para iniciar o processo de conhecimento. Por exemplo, a palavra “tijolo”, mais presente na realidade dos trabalhadores, era ensinada primeiro. Depois, tornava-se mais fácil ampliar o vocabulário. A metodologia para o método freiriano solicita um professor mediador, e o processo de ensino e aprendizagem ocorre na relação professor-aluno. O professor valoriza os conhecimentos trazidos pelo aluno, bem como sua história de vida, suas experiências e contribuições, e vai organizando o processo a partir das respostas dos sujeitos, somando a elas os conhecimentos necessários à autonomia. O processo de aprender é particular a cada sujeito. Para o pensador, aprender é a aquisição de uma resposta autoral, construída a partir de uma experiência, obtida de forma sistemática ou não, mas que contenha reflexão.

5. Possibilidade Sócio-interacionista

A proposta sócio-interacionista é uma abordagem histórica e cultural do desenvolvimento humano, proposta pelo soviético (bielorrusso) Lev Vygotsky (1896–1934). Conforme suas pesquisas, o indivíduo só constrói conhecimento, linguagem e raciocínio se estiver em contato com outros sujeitos, daí o termo “sócio” e “interacionista”. Vygotsky pontua que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para ele, as informações são intermediadas por aqueles que nos cercam, e as trocas de experiências resultam nas funções mentais superiores.

O sócio-interacionismo valoriza as interações sociais, por isso os trabalhos em grupo são fundamentais. A bagagem histórica que o aluno traz é valorizada, bem como a curiosidade, a autonomia e a participação ativa. A cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana. A relação sujeito-sociedade é mediada por sistemas simbólicos construídos ao longo do processo histórico de uma cultura. Nesta leitura metodológica, o professor é essencial no processo de saber, pois representa a mediação entre o aluno e o conhecimento disponível na vida.

6. Possibilidade Waldorf

Baseado na filosofia de Rudolf Steiner (1861–1925), esta proposta busca o aprimoramento físico, anímico e espiritual do estudante. Os encontros pedagógicos estimulam tanto o pensar quanto o sentir. O objetivo é que o aluno seja preparado para a vida, desenvolvendo clareza de raciocínio, iniciativa para a ação, equilíbrio emocional e capacidade crítica. A pedagogia Waldorf parte de uma visão antropológica, que vê o sujeito como um conjunto harmônico que abrange três dimensões: física, anímica e espiritual. Com esta abordagem, fundamenta as práticas educativas que desenvolvem o aluno de forma integral, ou seja, associando habilidades corporais, cognitivas e emocionais, pois o sujeito é um todo.

O ensino é apresentado através de ciclos de aprendizagem conforme a idade. Nos encontros, é considerado que cada sujeito é um ser humano diferente, e que essas características devem ser levadas em conta no processo de ensinar e aprender. Assim, um mesmo conteúdo recebe várias abordagens diferentes. Aprendemos de formas diferentes por caminhos distintos.

7. Possibilidade Freinet

Desenvolvido pelo francês Célestin Freinet (1896–1966), a proposta que recebe o nome do pedagogo propõe que a escola seja menos teórica e mais conectada com a vida. O pedagogo foi o criador, na França, do movimento da escola moderna. O movimento pedagógico fundado por ele caracteriza-se pela sua dimensão social, evidenciada na escola centrada na criança, que é vista não como um indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade, ou seja, um sujeito.

A ideia central é de que a educação deve preparar o sujeito para a realização de um trabalho vinculado à realidade, à vida que envolve cada aluno. A experimentação é incentivada, pois para ele é ela que permite avanços no processo de aprender. Já os materiais didáticos têm um papel secundário, porque, ao não se conectarem à realidade do estudante, não fornecem possibilidades de interação e devem permitir a livre expressão, autonomia, cooperação e trabalho autoral.

A problematização constante da realidade que se apresenta é considerada fundamental nessa abordagem, e por isso são incentivadas práticas como jornais escolares, trabalhos em grupo, troca de informações entre os estudantes e trabalhos de campo. A habilidade da observação é fundamental. A proposta estimula o envolvimento com a comunidade, com o ambiente político e social no entorno da escola e diversas formas de participação e colaboração entre alunos, professores e comunidade.

8. Possibilidade com as Pedagogias Ativas.

A princípio, toda pedagogia deve ser ativa, ou seja, não deveria ser passiva. A denominação parecer, em um primeiro momento, uma abstração. A principal proposta deste método é desenvolver o ensino e a aprendizagem com a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de maneira que os movimentos metodológicos estejam contextualizados na realidade social nas quais alunos e professores estão inseridos.

O pensador John Dewey (1859–1952), filósofo, psicólogo e pedagogo nascido nos Estados Unidos, posicionou-se a favor do conceito de Escola Ativa, na qual o aluno deve ter iniciativa, originalidade e agir de forma cooperativa. Propõe que a pedagogia ativa de aprendizagem seja uma ruptura com as concepções de ensino mais comuns, consideradas tradicionais. Nela, o espaço do aluno não é de espectador, assistindo passivamente à sua própria aprendizagem acontecer. A participação do estudante é protagonista, e o aprendizado não acontece sem ela. O sujeito não fica apenas sentado escutando e anotando; ele deve participar do processo, criticando, auxiliando a construir o conhecimento junto com o professor e com os seus colegas em movimentos de vários sentidos. Entre os movimentos necessários às pedagogias ativas, temos que deve haver uma constante problematização da realidade; favorecer o trabalho em equipe; e trazer tecnologia da informação e comunicação para a sala de aula. O professor deve ser um mediador, facilitador do processo.

9. Possibilidade da Sala de Aula Invertida.

Resumidamente, é um método de aprendizado no qual o conteúdo é apresentado ao estudante fora do ambiente escolar. As propostas de ensino híbrido, entre elas a sala de aula invertida, são abordagens que utilizam possibilidades tecnológicas. Como o próprio nome diz, invertem toda a lógica tradicional da sala de aula. Nela, o aprendizado começa em casa e não na escola. O sujeito faz suas próprias consultas na internet e

em materiais disponíveis em sites sobre temas abordados previamente, e já chega à escola com conhecimento prévio, que é debatido com professores e colegas.

Esses movimentos permitem a otimização do tempo em aula, que é então usado para debater e problematizar os conhecimentos sobre o tema e tirar dúvidas. Após a aula, o aluno pode consolidar ainda mais o conhecimento com recursos multimídia que podem ser disponibilizados pelo professor por meio de uma agenda digital escolar. Algumas das características mais marcantes do modelo são: protagonismo, flexibilidade, compromisso, colaboração e autonomia.

10. Possibilidade com a Complexidade

Está baseado na Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Morin nasceu em 8 de julho de 1921 e é um antropólogo, filósofo, sociólogo e geógrafo francês, judeu de origem sefardita.

Ainda hoje, com seus 102 anos, continua escrevendo. Por ser este processo metodológico o que, neste momento, mais acreditamos e encaminhamos em nossas pesquisas e orientações, vamos explicitá-lo e dar a ênfase necessária.

Ideias para a partida

Somos sujeitos e existimos através da interação com o outro. Aprendemos de maneira diferente (assim como vivemos) na infinita comunicação na qual o mundo se apresenta em movimentos que se traduzem em infinita complexidade! O sujeito é dotado de consciência e é concebido como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens e potencialidades, pois, se estamos sob a dominação de um paradigma cognitivo, é compreensível a ideia de um sujeito professor humano, dotado de complexidades biológicas e sociais. Os sujeitos são seres humanos complexos que têm em suas ações o reflexo de suas emoções e sentimentos (Castrogiovanni & Pinto, 2021). O sujeito professor deve possuir uma consciência da relevância da Geografia para a compreensão do mundo em que estamos inseridos e o qual auxiliamos na sua (re)construção.

O pensador Edgar Morin (2002, p. 36-37) observa que “Nascemos, sem saber por que, e morremos, sem saber o porquê. [...] Estamos perdidos juntos.” Esta inquietude, de que estamos juntos, ligados, inicialmente à vida para vivermos a vida, parece ser fundamental na existência do sujeito. Nesta ligação, há diferentes dimensões; uma delas é a cognitiva, que Morin (2000, p. 120) chama de computacional. “A computação é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens que nos permite agir dentro do universo exterior, assim como de nosso universo interior, e conhecê-lo.” Esta ligação conecta o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Logo, cada um de nós, sujeito, através da vida, está ligado à Terra. Ela, por sua vez, está ligada ao Sol, e o próprio Sol está conectado ao Cosmo.

Nesta Complexidade, nós, enquanto parte, estamos ligados ao todo, o Cosmo, e nossa existência é garantida porque nós, sujeitos, alunos e professores, existimos para buscar incessantemente a sua compreensão através do conhecimento. Portanto, é necessário que façamos escolhas de metodologias. Nesta interação, o sujeito necessita interagir consigo mesmo e para si mesmo. Há um cômputo. “O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc.” (Morin, 2000, p. 120). Quem sabe, na compreensão do Cosmo, podemos nos encontrar e entender por que nascemos e se a morte realmente existe para nós, sujeitos?

Esta (inter-multi)conectividade, que parte e chega da computação que cada sujeito professor/aluno faz de si mesmo e para si mesmo, dá a sensação de que jamais conheceremos o mundo, de que a vida está sempre em outro lugar e não onde estamos localizados, e que o espaço geográfico não tem fim. Esse todo intangível, mesmo sendo computável, oferece um salvo-conduto, por um lado, limitado na resistência/existência humana, mas, por outro, ilimitado, pois se descortina um infinito para a compreensão do mundo pelos sujeitos – é a beleza do conhecer!

O professor, em seus fazeres pedagógicos, necessita tomar consciência da maneira como vemos essa (inter-multi)conectividade a partir da (inter)relação indivíduo-indivíduo, indivíduo-mundo, retroagindo ao indivíduo e, assim, sucessivamente, demonstrando o quanto somos diferentes. A complexidade que o mundo encerra em sua existência provoca em alguns indivíduos um querer viver mais, e em outros, um querer mais que viver. Esta diferença de viver, de sujeito para sujeito, auxilia a pontuar a existência do sujeito que somos. Cada um de nós, por ser diferente e original, constrói o seu intertexto, mas é formado também por um intertexto específico, que lhe possibilita uma intertextualidade particular. Com isso, o olhar que temos do mundo, resultado provisório de caminhos metodológicos, é sempre particular, mas não é próprio, pois é construído na

inter(relação) com o todo. Esta intertextualidade cria condições para a existência do espaço geográfico com suas especificidades, ou seja, diferentes particularidades, com isso, a formação de inter(múlti)plos textos sobre um contexto. O professor precisa dar conta desta complexidade. É um desafio!

Como já pontuamos, mas convém retomar, para pensarmos sobre a escolha metodológica no ensino e pesquisa da Geografia, devemos considerar a complexidade do momento histórico no qual estamos inseridos e a didática como uma possibilidade de percursos articuladores nesse processo.

Ao escolher o movimento metodológico para nossos fazeres pedagógicos, devemos levar em consideração, no mínimo, as seguintes questões: Por que a escola/nós estamos fazendo esta escolha metodológica? Esta escolha vai encaminhar para que tipo de produção de conhecimento? É um conhecimento que favorecerá a autonomia do sujeito na possibilidade de ser e estar no mundo atual ou não? Este caminho metodológico favorece percursos investigativos de diferentes direcionamentos, propiciando cruzamentos sem respostas definitivas que fomentem novas dúvidas, ou não? Como nós aprendemos o que queremos ensinar? O mundo no qual vivemos é o mundo que se apresenta ou que se esconde? Temos que observar que já nascemos complexos e comunicamos não só com palavras, mas também com nossos silêncios. A Complexidade favorece ao professor trilhar por caminhos (in)seguros, mas autorais.

Nós, professores de Geografia, sabemos que o espaço geográfico é complexo e se faz existir através das diferentes formas que se interatuam, por isso a complexidade. Temos que considerar, no processo de ensinar e aprender, que as verdades são muitas e provisórias, mas que sustentam o espaço geográfico. Portanto, solicita diferentes lógicas encaminhadas por diversas formas de ler e interpretar o mundo globalizado.

Movimento de dúvidas

Em qualquer processo metodológico surgem interrogações: será que é o melhor ou não? Por isso, o estado de dúvida é fundamental, e os questionamentos sobre a comunicação que estamos exercendo se fazem necessários. Quando pensamos em metodologia de ensino, devemos valorizar o processo comunicacional. Para nós, a Terra é um território dotado de uma rede de comunicações que nenhuma sociedade jamais teve no passado, alcançando todos os públicos e meios sociais e culturais. Os recursos didáticos devem comunicar para que ocorra a interação e, assim, seja atribuído o sentido (Morin, 2003). O lugar geográfico da escola disputa com as verdades oferecidas pela comunicação, principalmente pelas redes sociais. Estamos passando da identidade de cada sujeito para identificações múltiplas (Maffesoli, 1998). Para nós, essa não linearidade, que pode ser vista quase como um paradigma nas (inter)ações humanas, parece ser ameaçada pelo processo de agendamento que a comunicação estabelece e que a escola segue, ou será que não? Esse processo de agendamento encaminha à construção de uma estrutura absoluta de pensamento, ao menos tribalmente, frente aos objetos e situações, evidenciando o poder da comunicação ao emitir informações através de palavras, símbolos ou imagens, e a escola incorpora esses movimentos de verdades metodológicas. O processo de agendamento parece se concretizar na ideia da liberdade de expressão comercial, apresentada como um novo direito humano. É um chamamento que acaba sendo incorporado às práticas metodológicas mais tradicionais.

Em nossa leitura, por que os movimentos metodológicos devem se abrir para a Complexidade?

Observamos um descontentamento crescente entre as práticas pedagógicas fundamentadas na concepção de um saber constituído como uma única verdade e as pesquisas recentes sobre educação. A Complexidade reflete a vida em sua constante diversidade.

A escola deve problematizar, através de seus componentes curriculares, a vida, que é repleta de problemas a serem resolvidos provisoriamente. A Geografia pode ser vista como a materialização da vida complexa. O conhecimento emerge da busca por resoluções de problemas, e esse processo resulta em um verdadeiro ato criativo, que confere sentido à vida. Os fazeres pedagógicos devem instigar dúvidas e não buscar verdades eternas, rompendo com lógicas estabelecidas e promovendo a diversidade.

Portanto, quais são as exigências da Complexidade na educação comunicativa ao optarmos por um processo metodológico que este método requer?

- Reconhecer a diversidade das identidades, procedimentos, expectativas, engajamentos, representações e movimentos de ver o mundo;
- Respeitar a necessidade e a busca do equilíbrio na troca;
- Prever sempre o re-ligar a partir da dúvida e das verdades provisórias;
- Encorajar a auto-organização em todos os processos educativos;
- Respeitar a necessidade vital do escolher e inovar;

- Encontrar, valorizar, seguir as etapas da lógica da vida (reconhecer o seu espaço geográfico, organizá-lo, dar-lhe um sentido, re-ligar-se a outros, escolher, inovar, entrar em reciprocidade, re-ligando-se a si mesmo);
- Saber escutar para ser, sabendo que necessita saber mais.

E quais são os perigos para nos propormos movimentos metodológicos ligados ao Pensamento Complexo?

- Nossas inseguranças;
- Nossos hábitos;
- Nossas crenças;
- Medo de escutar;
- Medo de questionar;
- Medo de transformar a vida em auto-crescimento constante;
- Medo de valorizar as diferenças.

A diferença entre o pensamento comunicativo complexo e o pensamento simplificador é que o primeiro dialoga com o conhecimento e suas incertezas, lidando com a humildade em saber escutar, enquanto o pensamento simplificador lida com verdades absolutas e a especialização. Como seria o conhecimento geográfico através do pensamento comunicativo? O desafio está dado aos sujeitos professores.

Desafios para nós professores

Deixar fazer emergir o processo metodológico complexo a partir da constante problematização. *O problema*, longe de restituir ao pensamento o saber ou a certeza interior, põe antes o impensado no pensamento. O problema traz a fórmula do intolerável, uma vez que exprime a relação do pensamento com o sentir, do pensar com a percepção, da questão com a intensidade.

Sabemos ser necessária a insistência e a especificidade do problema em relação à solução para nos livrarmos de um longo hábito de pensamento que nos faz considerar o problemático como uma categoria subjetiva do nosso conhecimento, um momento empírico que marca somente a imperfeição de nossa conduta (Deleuze, 1982). Como se os problemas fossem apenas uma deficiência ou uma imperfeição no nosso saber. Aprender é problematizar. Mas, o que propõe o Pensamento Comunicativo Complexo Escolar?

- Não nega o que já trilhamos. Viva a História!
- Não nega que possam existir verdades provisórias!
- Desafia a superarmos as figuras cartesianas do tempo global, do sujeito finalizado e do eu unívoco, para produzir um pensamento renovado constantemente, nesse presente grávido de tantos e tão diversos futuros, servindo com finalidade à vida.
- A humanidade não é um destino, é uma reinvenção contínua!
- Desafia a superarmos as figuras cartesianas do tempo global, do indivíduo finalizado e do eu unívoco, para produzir um pensamento renovado constantemente, nesse presente grávido de tantos e tão diversos futuros, servindo com finalidade à vida.
- Procura romper com a dissonância cognitiva.
- A humanidade não é um destino, é uma reinvenção cultural contínua!

Considerações não tão finais

Na escola, o processo metodológico precisa reaprender o simples existente na vida, no nosso caso, no espaço geográfico. Temos que reconhecer como a Geografia se apresenta aos nossos sentidos para valorizarmos esta ciência. Para reconhecer, é preciso já conhecer. Para conhecer, é preciso selecionar, religar, dar sentido, auto-organizar-se. Para conhecer, é preciso ver a parte como o todo e o todo mais do que a soma das partes, podendo ser ainda uma parte. Para aprender, devemos ter abertura. Devemos conhecer para sermos sábios, sabendo que não sabemos tudo. Qual metodologia escolher? Talvez um caminho seja escutar toda(s) (n)o mundo, mesmo as que provocam silêncio! Não há uma resposta. Há, sim, escolhas. O desafio está posto.

Referências

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; PINTO, Kinsey. **A Teoria Construtivista...o aprender Geografia. In:** CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) **Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos.** Volume VI, Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021. p.131–148.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** 2ª edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Edgar: ninguém sabe o dia que nascerá.** São Paulo: UNESP; Belém: Universidade Estadual do Pará, 2002.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio (teoria complexa da comunicação). **Revista FAMECOS.** Porto Alegre, n.20, abril (quadrimestral), 2003, p.7-12.

DISPUTAR O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DESDE A ESCOLA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS A PARTIR DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Eduardo Donizeti Giroto
Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo
Coordenador do Laboratório de Ensino e
Material Didático (LEMADI-DG)
egiroto@usp.br

Introdução

Qual o sentido do ensino de geografia? Esta é uma das perguntas que tem atravessado a história da geografia enquanto disciplina escolar, no Brasil e no mundo, desde suas origens, ainda no século XIX. Seria a geografia um saber desinteressante, enfadonho, repleto de informações, dados e localizações a serem memorizadas e que pouco dialogam com a realidade e os anseios de discentes e docentes, como apontou Lacoste (1993) em seu texto clássico? Ou se trata de um conhecimento estratégico, essencial para a compreensão do mundo atual, cada vez mais interconectado, no qual cada fenômeno precisa ser lido de forma multiescalar? Em certa medida, as ideias de Lacoste continuam válidas: a geografia ainda comporta essas duas dimensões, sendo fundamental compreendê-las para que seja possível a construção de um ensino de geografia que possibilite aos estudantes compreenderem, problematizarem e transformarem a realidade atual.

Na última década, temos nos dedicado, como professores-pesquisadores da escola pública e da universidade, à problematização do ensino de geografia. Não se trata, no entanto, de um debate restrito ao campo acadêmico. As problematizações e análises que fazemos e que dão vida ao texto que ora apresentamos neste livro emergem, principalmente, de nossas experiências como docentes em sala de aula, seja na universidade, seja na escola. São reflexões sobre e na ação que buscam discutir os princípios e ações didáticas fundamentais para a construção de um ensino de geografia que possibilite o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Não se trata do conceito de raciocínio expresso nos atuais documentos curriculares, fruto do avanço neoliberal sobre as políticas educacionais no Brasil e no mundo ocorrido nas últimas décadas. Não pensamos o raciocínio geográfico como uma competência e habilidade, reduzido a uma razão instrumental, pré-empacotado para que assim possa servir de item de avaliação padronizada. Em nossa perspectiva, o raciocínio geográfico precisa ser compreendido como um princípio no qual se funda o fazer geográfico e que, portanto, atravessa a história e a epistemologia deste conhecimento (como disciplina na escola ou na universidade). Lutar contra essa captura neoliberal do raciocínio geográfico, que tem sua principal razão de ser na atual Base Nacional Comum Curricular, é um dos objetivos dos debates aqui propostos.

E, por pensarmos que esta luta deve ser feita desde os territórios das escolas, buscamos articular o raciocínio geográfico, como princípio teórico-metodológico, com as experiências e processos desenvolvidos no ensino de Geografia. Concordamos com o Professor Paulo César da Costa Gomes (2017): a geografia é uma forma de ver e pensar a realidade. E o raciocíniogeográfico é um dos princípios que fundamenta este olhar que construímos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Nestes termos, concebemos tal raciocínio como a capacidade de elaborarmos correlações escalares espaço-temporais não-imediatas. A partir desta compreensão, compartilhamos, no decorrer do capítulo, um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem em geografia. Tais experiências não se configuram como modelos a serem seguidos (longe de nós querer participar da indústria de produção de sequências didáticas que tem como principal objetivo moer docentes e discentes). Ao contrário, temos nos posicionado historicamente contra toda e qualquer proposta curricular que, feita de forma hierarquizada e centralizada, negue a autonomia do trabalho docente e discente e não reconheça o potencial criativo presente nas diferentes salas de aula de todo o país. Tais propostas curriculares, em nossa perspectiva, visam ocultar as precárias condições de trabalho às quais, muitas vezes, estão submetidos a maioria dos docentes no país e que dificultam, dessa forma, a construção de ações didáticas que dialoguem com a realidade dos estudantes e da escola. É fundamental que as reformas curriculares sejam feitas de forma democrática, o que pressupõe a participação dos diferentes sujeitos da educação, bem como o reconhecimento de seus saberes e daquilo que efetivamente fazem em sala de aula. Portanto, ao partilharmos estas experiências construídas nos últimos anos, buscamos acentuar a importância do reconhecimento dos docentes como sujeitos do processo educativo.

As experiências aqui partilhadas remetem a diferentes temáticas da Geografia, com especial destaque para o Ensino Médio. O eixo que as une é a busca pela construção do raciocínio geográfico. Parte importante das reflexões foi publicada em periódicos científicos nos últimos anos e é retomada e reescrita a partir das novas reflexões surgidas das recentes experiências didáticas desenvolvidas.

Desse modo, o capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, fazemos uma breve reflexão sobre o ensino de geografia e o raciocínio geográfico. Buscamos apresentar aos leitores e leitoras as concepções teórico-metodológicas que nortearam nossas ações em sala de aula. Para tanto, é necessário resgatar as principais problematizações sobre a geografia como uma disciplina escolar que, desde o século XIX, é objeto de polêmicas, principalmente relacionadas à função que cumpre no currículo escolar. Assim, tecemos considerações sobre a lógica conteudista que ainda tem dominado as concepções e ações docentes nas aulas de geografia na educação básica no país, discutindo como o entendimento da centralidade do raciocínio na dinâmica curricular pode ser um dos caminhos para superar essa referida lógica.

Após isso, compartilhamos uma série de experiências didáticas que buscam possibilitar a construção de raciocínios geográficos pelos estudantes do Ensino Médio. São experiências que tratam dos mais diferentes temas do ensino de geografia e que problematizam a função dos conteúdos, conceitos, metodologias e linguagens na ação docente e discente. Tais experiências são acompanhadas de materiais produzidos pelos alunos e alunas, bem como de reflexões que buscam discutir os limites e as possibilidades presentes em cada uma delas. Como dissemos, não se trata de difundir modelos de ações didáticas. As experiências compartilhadas, em nossa perspectiva, se apresentam como mais um canal de diálogo e de reflexão partilhada, processos essenciais na formação inicial e continuada de professores

. Esperamos, de forma sincera, que este capítulo contribua e incentive mais professores e professoras a escreverem, refletirem e compartilharem suas experiências em sala de aula, uma vez que acreditamos ser essa uma ação essencial no enfrentamento a um projeto de educação que precariza os docentes e seu trabalho, não os reconhecendo como sujeitos da ação educativa. Dar visibilidade ao que fazemos cotidianamente nas salas de aula deste país é, portanto, uma das principais ações políticas em defesa da profissão e de um projeto de educação mais democrático e equitativo.

A captura neoliberal do raciocínio geográfico

Presente na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de raciocínio geográfico tem uma longa história na formação da geografia como ciência e como disciplina escolar. Trata-se de um dos princípios que fundamenta esta área do conhecimento e, por isso, discutir o lugar do raciocínio geográfico na história e epistemologia da geografia é, em nossa visão, uma das formas de avançarmos na compreensão deste conceito que tem ganhado destaque nos últimos anos.

Em nossa perspectiva, a centralidade que tal conceito tem assumido na BNCC não pode ser lida como um avanço de uma perspectiva crítica do/no ensino de geografia. Ao contrário, os inúmeros silêncios da BNCC, principalmente no campo da epistemologia, acerca de elementos fundamentais para se compreender e desenvolver raciocínios geográficos complexos revelam as possíveis intencionalidades que o documento e seus autores buscam ocultar e vão na contramão dos processos de retomadas de importantes debates acerca da história e da epistemologia da geografia na escola e na universidade.

Inúmeros autores têm abordado questões acerca do raciocínio geográfico na história e na epistemologia da geografia. Claval (2010) traz importantes contribuições ao localizar os saberes geográficos como fundantes da vida cotidiana dos homens e mulheres em diferentes lugares e organizações sociais, seja na forma como nomeiam os lugares e a relação que estabelecem com eles, seja nas estratégias que criam para plantar, morar, se deslocar, guerrear, entre outras. Assim, a geografia preexiste à sua sistematização enquanto ciência e disciplina escolar, e isso é um dos elementos centrais no entendimento das múltiplas articulações possíveis entre estas duas dimensões. Isso significa reconhecer que não foram a escola e a universidade, instituições basilares da modernidade, que inventaram a geografia. Ao contrário, contribuíram no intenso processo de sistematização, organização e classificação desses saberes imersos na vida cotidiana. Em nossa perspectiva, é fundamental que essa relação dialética entre a geografia como ciência/disciplina e como saber cotidiano, conforme apontado por Claval, mantenha-se sempre em evidência e movimento, ainda mais se o foco for desenvolver raciocínios geográficos cada vez mais complexos.

Dando continuidade ao debate, Gomes (2017) apresenta uma densa discussão a partir da ideia de que a geografia é uma forma de ver e pensar, interessada na localização dos fenômenos, na “ordem espacial do mundo”. Trata-se de, retornando a Kant e Humboldt, reafirmar os princípios que têm marcado o fazer geográfico nos últimos 200 anos e que se assentam na busca de respostas para a pergunta: por que isso está onde está?

Agora, vejam a ousadia, sugerimos não apenas que essa ocupação sobre os sistemas de localização funciona como um dado preliminar e fundador, sendo o objeto central da disciplina, mas também acrescentamos que isso compõe uma forma de pensar. Criam-se imagens e desenhos por meio das

quais somos desafiados a produzir sentido na variedade de elementos que aparecem sem o artifício da seleção antes daquilo que vamos considerar, pois não impomos o deslocamento das coisas do lugar onde aparecem e vivem (Gomes, 2017, p. 18).

A ideia da geografia como uma forma de ver e pensar é, em nossa perspectiva, potente para problematizarmos os processos de ensinar e aprender geografia no mundo contemporâneo. Se concebemos a educação como um processo amplo de formação, é fundamental que, mais importante do que a apropriação de uma lista extensa de conteúdos, os estudantes possam construir novos sentidos e leituras da realidade a partir de tais conteúdos que não são, a priori, geográficos. O que torna um conteúdo “geográfico” são as perguntas que fazemos a ele, com ênfase na localização, na conexão, na correlação, na comparação – todos princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial da realidade.

No Brasil, um dos primeiros autores a tratar do raciocínio geográfico foi Delgado de Carvalho³. Em um dos seus textos, “*O sentido geográfico*”, de 1945, originalmente a aula de abertura do curso de formação continuada de professores de geografia na Universidade do Ar, o autor discute a maneira como a geografia compreende a realidade. Para Delgado, o que faz de um objeto um objeto geográfico é a ênfase em sua localização, aquilo que denomina de sentido geográfico. E aqui temos um elemento central para discutirmos o raciocínio geográfico como princípio da geografia: a localização como ponto de partida da análise da realidade. Trata-se de reconhecer que a localização dos fenômenos importa como um dos elementos a ser levado em consideração nas interpretações que iremos construir sobre a realidade. Isso não significa reduzi-la apenas à dimensão de localização, o que poderia, facilmente, resultar em determinismos geográficos. Mas discutir e interpretar o porquê das localizações dos fenômenos, compreendendo-as como expressão de processos sociais e naturais, é um dos elementos centrais no desenvolvimento do raciocínio geográfico, de fundamental importância também nos processos de educação geográfica.

A importância da localização dos fenômenos ganha novos contornos na história da geografia a partir da obra de Pierre George e do movimento da Geografia Ativa. Este movimento tem como principal forma de divulgação de seus fundamentos a obra de mesmo nome. A justificativa e os fundamentos que levaram à construção desta obra estão na necessidade de, naquele momento de transformação socioespacial de toda a sociedade, refundar as bases teóricas e metodológicas da geografia. Não era possível utilizar as mesmas categorias interpretativas, os mesmos procedimentos metodológicos, os mesmos instrumentais e ferramentas para se compreender uma sociedade em mutação, diferente daquela descrita pelos geógrafos e geógrafas do século XIX. Para os autores da Geografia Ativa, o conceito de situação está no centro do raciocínio geográfico, configurando-se como uma especificidade desta ciência. Desvendada a situação em seus processos formativos, o geógrafo poderia contribuir para a produção de uma leitura socioespacial sintética dos fenômenos.

Uma situação é a resultante, num dado momento – que é, por definição, o momento presente, em geografia – de um conjunto de ações que se contrariam, se moderam ou se reforçam e sofrem os efeitos de acelerações, de freios ou de inibição por parte dos elementos duráveis do meio e das sequelas das situações anteriores (George *et al*, 1966, 23).

A análise de uma situação traria, para o geógrafo, a presença de diversas dimensões socioespaciais, que se referem à economia, à natureza, à cultura, à história e à geografia. Todos esses elementos, presentes em uma situação, não deveriam se tornar uma geografia particular. Um estudo em geografia econômica só teria sentido se considerasse a existência das diferentes dimensões daquela situação. Tais dimensões, nesse raciocínio, não eram apenas partes de um todo, mas teriam sentido em relação e em movimento. Seria a situação, desse modo, que permitiria ao geógrafo produzir a síntese, sempre provisória, acerca da realidade estudada.

Nesta lógica, outro elemento explicativo que permitiria compreender as complexidades envolvidas nos processos de formação de uma situação é o conceito de escala geográfica, que permite produzir uma correlação de fenômenos que vai além de uma mera fotografia instantânea da situação a ser analisada. A partir deste conceito, pode-se compreender que uma situação é resultado de processos que ocorrem em diferentes escalas geográficas, desde o local ao global, passando por uma série de mediações.

Em um mundo aparentemente estável, não havia a preocupação de se estudar uma situação para além da escala local. Em um mundo no qual as bases técnicas e políticas permitem que processos ocorram de forma

³ Cabe ressaltar que tanto Delgado de Carvalho quanto outros autores e autoras do mesmo período foram amplamente influenciados pela obra de Paul Vidal de La Blache, cujos escritos sobre o ensino de geografia, que remetem ao início do século XX, tiveram amplo circulação no continente sul-americano. Para mais, ver La Blache (1943).

simultânea, resultando naquilo que Santos (2004) conceituou como horizontalidades e verticalidades, para se produzir uma síntese geográfica a partir da situação e da conexão de fenômenos, faz-se necessário identificar as escalas geográficas e os agentes dessas escalas, relacionando-os à produção daquela realidade.

Neste sentido, a discussão que embasa o movimento da Geografia Ativa não diz respeito à busca de um objeto específico de estudo da geografia. A questão está, neste sentido, em compreender qual contribuição a geografia, enquanto campo disciplinar, pode dar na interpretação da realidade e na formação dos sujeitos. E, para tanto, cabe construir os fundamentos teórico-metodológicos específicos deste campo do saber. Não se trata de compreender o mundo da geografia. O que está em jogo é a nossa capacidade de entender a geografia do mundo.

Portanto, até aqui, foi possível perceber que, em diferentes perspectivas, o desenvolvimento do raciocínio geográfico como princípio teórico-metodológico da geografia tem ocupado lugar de destaque na história e na epistemologia deste campo do conhecimento. No entanto, quando verificamos o debate sobre este tema expresso no documento final da BNCC, pouco ou nada dessa discussão epistemológica aparece. O raciocínio geográfico surge como um fato, nos termos de Bachelard (1996), que pode resultar em mais um obstáculo epistemológico da geografia.

Em primeiro lugar, porque se funda em uma concepção epistemológica própria de uma racionalidade técnico-instrumental. Isso pode ser verificado quando, por exemplo, o raciocínio geográfico aparece reduzido à ideia de competência e habilidade. Mais do que isso, está atrelado a uma lógica de mensuração do conhecimento. É importante dizer que, apesar de possuir, como discutimos nas seções anteriores do artigo, um longo debate na história e na epistemologia da geografia como ciência e como disciplina escolar, o raciocínio geográfico expresso na BNCC é esvaziado dessa densidade. A escolha dos autores e autoras do documento foi por uma concepção de raciocínio geográfico que tem ganhado força nos últimos anos em certas correntes da pedagogia nos EUA (Gersmehl & Gersmehl, 2008; Anthamatten, 2010) e que busca discuti-lo desde um viés instrumental e mensurável, na consolidação de currículos padronizados para o ensino de Geografia.

Nestes termos, mais importante do que debater sobre os sentidos do raciocínio geográfico, seus fundamentos teóricos, epistemológicos, políticos e educativos, é a questão de como construir mecanismos de mensuração do mesmo a partir da lógica dos testes padronizados, forma-conteúdo da avaliação educacional em tempos neoliberais. É importante destacar que parte desta discussão sobre a produção de testes padronizados está bastante avançada no contexto escolar estadunidense, especialmente no que diz respeito à capacidade de medir o desenvolvimento do pensamento espacial nos estudantes, outro dos conceitos propostos na BNCC, sem nenhuma preocupação em aprofundar o debate epistemológico sobre ele. Há, por exemplo, nos EUA o Spatial Thinking Ability Test (STAT), composto por 16 alternativas, que visa medir se os estudantes desenvolveram o pensamento espacial (Bednarz & Lee, 2019). No entanto, há algumas questões de fundo que passam ao largo do debate, sendo a principal a conceitualização do espaço, categoria analítica fundamental da epistemologia geográfica. Uma análise breve do STAT revela que ele reafirma uma concepção de espaço como palco das ações humanas, indiferenciado e desprovido de conteúdo social. Com isso, é possível pensarmos que estamos diante, mais uma vez, de uma “Geografia viúva do espaço”, nos termos propostos por Santos (1996).

Com isso, nega-se uma compreensão mais ampliada do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, que extrapola as fronteiras da ciência geográfica e que encontra sua razão de ser na dinâmica da reprodução social contemporânea. Em nossa perspectiva, falar de raciocínios geográficos, por exemplo, é problematizar, o tempo todo, os modos de ser de uma sociedade que se reproduz, também, a partir da expropriação e da alienação espacial. Se a produção do espaço é fundamental para a reprodução desta sociedade, fundada nas contradições de classe, raça e gênero, como pensar, estrategicamente, o raciocínio geográfico? Como apontado por autores como Lacoste (1993), Claval (2010) e Gomes (2017), tal raciocínio não é monopólio da geografia, mas, como um saber estratégico, central nas dinâmicas de poder, está o tempo todo em disputa. Reconhecer o raciocínio geográfico como estratégico na atual dinâmica do capitalismo é, em nossa análise, uma das primeiras condições para entender por que a sua produção é, cotidianamente, interdita para a maior parte da população. E, por isso, em nossa perspectiva, só está autorizado na BNCC um raciocínio geográfico como conhecimento técnico-instrumental, estandardizado, verificável e mensurável, esvaziado de sua dimensão política e estratégica.

Diante deste quadro, consideramos fundamental disputar a ideia e a prática do raciocínio geográfico desde a escola básica, deslocando-o da captura neoliberal feita por meio dos currículos prescritivos. Assim, na próxima seção deste capítulo, apresentamos um conjunto de experiências didáticas desenvolvidas com estudantes do ensino médio em uma escola pública municipal de São Caetano do Sul, na região metropolitana de São Paulo, a partir do projeto “A construção do raciocínio geográfico na escola pública”, em parceria com o

Laboratório de Ensino de Geografia e Material Didático (LEMADI) do Departamento de Geografia da USP e o Prof. David Augusto Santos da EME Profa. Alcina Dantas Feijão. O principal objetivo deste projeto é aproximar os sujeitos da escola pública e da universidade a partir do desafio de construir ações didáticas para o ensino de geografia, bem como refletir sobre seus resultados, criando assim um constante processo de reflexão sobre e na ação, essencial, em nossa perspectiva, para a formação continuada de professores. Tais atividades foram realizadas em momentos distintos, mas guardam, entre elas, a busca de construir processos de ensino de geografia que contribuam para que os estudantes interpretem e transformem o mundo em suas mais diferentes escalas espaço-temporais.

Para além da BNCC: construindo raciocínios geográficos desde a escola

O primeiro conjunto de experiências didáticas desenvolvidas está relacionado ao uso de jogos e filmes no ensino de geografia. Tal uso vem sendo facilitado, nos últimos anos, pelo desenvolvimento e divulgação de novos recursos tecnológicos, principalmente sites e canais de vídeos na internet, bem como pela ampliação (ainda que em escala muito reduzida e de forma bastante desigual) da infraestrutura tecnológica de algumas escolas públicas no país. Em nossa experiência, partimos do pressuposto de que a utilização desses recursos no ensino de geografia pode contribuir para a ressignificação dos mesmos, visto que estão presentes no cotidiano de muitos estudantes. Além disso, carregam e divulgam visões geográficas de mundo, em diferentes escalas de representação, repletas de interesses, intencionalidades e estratégias que precisam ser desvendadas e compreendidas, principalmente em um mundo no qual os diferentes meios de comunicação encontram-se concentrados e diretamente vinculados ao poder econômico e político (Arbex, 2001).

Neste processo, os filmes e jogos podem ser concebidos como objetos técnico-científico informacionais (Santos, 2004), carregados de signos, símbolos e significados, a serem utilizados na mediação do ensino-aprendizagem em geografia. Por fazerem parte do cotidiano dos alunos e possuírem uma linguagem ampla, diversa e plural, têm, de início, uma potencialidade a ser explorada no ensino de geografia.

Vale ressaltar, porém, que tais instrumentos, por si só, não podem ser concebidos como os principais responsáveis pela construção do raciocínio geográfico pelos alunos. O papel do professor na construção de estratégias didáticas é de fundamental importância, sendo que tal planejamento deve se pautar nos objetivos que se busca alcançar no ensino de geografia em determinada série/ano/ciclo, em um processo constante de reflexão.

A proposta, construída a partir dos trabalhos e perspectivas desenvolvidas pelo professor de geografia responsável pelas turmas do 3º ano do Ensino Médio da referida escola, consistia em que os alunos, em grupos, escolhessem um jogo ou filme e realizassem uma análise da visão geopolítica do material. Essa proposta foi apresentada no início do trimestre para que os discentes pudessem desenvolver uma análise mais aprofundada dos materiais. A ideia também foi que, ao longo do trimestre e das discussões em aula, os estudantes conseguissem associar os conteúdos de geografia com a análise dos jogos e filmes.

Foi dada total liberdade para que os discentes escolhessem os materiais. Em relação à análise, foi entregue aos alunos um roteiro com questões e conceitos norteadores para aprofundar a compreensão e interpretação de que a geografia e a geopolítica estão presentes em diferentes dimensões e escalas espaço-temporais, e não apenas nos conflitos entre países. A compreensão dessas diversas dimensões foi destacada como um processo essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

No final do trimestre, os alunos apresentaram os resultados das análises de duas formas. Primeiramente, realizaram seminários-debates, nos quais, com o auxílio de recursos audiovisuais, discutiram o jogo/filme escolhido, socializando as análises com os demais alunos. Em um segundo momento, entregaram uma análise escrita dos materiais, com foco principal na discussão da visão geopolítica difundida pelos mesmos.

No relato a seguir, apresentamos as percepções dos estudantes sobre as territorialidades representadas no jogo *Call of Duty: Black Ops II*

Conclui-se que *Call of Duty: Black Ops II* é um jogo que aborda temas sobre a Guerra Fria, uma segunda Guerra Fria hipotética, e uma possível Terceira Guerra Mundial, também hipotética. Observa-se que, novamente, os Estados Unidos da América “salva o mundo” de um “terrorista” que tenta acabar com a sua soberania mundial. Observa-se também que, um único soldado americano é capaz de escolher o destino do terrorista sem levar um arranhão sequer e “salvar o mundo” (Análise geopolítica feita por um grupo de alunos do 3º Ano B).

Na interpretação construída pelo grupo, é possível observar como os alunos compreendem a visão de mundo difundida pelo jogo. A ideia de uma superpotência capaz de derrotar todos os seus inimigos sem sofrer

grandes consequências está no centro da dinâmica do jogo, permitindo que os alunos estabeleçam correlações com situações semelhantes na dinâmica geopolítica contemporânea. A atuação dos EUA como potência hegemônica após o fim da Guerra Fria e todas as suas consequências para a ordem mundial foram amplamente discutidas com as problematizações apresentadas pelo grupo durante os seminários.

Da mesma forma, o grupo aprofundou a discussão sobre a visão preconceituosa com a qual o jogo apresenta as populações do Oriente Médio, vistas quase como sinônimos de terroristas. Tal visão se constrói na narrativa do jogo, na caracterização dos personagens, na definição dos heróis e dos inimigos, e, sem uma ampla problematização, corre-se o risco de reproduzir uma concepção de mundo, repleta de intencionalidades, como “natural”. Para que pudéssemos ampliar essa discussão, foram apresentados aos alunos recortes de jornais e trechos de reportagens televisivas que dialogavam diretamente com essa visão preconceituosa em relação tanto ao mundo árabe quanto à comunidade islâmica. Na discussão, foi possível perceber que, em diferentes outros jogos e filmes, essa visão está bastante presente, o que nos levou a aprofundar o debate sobre os agentes responsáveis por ela e sua intencionalidade.

Outro exemplo de jogo escolhido pelos alunos foi *Medal of Honor: Battlefield 3*, que abandona a temática da Guerra Fria e dá ao jogador a oportunidade de participar de conflitos armados mais recentes, como as missões que acontecem no Afeganistão e apresentam como protagonistas soldados do exército dos EUA, como pode ser observado na imagem 1, produzida pelos alunos e alunas de um grupo do 3º ano G.

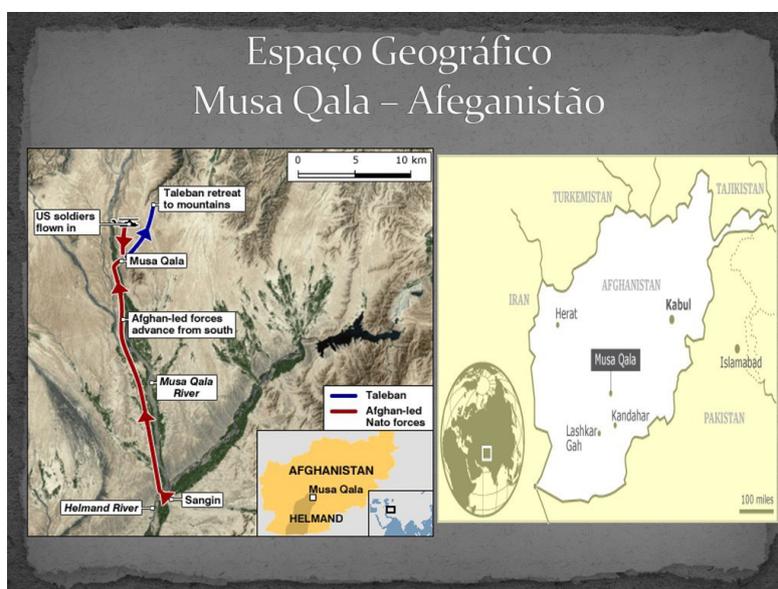


Imagem 1: É possível observar no mapa a movimentação das tropas americanas e do grupo talibã em Musa Qala, Afeganistão. É um território de intenso combate entre tropas americanas e o Talibã. O jogo se passa em vários lugares no interior do território do Afeganistão, e sempre se tem disponível um mapa da região em que você está.

O jogo *Medal of Honor: BF3* envolve a discussão sobre a relação entre a geopolítica e a apropriação dos elementos da natureza como parte estratégica do território para avançar nas missões do jogo, conforme é destacado na análise feita pelo grupo de alunos e alunas:

O jogo mostrou a visão estadunidense da guerra contra os “terroristas”, o desenvolvimento das armas e as técnicas de invasão. A realidade retratada faz com que entendamos as dificuldades dos soldados norte-americanos na invasão contra o Talibã, como por exemplo: relevo com dobramentos modernos e o clima. Armas usadas representaram a desigualdade no desenvolvimento armamentista entre as forças de cada lado (Análise geopolítica feita por um grupo de alunos do 3º Ano G).

Neste relato, aparecem duas questões fundamentais para o entendimento da dinâmica da regionalização do espaço mundial contemporâneo. De um lado, o conhecimento territorial como elemento estratégico nas disputas geopolíticas, seja no Afeganistão, no Iraque ou na Síria. Do outro, o papel da indústria armamentista no controle dos conflitos e de suas estratégias. Durante a apresentação do grupo, foi possível discutir o tamanho dessa indústria, seus interesses e representantes, estabelecendo, inclusive, relações com a realidade brasileira, a partir da discussão sobre o papel desempenhado no Congresso Nacional pela indústria de armas (a chamada “bancada da bala”). No caso específico deste jogo, foi possível perceber que a dinâmica de jogabilidade possibilitou aos estudantes um maior entendimento dos diferentes processos de apropriação da

natureza feitos pelos diferentes exércitos e grupos nos conflitos. Ao terem que produzir estratégias territoriais para avançarem nas diferentes etapas do jogo, os estudantes, em seus relatos, demonstraram a construção de raciocínios geográficos com o intuito de “saber pensar o espaço” (Lacoste, 1993).

Nesse jogo, também foi proposta uma reflexão aos estudantes: por que não é dada aos jogadores a possibilidade de escolher com qual equipe querem jogar? Como seria o jogo visto a partir do olhar dos afegãos? Na discussão construída, foi possível retomar o debate sobre a intencionalidade que acompanha cada objeto técnico-científico e informacional. Portanto, as opções de jogabilidade definidas não são apenas decisões técnicas, mas estão diretamente relacionadas à visão de mundo que se quer difundir a partir do jogo.

Outro jogo escolhido pelos alunos foi o *League of Legends* (também conhecido por LoL). É um MOBA⁴ e tem como objetivo central atacar o Nexus (torres que os jogadores devem atingir durante a partida). Os alunos e alunas tiveram o desafio de fazer uma análise do jogo a partir do contexto da Guerra Fria, conteúdo também trabalhado durante o trimestre. A representação a seguir, produzida por um grupo de alunos e alunas do 3º ano E, apresenta os resultados da análise da relação entre o jogo e o contexto da Guerra Fria



Imagem 2: Summoner's Rift é o principal mapa do jogo, composto por três linhas com quatro áreas denominadas Jungle (Floresta), onde se localizam os monstros neutros, e o Rio que divide o mapa entre Azul e Roxo. Neste exemplo o grupo de alunos fizeram uma correlação com 3 acontecimentos da Guerra Fria (Top lane-Guerra da Coreia; Mid lane-Crise dos mísseis; Bot lane-Guerra do Vietnã).

Na representação, é possível identificar uma hierarquia dos principais conflitos envolvendo as duas superpotências durante a Guerra Fria. Nas extremidades, temos os conflitos indiretos, como as guerras da Coreia e do Vietnã, nos quais não houve enfrentamento direto entre os EUA e a URSS. No centro, há a representação da crise dos mísseis, o principal momento de confronto aberto entre as duas potências, que colocou em evidência o risco de guerra nuclear representado pela Guerra Fria.

No relato apresentado pelo grupo, destacam-se mais algumas correlações do jogo com os contextos geopolíticos da Guerra Fria.

Levando em consideração que os jogadores profissionais (pró-players), em sua maioria, afirmam que é melhor defender bem e se proteger do que meramente atacar ou se arriscar. A Guerra Fria, caracterizada pela bipolaridade ideológica e pela representação de uma área geográfica a ser dominada ou defendida, estaria relacionada com o Nexus (estrutura principal), no sentido de égide. Como neste período de conflito ideológico entre o capitalismo e o socialismo (EUA x URSS) observamos mais um jogo de ideias do que um confronto efetivo das armas nucleares hipoteticamente desenvolvidas. No *LoL* o confronto acontece; porém, cada campeão segue uma ideologia própria, influenciada por uma espécie de governo (influência maior). Nos anos de bipolaridade, houve altos investimentos em armamento; contudo, não se constatou este embate de forma direta. Relacionar esta característica do período com o jogo seria o investimento na *Building* (conjunto de itens) e nas Runas, através de pontos adquiridos pelas partidas, ou seja, com o objetivo de sobreviver mais tempo que o adversário (Análise geopolítica feita por um grupo de alunos do 3º Ano E).

Neste relato, é possível perceber um interessante processo de conceitualização desenvolvido pelos alunos e alunas, que passam a nomear a realidade do jogo a partir dos conteúdos, conceitos e contextos construídos durante as aulas de Geografia. Trata-se, portanto, de um processo de ressignificação do cotidiano, que os leva a vivenciar a experiência do jogo a partir de outras perspectivas, estabelecendo novas relações com os conteúdos. Isso se torna mais claro quando percebemos que, para cada termo próprio do jogo, os estudantes constroem uma correlação com a realidade estudada e, com isso, vão construindo novos significados tanto para o jogo quanto para os conteúdos, reforçando a lógica de um ensino de geografia em diálogo permanente com a vida cotidiana.

Como dissemos, também foi dada a opção para que os alunos e alunas construíssem a análise geopolítica a partir de filmes. Entre os escolhidos, destacou-se *Capitão América: O Primeiro Vingador* (filme estadunidense de 2011, baseado no personagem Capitão América, da Marvel Comics). A história se passa na época da 2ª Guerra Mundial, na qual um soldado do exército dos Estados Unidos, Steve Rogers, se torna cobaia de uma experiência científica que acaba por modificar sua forma física, tornando-o a principal arma do exército estadunidense na luta contra o exército nazista. A seguir, temos o relato de um grupo de alunos e alunas acerca da análise geopolítica do filme:

A geoestratégia de *Capitão América* se torna explícita no momento em que Steve analisa o mapa que o exército da Alemanha demarcou para atacar os Estados Unidos. Capitão América está na Alemanha para libertar alguns soldados que irão se alinhar ao exército americano. Esses soldados são de vários países; por isso, entende-se a influência que os Estados Unidos têm sobre outros países, a partir do momento em que Steve os chama para entrar na guerra ao seu lado (Análise geopolítica feita por um grupo de alunos do 3º Ano D).

O filme trata de um conflito histórico a partir de uma abordagem ficcional. Tal abordagem, na percepção dos estudantes, tem como principal objetivo difundir uma visão acerca da participação dos Estados Unidos no conflito, apresentados como defensores da democracia e da liberdade em detrimento dos alemães, dominados pelo autoritarismo e pela violência nazista. No seminário, os estudantes estabeleceram também a relação entre o filme e o contexto de criação do personagem Capitão América, discutindo o papel desempenhado pela indústria dos quadrinhos no processo de difusão de uma visão geopolítica de mundo entre os jovens, tanto no contexto da 2ª Guerra Mundial quanto no mundo atual.

Outro elemento de destaque no trecho apresentado anteriormente diz respeito ao reconhecimento da cartografia como instrumento e linguagem estratégica na ação geopolítica. Ter acesso ao mapa produzido pelos alemães possibilitaria ao exército dos Estados Unidos informações privilegiadas que poderiam definir os rumos do conflito. Neste momento, foi possível ampliar o debate com os estudantes sobre as mudanças ocorridas na cartografia nas últimas décadas e o papel que ela tem desempenhado nos conflitos atuais e na vida cotidiana, mediando nossas relações mais próximas com o território através de aplicativos que utilizam geolocalização.

Na apresentação do seminário, foi muito interessante perceber como a discussão da visão difundida a partir do filme fez com que os alunos e alunas estabelecessem inúmeras relações com outros filmes, compreendendo, assim, o papel da indústria cinematográfica, principalmente a dos EUA, como um importante elemento estratégico na ordem mundial e como um objeto técnico-científico-informacional que só pode ser compreendido no contexto da produção da totalidade social.

No decorrer da atividade, foi possível perceber como o trabalho com jogos e filmes produz um efeito de intertextualidade, principalmente com livros e histórias em quadrinhos, que são fontes de inspiração para muitos desses jogos e filmes. Além disso, a ressignificação do olhar dos estudantes sobre esses objetos técnico-científico-informacionais presentes em seu cotidiano e na mediação com outras escalas espaço-temporais foi um dos principais avanços obtidos com o desenvolvimento da atividade. Da neutralidade técnica, tais objetivos passaram a ser concebidos pelos estudantes como repletos de intencionalidade e visões de mundo que remetem aos interesses hegemônicos dos agentes que os produziram. E, com isso, em nossa perspectiva, os estudantes poderão estabelecer outras relações e práticas sociais com tais objetivos, que continuarão presentes em seu dia a dia. Nessas novas relações, esperamos que a condição espacial desses objetos seja reconhecida pelos estudantes e que se transformem no caminho de reflexão necessária para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Outro conjunto de ações didáticas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio relaciona-se à simulação da assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada também com turmas de ensino médio no ano letivo de 2016. Divididos em grupos (denominados delegações), os estudantes tiveram que

assumir posições sobre questões fundamentais das relações internacionais contemporâneas e, para tanto, se apropriar de conceitos e conteúdos clássicos da Geopolítica e da Geografia, como território, globalização, terrorismo, refugiados, entre outros. O tema escolhido foi “terrorismo global e as migrações internacionais”.

No primeiro momento, foi realizado o sorteio das delegações (EUA, Brasil, Síria, Rússia e Alemanha) e a pesquisa (dados gerais do país, recursos econômicos, sociais e estratégicos e a estrutura política). No segundo momento, foi proposta às delegações a produção do ‘documento de posição oficial’ e a elaboração das diretrizes gerais da política externa sobre o tema, incluindo eventuais medidas/ações tomadas previamente pelo país representado, assim como a definição do delegado e das regras do debate. A intenção era elencar as questões importantes para a conferência e buscar as diferentes visões sobre a temática que seria abordada ao longo de 3 aulas. Após isso, ocorreu o seminário-debate, com a apresentação das delegações e o posicionamento sobre a temática (terrorismo global e as migrações internacionais). Houve debates e problematizações das delegações, defendendo diferentes posições e aprendendo a negociar para construir o documento final.



Imagem 3: A simulação do ONU estimulou a possibilidades dos alunos assumirem cargos diplomáticos dos países que representavam. Na foto, alunos representantes da Síria, EUA, Brasil e Alemanha.

No decorrer do seminário-debate, algumas delegações se posicionaram e demonstraram alguns questionamentos, conforme o relato abaixo:

(...)A guerra em nosso território é interessante a alguns; uma boa briga geopolítica todos nós conseguimos enxergar, e não farei de minha delegação rogada nesse aspecto. A gravidade com que levam nosso caso e de trato de nossa cultura mostram a necessidade dessa guerra, onde somos tratados como terroristas para tampar a verdadeira imagem de ratos correndo em círculos atrás de consumir. As Nações Unidas têm como objetivo o bem-estar mundial ou euro-americano? Temos nosso modo de viver, tradicionalista e religioso, mas, mesmo assim, presamos pela integração de imigrantes e condenamos qualquer ato de violência, destacando a tese de solução interna do problema do ISIS(...). (Discurso feito pelos delegados representantes da Síria do 3 °C)

Mediante a situação, após serem realizadas discussões, os países entraram em um acordo em se unir para lutar contra o terrorismo. O Brasil se comprometeu a ajudar a Síria com mantimentos (alimentos, utensílios etc), porém não receberá refugiados por sua situação atual (política e econômica). Os EUA comprometeram-se a cessar os ataques contra Síria. A Rússia continuará fornecendo suporte à Rússia. A Alemanha fornecera apoio aos refugiados. Tendo em vista o resultado da última assembleia, mostrou-se necessário remarcar uma nova assembleia para discutir assuntos e dúvidas não resolvidos (guerra política por exemplo). (Resolução final feito pelos delegados do 3°G).

Diante dessa experiência, buscou-se uma possibilidade de ampliação da forma como o aluno vê o mundo, descreve, interpreta e compreende por intermédio da análise espacial. Por isso, a estratégia da simulação da ONU no ensino de geografia torna-se relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um movimento pelo qual os conteúdos se tornam um meio para o processo de aprendizagem, reforçando uma perspectiva de prática educativa que coloca ênfase na construção de raciocínios complexos, entre os quais o raciocínio geográfico, diminuindo a presença de práticas de memorização que têm marcado a história do ensino de geografia. Além disso, pressupõe o reconhecimento dos discentes como sujeitos do

conhecimento, atuando de forma efetiva na problematização e resolução das situações apresentadas ao longo do projeto. Em vez de uma geografia estática, distante da vida e das perspectivas dos estudantes, o projeto possibilitou o reconhecimento da dimensão estratégica da geografia para a compreensão das problemáticas presentes no mundo atual.

Considerações Finais

Em um mundo “confuso e confusamente percebido”, como indicou Santos (2010), o ensino de geografia se torna cada vez mais necessário como uma forma de pensar, ver e transformar a realidade. Por isso, reivindicamos, neste texto, uma ideia de raciocínio geográfico que tenha como ponto de partida o reconhecimento da autoria docente, abdicando de toda e qualquer forma de prescrição curricular que visa reduzi-los (raciocínios e docentes) a meros instrumentos técnicos. Fazemos questão de enfatizar que este texto não buscou apresentar uma visão estreita e fechada de raciocínio geográfico, que pudesse ser desdobrada em novas sequências didáticas como instrumentos de invasão cultural (Freire, 1987). Nosso intuito foi partilhar experiências elaboradas desde o chão da escola, entendendo-a como uma das escalas nas quais a disputa pelos sentidos do ensino de geografia se dá.

Pelas experiências partilhadas, foi possível verificar que os estudantes puderam compreender que a ordem geopolítica mundial possui um alto grau de complexidade, desenvolvendo-se em diferentes escalas espaço-temporais. Torna-se cada vez mais difícil pensar que um conflito no Oriente Médio, na África ou na Ásia não terá influências de diferentes dimensões no Brasil ou, ainda menos, na cidade de São Caetano do Sul, na região metropolitana de São Paulo. Esta compreensão da multiescalaridade dos fenômenos geopolíticos é, em nossa perspectiva, um dos objetivos a serem alcançados em uma concepção de ensino de geografia que busque formar sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, reconhecendo que o lugar onde estão só pode ser compreendido em uma teia mais ampla de relações geográficas. Portanto, em nossa perspectiva, as ações didáticas apresentadas podem contribuir para a construção de raciocínios geográficos pelos alunos e alunas ao trabalharem com perspectivas e dimensões multiescalares dos fenômenos, problematizando-os e ampliando a sua leitura da geopolítica na atualidade.

Desse modo, consideramos fundamental continuarmos a problematizar as tentativas, cada vez mais constantes, de cerceamento ao trabalho docente e ao aprisionamento curricular, ao mesmo tempo em que construímos ações didáticas em diálogo com os estudantes, buscando ressignificar o sentido da geografia que ensinamos e aprendemos. Acreditamos que essas são uma das formas de construir a escola e a educação que desejamos, distantes do fatalismo neoliberal.

Referências

- ANTHAMATTEN, Peter. Spatial Thinking Concepts in Early Grade-Level Geography Standards, **Journal of Geography**, 109:5, 2010.
- ARBEX JR, José. **Showrnalismo**: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BEDNARZ, Robert; LEE, Jongwon. What improves spatial thinking? Evidence from the Spatial Thinking Abilities Test. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 28, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental**. MEC: Brasília, 2017.
- CARVALHO, Delgado de. O sentido geográfico. **Boletim Geográfico**, ano III, no 25 de abril de 1945.
- CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Pierre. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GEORGE, Pierre. *et al.* **A Geografia Ativa**. São Paulo: DIFEL, 1966.
- GERSMEHL, Phillip J; GERSMEHL, Carol A. Spatial Thinking by Young Children: Neurologic Evidence for Early Development and “Educability”, **Journal of Geography**, 106:5, 2008, 181191, DOI: 10.1080/00221340701809108.
- GIROTTI, Eduardo Donizete. **Escola, lugar e poder: as aventuras de um professor pesquisador entre o subúrbio e a periferia**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCHUSP, 2009.
- GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- LACOSTE, Yves. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 4ª edição. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS EM GEOGRAFIA

José Erimar dos Santos
Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da
Universidade Federal Rural do Semi-Árido
(DCHUFERSA).

Introdução

Considerando o espaço geográfico brasileiro e sua inserção (des)organizacional capitalista, como vêm sendo realizadas ou como deveriam ser realizadas, no ensino de Geografia, as relações pedagógicas? Essas relações concorrem para que tipo de ensino e aprendizagem em Geografia? No ensino de Geografia, que tipo de pessoa pretendemos formar ou somos impelidos a formar? Para qual sociedade formamos? Para qual expectativa de mercado de trabalho, nessa sociedade, se almeja essa formação? Para aquela na qual o capital, e portanto o mundo sistêmico, se sobrepõe ao valor da pessoa humana? Estamos formando pessoas para valorizarem o ter em detrimento do ser? Como desenvolver, em nossos(as) educandos(as), a capacidade de pensar por si mesmos(as) e de atuarem numa sociedade de classes sem serem manipulados(as) por ela? Ou seja, como contribuir para uma aprendizagem emancipatória? Qual é a função social da escola no período atual e como esta pode contribuir para os processos emancipatórios dos(as) estudantes?

Com vistas a responder a essas indagações, este capítulo pretende problematizar as relações pedagógicas em Geografia. Este debate permite tematizar e refletir sobre os fundamentos da prática docente do(a) professor(a) de Geografia, bem como sobre a construção da formação desse(a) profissional, sendo extremamente urgente e necessário no atual período de colonização das relações intersubjetivas, que destrói o entendimento mútuo entre as pessoas. O enfrentamento diário dos desafios em sala de aula recai, dentre outros aspectos, também sobre a Didática e a Metodologia de Ensino de Geografia, nos quais merecem destaque as relações pedagógicas, uma vez que são um marco central e fundador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, abordaremos adiante algumas das especificidades, embora todas as especificidades das relações pedagógicas se centrem na aquisição de saberes/conhecimentos que, do ponto de vista teórico e das vivências enquanto docente no Ensino Superior, tomaremos como área de reflexão o campo da Geografia. Destaca-se que as reflexões que seguem não têm a intenção de esgotar a complexidade do tema, mas de sinalizar a relevância das relações pedagógicas no ensino de Geografia e, quiçá, instigar estudos sobre esse assunto, já que essa discussão é escassa na literatura sobre Didática e Metodologia do Ensino de Geografia.

A Profissão Docente Geográfica: algumas características

De acordo com Freire (1996, p. 86; destaques do autor),

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A afirmação de Paulo Freire é provocativa, especialmente no atual período, para nós que nos dispusemos à tarefa docente, pois, diante dela, percebemos que somos profissionais comunicativos por natureza, o que nos permite indagar: o que está acontecendo em nossas salas de aula no tocante à falta de escuta e de diálogo que afetam significativamente o ensino e a aprendizagem geográficos? Por que o atual período de difusão de tecnologias de informação e comunicação, com tantos recursos e materiais didáticos e pedagógicos, não é capaz de trazer o *aluno até a intimidade do movimento do pensamento do(a) professor(a) enquanto fala, em sala de aula?*

Estas e outras indagações levantadas na introdução deste texto nos levam a defender uma tese: a fala (linguagem) e a ação comunicativa não estão sendo centrais nas relações pedagógicas na Educação Geográfica. Disso decorre a necessidade de olharmos para as relações pedagógicas e refletirmos sobre seus fundamentos a partir do que está sendo, do que nos fazem crer que sejam e do que poderiam ser. As relações pedagógicas estão sendo verticalizadas, ou seja, centradas na figura do(a) professor(a) em relação aos(as) estudantes, e, em função disso, no campo da jovem Didática da Geografia, a literatura nos faz crer, ora em concepções de-

correntes da centralidade do(a) professor(a), ora na centralidade do(a) educando(a) nos processos de ensino e aprendizagem. Muito periféricamente, essas duas situações têm nos impedido de buscar relações pedagógicas que se centrem nos atos de fala tanto do(a) professor(a) quanto dos(as) educandos(as), “[...] reconhecendo a situação de ação e de fala entre esses sujeitos como centro da ação pedagógica” (Carneiro, 2022, p. 85).

Um trabalho seminal que pode contribuir com reflexões nesse sentido no campo da Geografia é o de Carneiro (2022). Discorrendo sobre a educação geográfica do agir comunicativo, com ênfase na geografia escolar do mundo da vida, o autor nos apresenta o que chama de “as bases pedagógicas para uma educação geográfica do agir comunicativo” (Carneiro, 2022, p. 79), onde afirma que é necessário uma aprendizagem que saia da “[...] aporia da valorização unilateral centrada no(a) professor(a) ou no(a) aluno(a), destacando a atualidade e a relevância da aprendizagem embasada nas concepções filosóficas de Jürgen Habermas”. Ou seja, conforme o autor, “[...] verifica-se um falso dilema, a valorização unilateral, de um lado e em dado momento, da ação do professor ou da professora, e de outro, no momento atual, da ação do aluno ou da aluna” (Carneiro, 2022, p. 84).

A superação dessa situação deve passar pela capacidade crítica de reconhecimento da racionalidade instrumental colonizadora das relações pedagógicas, que atinge a educação, exigindo que os(as) professores(as) sejam permanentemente críticos dessa razão, “[...] recuperando a experiência esquecida da reflexão [...]” (Carneiro, 2022, p. 85).

Isso é importante e necessário porque nossa profissão é marcada por, dentre outras, várias situações que a caracterizam ou deveriam caracterizar:

1) A profissão docente (não apenas geográfica) trabalha com conhecimento, atitudes e valores, portanto com a construção de personalidades e não de recrutas;

2) Aquele(a) que pretende aventurar-se a ensinar Geografia precisa especializar-se, não sendo apenas suficiente o seu motivo ou vocação para tal, pois

a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, p. 259-260).

3) O(A) professor(a) de Geografia precisa saber o que é esse mundo social em que se encontra, apreendendo seu contexto espaço-temporal que impõe mudanças, (re)criação(es), adaptações, resistências, mas, acima de tudo, devendo saber que

[...] a sociedade é mundo da vida e mundo do sistema, sua razão e ação predominantemente comunicativas não deixam de ser consideradas sem a razão subjetiva e as ações instrumentais e estratégicas de pessoas que agem, também, conforme seus próprios *télos* (Carneiro, 2022, p. 108).

e, que, portanto, a (i)materialidade disso tudo é o espaço geográfico constitutivo de desigualdades expressos nas paisagens dos lugares, dos territórios e das regiões, pois são cravadas nas existências e reproduções sociais das pessoas;

4) É necessário ter/desenvolver um motivo próprio durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, que estimule a curiosidade dos(as) estudantes na construção de seus conhecimentos e favoreça processos de aprendizagem válidos e significativos.

5) O(A) professor(a) de Geografia precisa e deve inspirar-se em valores sociais fundamentados em ideais democráticos. Por isso, deve ter uma formação geográfica e pedagógica livre das amarras das bases de (de)formação, de ensino e de aprendizagem impostas pelas políticas educacionais atuais, criticadas por Santos (2021);

6) O(A) professor(a) de Geografia precisa e deve envolver-se em pesquisa, concebendo-se como fonte de criação e difusão de conhecimento(s).

O(A) professor(a) de Geografia, em particular, não pode, no exercício de sua prática pedagógica, perder o foco na análise da conjuntura nacional e internacional no contexto em que vive, especialmente neste período em que são constantes os ataques à nossa jovem democracia, com implicações socioespaciais desiguais e (des)educacionais. Isso implica considerar as crises e as incertezas que nos marcam atualmente em seus contextos políticos, econômicos, sociais, educacionais e comunicacionais.

No exercício da profissão docente em Geografia, é necessário constantemente repensar quem somos e o que buscamos ensinar. É preciso reconsiderar e deixar claro de que Geografia se está falando, pois disso decorrem os diversos desafios que marcam as relações pedagógicas, a didática e a metodologia de ensino. Entre esses desafios estão: as expectativas dos nossos jovens do Ensino Médio e dos(as) professores(as) que estão sendo formados(as) para atuar na Educação Básica; a resistência às políticas de desmonte educacional, mesmo em um governo democrático, mas ainda permanentes como projeto neoliberal de desmonte no Ministério da Educação; e a resistência que muitos(as) professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, assim como gestores(as) de escolas e coordenadores(as) de curso, têm em relação às mudanças.

No espaço educativo formal, ou seja, na escola, a relação pedagógica conforma-se em um sistema de ações constitutivo de relações educativas que parte dos objetivos do ensino e da aprendizagem, e que, de certa forma, faz com que a escola seja esse espaço educativo por natureza, onde a socialização da cultura no espaço geográfico e junto às sociedades é possível de ser construída a partir da sala de aula. Dessa forma, trata-se de um sistema de ações de natureza educativa particular (Trindade, 2009), estabelecido pela linguagem comunicativa e não meramente informativa entre um ser humano que procura, intencional e sistematicamente, em dadas circunstâncias espaço-temporais, transmitir a outro(s) ser(es) humano(s) determinados saberes e conhecimentos culturalmente construídos, visando ao aperfeiçoamento das possibilidades humanas.

Isso significa que “aprender e ensinar só são possíveis pela intervenção do outro. São, portanto, atividades que se desenvolvem por meio de uma relação [...], *relação consigo próprio*, com o *outro* e com o *mundo* [...]” (Cordeiro, 2007, p. 113; destaques do autor), em que a profissionalidade docente é relevante nesse processo. Daí se apreende que é extremamente significativa a influência que as relações pedagógicas exercem sobre os processos de ensino e aprendizagem. As experiências de aprendizagem decorrentes desse sistema comunicativo marcam significativamente essa interação social que tem como pano de fundo o saber e o trabalho pedagógico, englobando todo o conjunto de interações sociais, comunicativas e humanas⁵ entre o(a) professor(a), educandos(as) e o conhecimento.

A Geografia, o Tempo Atual e as Relações Pedagógicas: especificidades da profissão docente geográfica

Situada no domínio das Ciências da Terra e das Ciências Humanas, a Geografia é um segmento do saber humano que tem como objetivo compreender a própria sociedade (Andrade, 2008), adotando como objeto de estudo o espaço geográfico, que é analisado com foco na interação sociedade-natureza, expressa no arranjo indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (Santos, 2009), constitutivo dos processos inerentes às unidades de paisagens identificáveis, cabendo-nos, enquanto professores(as) e geógrafos(as), decodificá-las, ou, como diria Aziz Ab’Sáber (2007, p. 35), “ler e interpretar a paisagem, ter a noção da seqüência dos cenários de um determinado espaço [...]”, em todas as suas *escalas de grandeza* (Conti, 2011).

A palavra “relação” nos remete a vínculo, ligação; portanto, a uma ação que pressupõe o(a) outro(a) e um fator em torno do qual os sujeitos envolvidos são atraídos para, juntos, encontrarem uma nova possibilidade. No âmbito da escola e da universidade, esses sujeitos são o(a) professor(a) e o(a) educando(a), e o fator é o conhecimento.

A palavra “pedagógica” nos remete ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, relação pedagógica é toda interação comunicativa que gira em torno da ação de ensinar e aprender.

Dentro do processo educativo para a construção da cidadania, a Geografia é um conhecimento imprescindível. A construção de valores éticos, da consciência ambiental e da preparação para a vida em cultura passa, também, pela formação dos conhecimentos geográficos.

Conforme Cordeiro (2011, p. 68; grifos nossos),

Imediatamente, já no seu primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacio-

5 TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

nal ou interacional. Trata-se de um tipo de ofício que, para se efetivar, depende em larga medida do engajamento e da colaboração ativa dos alunos, o que só pode ser obtido como decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos.

Enquanto fixo geográfico presente na cidade e no campo, a escola assume, fundamentalmente, a função de socialização, impregnada de uma finalidade instrutiva e detransmissão de conhecimentos. Nesse contexto, é importante saber que tais pretensões, ou seja, essas finalidades instrutivas são reflexos do tempo em que a escola se encontra. Sendo assim, é necessário considerar que, no processo educativo, as relações pedagógicas são inerentes às situações espaço-temporais políticas, econômicas, sociais e comunicacionais.

Por essa razão, no processo educativo, as premissas destacadas acima apontam para a diversidade de conteúdos, mas, sobretudo, para a necessidade de relações pedagógicas que despertem a juventude para a situação do mundo vivido atual e do mundo vivido de amanhã. E, para tanto

para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana (Santos, 2008, p. 115; grifos nossos).

É tarefa da Geografia identificar esse tempo que não é simples. Em primeiro lugar, porque «na Geografia, a questão do tempo pode ser trabalhada ao menos segundo dois eixos um é o *eixo das sucessões* e o outro é o *eixo das coexistências*. [...] da simultaneidade» (Santos, 2008, p. 153; grifos nossos):

Em um lugar, em uma área, o tempo das diversas ações e dos diversos agentes, a maneira como utilizam o tempo não é a mesma. Os fenômenos não são apenas sucessivos, mas concomitantes no viver de cada hora. Para os diversos agentes sociais, as temporalidades variam, mas se dão de modo simultâneo. *No espaço, para sermos críveis, temos de considerar a simultaneidade das temporalidades diversas* (Santos, 2008, p. 153-154; grifos nossos).

Mas, o que isso tem a ver com relações pedagógicas em Geografia? Compreendemos o tempo como o processo de realização de ação mediado pelos objetos, pois “o tempo é o tempo que os objetos nos permitem” (Silveira, 2012, p. 213), e pelo lugar como base de realização do tempo, já que aí é possível constatar que “todo o tempo ficou mediado por objetos técnicos, e por isso ele é empírico” (Silveira, 2012, p. 213).

Segundo Santos (2008, p. 42), “grupos, instituições, indivíduos convivem juntos, mas não praticam os mesmos tempos. O território é, na verdade, uma superposição de sistemas de engenharia diferentemente datados e, hoje, usados segundo tempos diversos”, mas que, pelo uso político e econômico dos objetos técnicos (*smartphones*, redes antissociais digitais etc.), quer se impor a um único tempo, que é fabuloso e perverso, pois opressor e excludente, dados os usos e abusos que dele fazem o Estado e o Mercado e a (des)informação.

Por essa razão, a busca pelas respostas às indagações feitas na introdução deste capítulo não pode acontecer sem, em primeiro lugar, levar em consideração a relação educação-sociedade, pois disso dependem as relações pedagógicas. No sentido de que, para agirmos conscientemente em nossas práticas pedagógicas, precisamos compreender criticamente as três tendências filosófico-políticas que marcam a Educação.

Para Luckesi (1994), a educação, em sua conexão com a sociedade, pode ser discutida a partir de três tendências, cada uma com características específicas, ainda presentes atualmente quando se observam as relações e as práticas pedagógicas em diversos ambientes de ensino.

A primeira tendência apontada pelo autor é denominada *redentora*. Nessa perspectiva, a escola é ativa em relação à sociedade, buscando integrar os elementos à sua estrutura, isto é, ao todo social. Nessa dimensão, cabe à educação adaptar os indivíduos ao meio, reforçar os laços sociais, configurar e manter o corpo social, curar as mazelas sociais, recuperar a harmonia perdida, regenerar os que estão à margem da sociedade, reordenar o social e restaurar o equilíbrio. O foco são as crianças. Assim, essa tendência

[...] concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. Ou seja, a sociedade está ‘naturalmente’ composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social (Luckesi, 1994, p. 38).

Ainda, segundo Luckesi (1994, p. 41),

importa, por último, notar que essa tendência redentora da educação se faz presente ainda hoje” e faz um aindagação pertinente: “quantos não são aqueles que trabalham em educação e consideram ingenuamente os seus atos como atos isentos de comprometimentos com a política e totalmente voltados para a redenção da sociedade?”

A segunda tendência apontada pelo autor é a educação como reprodutora. Nessa perspectiva, a escola é passiva diante da sociedade, assumindo um mero papel de reprodutora do meio. Conforme Luckesi (1994), a educação reproduz a sociedade, a força de trabalho e saberes práticos, destina-se a ensinar regras de bons costumes, ensina a reproduzir a submissão e assume a sujeição ideológica. Nesse sentido, segundo Luckesi (1994, p. 44), “[...] a escola alcançou o foro de principal instrumento para a reprodução qualitativa da força de trabalho de que necessitava a sociedade capitalista”. Acrescenta ainda que, “[...] a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja, ou outros aparelhos, como o Exército) ensinam os saberes práticos, mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* (grifo de Althusser) ou o manejo da prática desta” (Luckesi, 1994, p. 44-45). E, continua,

A escola, segundo a análise de Althusser, é o instrumento criado para otimizar o sistema produtivo e a sociedade a que ele serve, pois ela não só qualifica para o trabalho, socialmente definido, mas também introjeta valores, que garantem a reprodução comportamental compatível com a ideologia dominante. Tornar um aluno mais competente tecnicamente não é o suficiente. Ele deve tornar-se mais competente para manter uma sociedade determinada. Junto ao ‘saber’ vem acoplado o ‘saber interpretar’ a sociedade do ponto de vista dos interesses da classe dominante. O termo ‘formação’, muito utilizado para definir os fins da atividade escolar, expressa bem o papel de reprodutora do sistema que desempenha a escola. ‘Formar’ quer dizer ‘dar forma a’ padronizar segundo um modelo (Luckesi, 1994, p. 45).

Percebemos, portanto, que nessa perspectiva, “essa prática escolar que perpassa a vida das pessoas, da infância à maturidade, deixa sua marca indelével na personalidade de cada um reproduzindo a força de trabalho; reproduzindo mais propriamente as relações de produção de uma dada sociedade”. E por essa razão que “os papéis definidos pela divisão social do trabalho se especificam conforme a escolaridade de cada um” (Luckesi, 1994, p. 47).

Discutindo as concepções de Althusser, Luckesi (1994, p. 48) destaca ainda que

não é a escola que institui a sociedade, mas, é, ao contrário, a sociedade que institui a escola para o seu serviço. A escola, pela análise feita por Althusser, é o instrumento de reprodução e, por isso mesmo, de manutenção do sistema social vigente.

Por fim, a terceira tendência aponta pelo autor é a *transformadora*, onde a escola volta a ser ativa, no entanto, de uma maneira positiva, uma vez que busca realizar e mediar um projeto de sociedade; busca trabalhar pela democratização, tomando como pano de fundo os condicionantes históricos, engajando-se e comprometendo-se a atingir objetivos sociais e políticos, bem como criticando o sistema e propondo mudanças de ações para agir na realidade inserida.

Compreendemos que essa dimensão é o nosso maior desafio no Ensino de Geografia, uma vez que a busca pela construção de estratégias participativas que visem construir novos saberes situa social e historicamente os sujeitos, dando-lhes melhores condições de propor transformações e criar projetos concretos com vistas a um tempo e espaço contextualizados para a cidadania. Dessa forma,

[...] essa terceira tendência é a que tem por perspectiva compreender a educação como *mediação* de um projeto social. Ou seja, *por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador. No caso, essa tendência não coloca a educação a serviço da conservação. Pretende demonstrar que é possível compreender a educação *dentro* da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização (Luckesi, 1994, p. 48; grifos do autor).

Além disso, numa concepção de educação como prática transformadora, o domínio do sério e do professoral, em sala de aula, não ocupa a vida cotidiana escolar na relação pedagógica, pois esses são atos e ações centradas na moralidade, nas normas, nos valores e nos modos de controle do comportamento, de disciplinarização e de controle da consciência. Nessa perspectiva, o lúdico e o riso são sempre considerados e/ou ocupam, nessas relações pedagógicas, lugares marginais, não considerando que o saber é também o sentir-pensar-agir (Gonçalves, 2012). Ou seja, numa concepção de educação como prática transformadora, as relações pedagógicas devem ancorar-se em relações intersubjetivas e comunicativas, que tenham a função de promover o entendimento mútuo entre as pessoas.

Isso nos faz lembrar Karel Kosik (1969, p. 93), quando afirma que “a racionalização e o irracionalismo são encarnações da razão racionalista”, que excluem do seu âmbito tudo aquilo que não obedece aos esquemas positivistas do mundo sistêmico da razão instrumental. Ou, como nos diz Habermas (1984), a razão instrumental exclui dos fins a dimensão dos valores, tornando os meios autônomos e criando indivíduos isolados da sociedade, automatizados em si mesmos. Assim, sob a ancoragem de uma razão instrumental autonomizada, a racionalidade da dominação da natureza funde-se com a irracionalidade da dominação das classes. Dessa forma, as relações pedagógicas no Ensino de Geografia deveriam ser sistemas de ações que difundissem os modos de sentir-pensar-agir, pois já nos alertava Monbeig (1956, p. 21) que

Graças ao seu campo de estudo, ao seu método de trabalho, a geografia tem lugar no ensino. Tem-no por ser uma ciência moderna, produto do mundo tal como aquele em que vivem os jovens. Ela desenvolve neles as qualidades intelectuais ou morais e dá-lhes conhecimentos dos mais úteis para o pleno desenvolvimento de suas personalidades no quadro em que devem desabrochar. A geografia é uma das formas do humanismo moderno.

Em segundo lugar, a busca pelas respostas às indagações anteriormente feitas não pode acontecer sem considerar que, no atual momento de pandemia, é necessário e urgente estabelecer relações pedagógicas no Ensino de Geografia que se centrem na geração de uma ambiência em que convirjam saberes populares e alfabetização geográfica centradas na dialogicidade. Para tal, é importante partir da consciência da época em que vivemos, cuja razão instrumental fragiliza constantemente a razão comunicativa de entendimento mútuo entre as pessoas, sobretudo através dos objetos técnicos, científicos e (des)informativos que dão relevo às (des)informações e não ao conhecimento, ao consenso.

Dessa forma, levando em consideração a premissa de Santos (2008, p. 115), enfatizaremos alguns aspectos sobre os quais recaem as relações pedagógicas no Ensino de Geografia no atual contexto, pois somente assim poderemos realizar reflexões que ajudem a analisar criticamente aspectos que recaem sobre a formação do(a) professor(a) e destacar seus desafios em relação às dimensões de relações pedagógicas pertinentes à Educação Transformadora.

Dimensões da Relação Pedagógica: especificidades do ensinar e do aprender Geografia

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se de uma relação (a relação pedagógica) em que os sujeitos (professor(a) e educandos(as)) envolvidos(as) não agem isoladamente, mas de forma dialética, objetiva, subjetiva e intersubjetiva, posto que o Ensino e a Aprendizagem não se resumem a simples procedimentos técnicos, mas a sistemas de ações indissociáveis que “[...] se dão *como* e resultam *de* uma *relação social*, de um conjunto de interações humanas [...]” (Cordeiro, 2007, p. 98; grifos do autor), que dão *sentido* ao que acontece em sala de aula, possibilitando que a docência se realize e que a aprendizagem aconteça. Dessa forma,

Esse conjunto de relações humanas, e, conseqüentemente, sociais e históricas, pode ser apreendido sob a denominação de *relação pedagógica*, que engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento. Embora muitas vezes a relação pedagógica tenda a ser interpretada de modo um tanto restrito, levando-se em conta apenas o aspecto da relação (ou interação) professor-aluno, esse conceito recobre uma realidade muito mais ampla, envolvendo diversas outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem. Pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação de sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico (Cordeiro, 2007, p. 98; grifos do autor).

De acordo com Cordeiro (2007), podemos considerar a dimensão pedagógica sob diversas dimensões. No entanto, ele destaca três: a *dimensão linguística*, a *dimensão pessoal* e a *dimensão cognitiva*.

A *dimensão linguística* é aquela que se centra no diálogo em sala de aula. A relação pedagógica “[...] se estabelece em grande medida por meio do discurso, do diálogo ou da linguagem, nas diversas práticas que se desenvolvem na sala de aula” (Cordeiro, 2007, p. 98). Isso é importante considerar inicialmente porque é através da linguagem que os seres humanos, agindo sobre as (i)materialidades do mundo, foram dando nomes às coisas e aos processos, ao mesmo tempo em que agiam sobre esse mundo (Freire, 1996), recriando-o, através da técnica, à sua maneira (Ortega e Gasset, 1963). No entanto,

a dimensão linguística não recobre todos os aspectos da relação pedagógica, mas certamente a compreensão das maneiras como se desenvolve o discurso na sala de aula ajuda a melhor situar grande parte das interações que ali ocorrem, seja entre professor e alunos, seja entre os próprios alunos (Cordeiro, 2007, p. 98).

O diálogo é o núcleo do processo educacional, uma vez que a linguagem constitutiva desse processo (relação pedagógica) influencia sobremaneira a aprendizagem.

No entanto, o desafio relacionado a essa dimensão é tornar a comunicação linguística uma função de entendimento mútuo entre professor(a) e educandos(as). Dessa forma,

a prática comunicativa e a argumentação podem contribuir, então, para a formação cidadã na Geografia. Elas podem promover a passagem do discurso geográfico de crítica, ao modo de opinião, para um discurso geográfico crítico, no sentido da crítica (Carneiro, 2022, p. 95).

É pela linguagem, pelo diálogo que, na relação pedagógica, se tem um olhar diferencial naquilo que possibilita os(as) educandos(as) aprenderem, pois é com ela que se pode dar um olhar/atenção especial aos tipos de perguntas que são feitas em sala de aula, às maneiras como essas perguntas são formuladas pelos(as) educandos(as) e respondidas pelo(a) professor(a). Também se pode observar a implicação de como essas respostas são aceitas, toleradas ou até mesmo rejeitadas pelo(a) professor(a), bem como o retorno que é dado a cada uma delas, o que implica, aos poucos, a construção do conhecimento pelos(as) educandos(as). Nesse sentido,

[...], a linguagem também tem grande peso quando se constata que o que acaba contanto como conhecimento na escola é aquilo que se fala e que pode, conseqüentemente, converter-se em texto. Para tanto, basta ver a grande predominância nas escolas das formas de avaliação que se valem de instrumentos escritos ou orais. [...] na situação escolar ensinar é principalmente *ensinar a falar*; e aprender é *aprender a falar* (e escrever). Nesse sentido, pode-se descrever o professor como aquele que exerce, na relação pedagógica, diversas práticas de atos comunicativos específicos da sua profissão: prelecionar, explicar, fazer perguntas, encorajar os alunos a falar etc. No exercício dessa comunicação, a linguagem do professor é muitas vezes usada para reforçar o seu papel social e a sua autoridade na sala de aula (Cordeiro, 2007, p. 99; grifos do autor).

Ainda conforme Cordeiro (2007, p. 101; grifos do autor),

A mobilização e o uso da linguagem *do e no* ensino definem, portanto, um determinado estilo de relação pedagógica e têm conseqüências importantes para as maneiras como se darão as interações pessoais dentro da sala de aula e os padrões de relação com o saber que os diversos alunos estabelecerão na escola.

Portanto,

“[...] no jogo da linguagem encontra-se uma ancoragem segura para a aprendizagem. O potencial educativo se mostra no pressuposto de que, nesse caso, podemos aprender com o outro e não apenas pelo outro, isto é, pelo próprio uso comunicativo da linguagem e não tão somente por seu uso cognitivo” (Carneiro, 2022, p. 97).

6 Essa tipo de interação constitutiva também da relação pedagógica é muito pertinente de se considerar no trabalho pedagógico, uma vez que a ele em grande medida está ligada a formação da personalidade dos estudantes, conforme atesta a psicóloga norte-americana Judith Harris (1999), que em sua obra *Diga-se com quem andas...* demonstra que a definição da personalidade dos sujeitos decorre no âmbito das interações do grupo de iguais, tendo uma influência até maior, dependendo da cultura, do que aquelas decorrentes da influência dos pais ou de outros adultos.

Assim, concordamos com Carneiro (2022, p. 111), quando afirma que “[...] a comunicação linguística, ou linguagem comunicativa voltada para o entendimento mútuo, é a grande ausente dos estudos geográficos e da educação geográfica”, estando aí um campo de pesquisa no Ensino de Geografia.

A segunda dimensão a se considerar na relação pedagógica, apontada por Cordeiro (2007) é a *dimensão pessoal* que representa os vínculos entre professor(a) e educandos(as). Esses vínculos dependem do que é proposto como conhecimento socialmente válido e necessário, fato que é distinto nas sociedades orientais e ocidentais.

No Oriente, “[...] o que conta como saber é o conhecimento e aperfeiçoamento de si, da interioridade [...]” (Cordeiro, 2007, p. 102), ou seja, o conhecimento válido, portanto, não decorre de uma apreensão mais precisa do mundo exterior, mundo objetivo, mas de um conhecimento, de uma apreensão aprofundada do próprio eu, mundo (inter)subjetivo. Nesse sentido, na relação pedagógica decorrente, o mestre induz o discípulo a reconhecer sua ignorância e descobrir seus limites pessoais e possibilidades de aperfeiçoamento moral e ético.

No Ocidente, o que conta como saber é o conhecimento cada vez mais preciso do mundo exterior, do mundo objetivo, aquele fora do eu. Na relação pedagógica decorrente desse molde, “[...] o mergulho introspectivo é ponto de partida e mecanismo de correção de erros” (Cordeiro, 2007, p. 103) e não pretensão objetiva do processo de construção do conhecimento. Dessa forma,

[...] a finalidade desse processo está posta [...] *fora* do sujeito que quer aprender e também do sujeito que ensina, embora a apreensão exija procedimentos cognitivos que obriguem a constantes retornos à auto-reflexão. Posto o saber como objetivo, isto é, como estando localizado, em princípio, fora do sujeito, será esse saber que conduzirá a relação pedagógica nas escolas (Cordeiro, 2007, p. 103; grifos do autor).

Logo, também os vínculos entre professor(a) e educandos(as) estão, em grande medida, ausentes de ações e atos comunicativos que levem ao entendimento mútuo, sobressaindo-se, porém, ações e atos estratégicos, instrumentais e teleológicos, ou seja, que interessam apenas às causas finais e quase nada ao processo, ao percurso que leva à aprendizagem.

É por essa razão que ainda para Cordeiro (2007, p. 103; grifo do autor),

[...] as relações entre professor e alunos são marcadas, quase que invariavelmente, por uma certa *assimetria*, na medida em que existe a interferência da noção de autoridade e a admissão de que se trata de relações que se estabelecem com finalidade relativamente determinadas, ligadas a objetivos externos às próprias relações, quais sejam, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem de um determinado saber.

Nessa relação assimétrica, isto é, desigual, às vezes se instalam “[...] *vínculos de dependência* entre professor e alunos” (Cordeiro, 2007, p. 104; grifos do autor), decorrente de certos padrões de interação pessoal entre ambos, encontrada com mais frequência no trabalho com crianças e nas relações entre orientador(a) e orientando(a) em cursos de pós-graduação. Nesse contexto, as interações pessoais são mais marcadas por afetividade, o que facilita entendimentos mútuos.

Vale destacar, portanto, que as relações entre professor(a), educando(a) e conteúdo não são estáticas, mas dinâmicas, uma vez que se tratam de atividades de ensino, ou seja, relações pedagógicas constitutivas de um processo coordenado de ações do(a) professor(a). É por essa razão que Freire (2003) chama a atenção para o fato de que a relação entre professor(a) (opressor(a)) e educando(a) (oprimido(a)), ou vice-versa, gira em torno da concepção da educação. Dessa forma, se ambos se unirem à essência da educação como prática de liberdade, professor(a) e educandos(as) abrirão novos horizontes culturais, de acordo com a realidade e a imaginação de ambos.

Obviamente, concordando com Postic (1984), é ilusória a busca pela compreensão da relação pedagógica restrita às relações entre professor(a) e educando(a). No mundo da vida da turma, encontram-se e se conformam um conjunto de fatores que agem sobre a escola. Nesse sentido, as ações dos(as) docentes e dos(as) educandos(as) são constitutivas de um sistema de funções interdependentes, que vão desde as relações no interior da escola até aquelas exteriores, como família, sociedade e o espaço geográfico vivido pelos(as) educandos(as), o que nos faz perceber a sala de aula como um microsistema socioespacial.

No Ensino de Geografia precisamos de relações pedagógicas em que a dimensão pessoal seja mais considerada. Isso pode começar pela própria organização da sala de aula, substituindo aquela sala de aula tradicional organizada com as cadeiras enfileiradas e voltadas para a mesa do professor que tem um lugar destacado e à frente da sala;

[...] a lousa, como lugar de inscrição do saber, às costas do professor e diante dos alunos; a ausência de ornamentos e a austeridade do ambiente para permitir a atenção concentrada dos alunos no professor ou em cada uma das tarefas a serem feitas individualmente (Cordeiro, 2007, p. 105).

Substituindo essa organização do espaço da sala de aula por uma outra lógica posicional dos objetos listados anteriormente, onde não há lugar predeterminado, nem mesmo do(a) professor(a), mas ornamentada com mapas, imagens, trabalhos realizados pelos(as) educandos(as), mesas com educandos(as) trabalhando coletivamente etc., e permanentemente construindo-se um esforço para que a comunicação linguística ocupe a função de entendimento mútuo entre as pessoas e os contextos que ali se encontram.

Assim, podemos afirmar que as relações pedagógicas também têm uma *dimensão espacial*, uma vez que se realizam a partir das situações da sala de aula, mas não se encerram nela, dado que os contextos de vivência dos(as) educandos(as) também implicam e se imbricam nos processos educativos. No processo de construção de aprendizagens, é preciso considerar as influências que os sistemas de objetos constitutivos da organização do espaço sala de aula exercem sobre as relações professor(a)-educando(a), educando(a)-educando(a), professor-conhecimento e educando(a)-conhecimento, posto que suas formas materiais e organizacionais são comunicacionais⁷, portanto, interagem na tecitura das relações pedagógicas que ali se estabelecem. Dessa forma, o arranjo espacial age como limitador e condicionante das atividades pedagógicas, o que implica formas distintas de relações pedagógicas e de exercício didático, uma vez que ali se encontram distribuídas pessoas, materiais didáticos, mobília etc., intencionalmente dispostos com um único propósito: facilitar simultaneamente a aprendizagem dos educandos(as) e realizar o ensino.

Obviamente que não podemos desconsiderar, primeiro, que a adoção deste ou daquele dispositivo vai depender da concepção pedagógica do professor e do tipo de conhecimento que se está trabalhando; segundo, que em certas situações o arranjo da sala de aula dita tradicional pode se revelar muito mais eficiente na garantia da Aprendizagem; em terceiro,

[...] embora o empenho e envolvimento individual na aprendizagem seja decisivo para o êxito desse processo, é fato confirmado por diversos estudos que ninguém aprende apenas por si mesmo, mas com o(s) outro(s), em contato com ele(s), em relação a ele(s). Nessa perspectiva, existe um papel relevante a ser cumprido pelo(a) professor(a) (Cordeiro, 2007, p.108; Freire, 2001).

Assim sendo,

As diversas modalidades de conhecimento com que se lida na escola exigem diferentes posturas pedagógicas dos professores e implicam diferentes formas de relação pedagógica. Em várias delas, a participação dos alunos pode se revelar mais ou menos decisiva, mais ou menos influente sobre os resultados da aprendizagem. Desse modo, não há por que postular a adoção de um modelo pedagógico único, que implicaria a padronização das relações pessoais na escola, na sala de aula e no ensino e aprendizagem (CORDEIRO, 2007, p. 108).

No entanto, não se pode considerar que, do ponto de vista das relações pessoais, a relação pedagógica seja sempre harmoniosa, pois é caracterizada também por tensões entre o professor e o estudante. Isso decorre, por um lado, da visão do(a) professor(a) de que a relação pedagógica, o ensino e a aprendizagem são parte do seu trabalho docente, cumpridas como missão, função pública e dever. Por outro lado, na visão dos(as) educandos(as), a relação pedagógica é frequentemente percebida como uma arbitrariedade, uma imposição, uma vez que a escolarização é obrigatória. (Cordeiro, 2007)⁸.

Por fim, a terceira dimensão a se considerar na relação pedagógica, conforme Cordeiro (2007) é a *dimensão cognitiva*, aquela que expressa a relação com o saber. Segundo o autor, “[...] o ensino e a aprendi-

7 Para uma leitura profunda acerca da sala de aula como materialidade e comunicação, ver: DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

8 Para uma leitura aprofundada acerca do vínculo professor-aluno, ver: BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Abril, 1997. E, também, LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Abril, 1997.

zagem acontecem com base numa *relação tridática*, isto é, numa relação entre professor, alunos e conhecimento” (Cordeiro, 2007, p.109).

Na *dimensão cognitiva*, a relação com o saber é extremamente essencial para os segmentos mais pobres. De acordo com Cordeiro (2007, p. 109), “[...] para as pessoas provenientes dos setores mais pobres da sociedade, talvez seja o único lugar social em que elas poderão ser postas em contato com um conjunto de saberes [...]”, no sentido de que as ações práticas, os instrumentos e os demais aparatos intelectuais que não estão comumente disponíveis aos(as) educandos(as), como é o caso das “[...] ciências, a literatura, as artes, os livros, enfim, grande parte do patrimônio cultural acumulado socialmente só costuma chegar à maioria das pessoas mediante aquilo que é apresentado na escola, durante o ensino fundamental e médio” (Cordeiro, 2007, p. 109).

O autor continua destacando que isso é importante e que deve ser necessário buscar a compreensão das relações pedagógicas na perspectiva do saber. Segundo o autor, “compreender, [...] em que medida o saber escolar pode mobilizar ou de fato mobiliza as crianças e os jovens a freqüentar a escola e a procurar se apropriar desse saber” deve ser uma busca dos(as) pesquisadores(as), pois “entender, ademais, que, se não for por causa dessas relações com o saber, o que mais poderia explicar o movimento das pessoas na direção das escolas?” (Cordeiro, 2007, p. 110).

Citando Bernard Charlot, Cordeiro (2007, p. 110) destaca também que “para Charlot, as relações com o saber podem ser investigadas sob uma perspectiva psicológica, sociológica ou mesmo didática”, o que implica a criação de apreensão da história particular/singular de cada educando(a) “[...] no sistema escolar, porque, se as teorias sociológicas podem explicar em linhas gerais como a escola funciona como mecanismo de reprodução social, elas nãoconseguem dar conta juntamente dessas singularidades” (Cordeiro, 2007, p. 111). Nesse sentido, um campo temático de investigação ganha força, qual seja: buscar compreender o que leva crianças e jovens às escolas e o que os faz ali permanecer e buscar aprender, sendo importante também identificar quais as relações que esses(as) educandos(as) estabelecem com a própria escola e com o saber. Ou seja, “compreender como os alunos se relacionam com a escola pode ser desdobrado em duas perspectivas: a *mobilização para a escola*, isto é, o que os move até lá, e a *mobilização na escola*, isto é, o que os faz estudar ou não estudar, ter êxito ou fracassar” (Cordeiro, 2007, p. 111).

Ainda segundo Cordeiro (2007, p. 111),

De um lado, há a *demandas familiar*, que cria expectativas que associam o sucesso na escola a melhores condições de vida e que expressa os resultados de uma espécie de impregnação cultural difusa que constrói a imagem da escola como instituição redentora, formadora e provedora de oportunidades. De outro lado, há uma tendência a associar a escola com expectativas ligadas à *profissão e ao saber*. Nesse sentido, a escola tende a ser representada pelos alunos seja como caminho obrigatório para um futuro profissional melhor (relacionado à necessidade dos certificados ou das exigências de formação mínima pelas empresas), seja como lugar de aquisição de saberes relevantes, úteis ou necessários, tanto para o exercício profissional quanto para toda a vida.

Assim sendo, “o professor precisa levar isso em conta. Não se trata de render-se, puramente, ao tal ‘interesse dos alunos’, mas, sim, de entender como se dão esses processos de atribuição de sentido e tentar operar justamente sobre eles” (Cordeiro, 2007, p. 112). Ou seja, conforme o autor, é preciso que, enquanto professores(as), estejamos sempre problematizando em nosso processo contínuo de formação e reflexão sobre o saber e o sentido que atribuímos a determinado conhecimento que dominamos e procuramos ensinar.

Ademais, “a relação propriamente pedagógica, no entanto, embora compartilhe vários aspectos comuns com outros tipos de interações humanas, reveste-se de uma especificidade que se expressa pela sua dimensão cognitiva” (Cordeiro, 2011, p. 68), linguística e pessoal. Portanto, envolvendo diversos tipos de investimento pessoal do(a) professor(a) e dos(as) educandos(as) é importante que seja a elas dadas destaques ao lugar que a fala, a comunicação linguística ocupa no seu desencadear.

9 Para uma compreensão maior da importância da relação com o saber que os jovens têm nas relações pedagógicas que se constituem na sala de aula, ver: CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. E, também, CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia, Cadernos de Pesquisa, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

Considerações finais

Os condicionantes educativos relativos às relações pedagógicas em Geografia, compartilhados pela escola, concorrem com os demais sistemas de ações que determinam a vida extraescolar e extrafamiliar, integrantes do mundo sistêmico e da vida cotidiana. Daí a pouca influência das ações dos pais e dos(as) professores(as) na personalidade das crianças, uma vez que estes se encontram em uma trama relacional de influências diversas: colegas da mesma idade, comunicação social, lugares e práticas de lazer. Apesar disso, não podemos desconsiderar que a educação geográfica escolar é um instrumento por excelência da humanização de homens e mulheres em sua convivência socioespacial, e que é por meio das relações pedagógicas estabelecidas na escola que os sujeitos sociais requalificam a civilização, a sociedade e o espaço vivido.

As experiências de vida dos(as) educandos(as) e os fenômenos que ocorrem em seus cotidianos precisam formar a base de pesquisas geográficas no âmbito do ensino e da aprendizagem, sendo um eixo estruturante no currículo, com acesso a todos(as) e não restrito, excluindo apenas os filhos da classe trabalhadora.

As experiências de vida dos(as) educandos(as) e os fenômenos que ocorrem em seus cotidianos precisam formar a base de pesquisas geográficas no âmbito do ensino e da aprendizagem, sendo um eixo estruturante no currículo, com acesso a todos(as) e não restrito, excluindo apenas os filhos da classe trabalhadora. Atualmente, temos no Brasil todo um arranjo institucional, normativo e educacional voltado para a instauração de uma educação científica destinada às classes consideradas “superiores” (Santos, 2021). Isso significa que é fundamental compreender as lutas, os conflitos, as estratégias e as relações de dominação que existem na construção de um currículo, pois estão sempre em jogo interesses defendidos pela elite, expressos quase sempre de forma autoritária, que acabam se operacionalizando na sala de aula em práticas pedagógicas instrumentais e não de entendimento mútuo entre as pessoas. Dessa forma, as nuances que envolvem o currículo não podem apenas se circunscrever ao ambiente universitário, devendo também se estender aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental e Médio, pois dele (do currículo) demandam os compromissos que o(a) professor(a) tem com seus/suas educandos(as) e com a escola, o que impacta nas relações pedagógicas.

O avanço do período técnico-científico-(des)informacional, sobremaneira marcado pela intensificação da tecnologia no mundo do trabalho e pelo avanço das (des)informações (redes antissociais digitais), tem contribuído para a formação de professores(as) com pouca autonomia no processo educativo. Isso, somado à desvalorização do(a) profissional professor(a), afeta as relações pedagógicas, o que nos exige a busca por caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar a realidade dinâmica apresentada. É fundamental oferecer aos(as) jovens uma formação geográfica ampla, que abranja conteúdos, métodos e técnicas de análise essenciais para a leitura das paisagens, constituindo-se em caminhos de conhecimento do mundo da vida e de um aprendizado crítico e participativo frente ao mundo sistêmico e dinâmico. Afinal, é preciso cada vez mais “saber pensar o espaço para saber nesse se organizar, para saber ali combater” (Lacoste, 2015, p. 177).

Nesse contexto, ainda é preciso esforços para que se rompa uma formação de professor(a) centrada nos moldes organizacionais do taylorismo, que segundo Pontuschka (2006, p. 272), “[...] imperou, principalmente, na época da ditadura, [...]” mas não foi eliminada nas políticas de formação de professores “[...] com os governos civis, eleitos pelo povo”, subsequentes. Assim, concordando com essa autora,

É importante que se diga que a crítica ao processo de formação fragmentada e parcelar continue em debate até nossos dias, de certa forma, pelo menos nos discursos, execrando todas as formas e meios de ensino que se espelhem no taylorismo, isto é, naquela forma de racionalização do trabalho realizada por Taylor que tinha por objetivo garantir o controle sobre o processo produtivo, subdividindo-o em ações cada vez mais simples, de maneira que os operários ficassem responsáveis por ações fragmentadas no processo produtivo, o que faziam perder a visão de conjunto da produção e, conseqüentemente, perderem a qualificação profissional em geral e do professor em particular (PONTUSCHKA, 2006).

Isso é cada vez mais importante no Ensino de Geografia, pois as relações pedagógicas não podem ser desenvolvidas de maneira a separar a fase de concepção da fase de execução. Quando se impõe ao(a) professor(a) apenas a execução de tarefas reduzidas de programas curriculares, distantes dos contextos de seus(suas) educandos(as) e dos próprios(as) professores(as), não se pode permitir que ninguém se improvise como professor(a), pois,

Salvo casos excepcionais, aquele que exerce uma certa profissão não está, só por isso, apto a ensinar uma disciplina científica, da qual nada apren-

deu desde a juventude. Nenhum professor de geografia pensaria em improvisar-se engenheiro ou advogado. A recíproca deveria ser verdadeira. É quase lugar comum comparar o ensino a um apostolado, mas ninguém pensaria em improvisar-se padre, e os padres que se dedicam ao ensino realizam estudos especializados e rigorosos. A qualidade do ensino lucrará com o severo preparo dos professores em cada especialidade e a proibição absoluta de ensinar toda e qualquer disciplina ao indivíduo que não recebeu esta formação científica e didática (Monbeig, 1956, p. 22).

O(A) professor(a), ao cumprir tais prescrições, como propõe atualmente a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, “[...] tem seu papel reduzido e perde de vista o conjunto do trabalho pedagógico e as possibilidades de criação que poderia desenvolver com seus alunos” (Pontuschka, 2006, p. 273), além de se estabelecerem relações pedagógicas centradas em uma racionalidade técnico-instrumental, que inviabiliza interações reflexivas e comunicativas, essa abordagem promove um distanciamento dialógico entre os(as) colegas. Isso os(as) priva de trocas de experiências e comunicações que favoreçam ações conjuntas entre professores(as) e educandos(as), alimentando um individualismo que impede a realização de atos e práticas comunicativas.

É amplamente reconhecido que não existe um método ou metodologia que seja indissociável do ser que o aplica, uma vez que os conteúdos da formação estão interligados às experiências vividas nas práticas escolares e são influenciados pelos acontecimentos cotidianos de cada indivíduo.

No atual contexto geográfico, a sala de aula, enquanto espaço de Ensino e Aprendizagem, deve se configurar, mais do que nunca, como um local de encontros e acolhimento entre os sujeitos. Somente dessa forma poderão surgir relações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem. Um espaço do qual Ranghetti (2013, p. 1) nos fala: “[...] em que professores e alunos, sujeitos do processo, desvelam, revelam, criam, recriam, aprendem, ensinam, afetam e são afetados, encontrando-se consigo mesmos e com o conhecimento para constituírem-se”.

Por fim, a reflexão sobre as relações pedagógicas em Geografia permite considerar que a educação é um acontecimento interpessoal, visando a alcançar objetivos que não se concretizam espontaneamente. Esses objetivos demandam uma relação interpessoal específica — a relação pedagógica — para que possam ser transmitidos, possibilitando assim a aprendizagem.

Referências

- AB'SÁBER, Aziz Nacib. **O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Saber em depoimento a Cynara Menezes**. Rio de Janeiro: Record, 2007. 207 p.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. *In*: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Abril, 1997.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo: geografia escolar do mundo da vida**. Curitiba/PR: Appris, 2022.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia, **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONTI, José Bueno. Apresentação. *In*: MORAES, Paulo Roberto. **Geografia geral e do Brasil**. 4. ed. São Paulo: HARBRA, 2011.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Estudos Avançados; 15 (42), 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action**, Volume I: Reason and the Rationalization of Society. Translated by Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press, 1984, p. 144.
- HARRIS, Judith Rich. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas/SP: Papirus, 2015.
- LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. *In*: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Abril, 1997.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa. **IBGE – Conselho Nacional de Geografia**. Rio de Janeiro, 1956.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez. 1995.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação geográfica e Pedagógica do Professor. In: SILVA, José Borzacchiello da.; LIMA, Luiz Cruz; DANTAS, Eustógio W. Correia. (Orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 269-279.

POSTIC, Marcel. **Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1984.

RANGHETTI, Diva Spezia. Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. **Revista interdisciplinaridade**. n. 3 (2013). Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785>. Acesso em: 28 de abr. de 2023.

SANTOS, José Erimar dos. Um Lugar para a Geografia: contra as bases nacionais comuns curriculares do ensino e da (de)formação docente. In: **Terra Livre**. São Paulo. Ano 36, Vol. 1, n. 56. Jan.-Jun./2021. Disponível em:<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2211/1782>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008. (Coleção Milton Santos; 11). 176p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo, Ed. Edusp, 2009. (Coleção Milton Santos; 1).

SILVEIRA, María Laura. Geografia e mundo contemporâneo: pensando as perguntas significativas. **Boletim Campineiro de Geografia**. v. 2, n. 2, 2012. p. 205-219.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRINDADE, Rui. **Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate**. Porto: Livpsic, 2009.

APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA E CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Departamento de Ciências Geográficas, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas. Programa de Pós-graduação em
Geografia. Universidade Federal de Pernambuco.
Bolsista de Produtividade CNPQ.
francisco.kennedy@ufpe.br.

Introdução

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma consequente. David Ausubel (1982)

Movido pelo excerto de Ausubel, encontromos-nos com a aprendizagem em Geografia que deve ser concebida como algo que se “aprende”, pois aprender vem do latim *apprehendere*, que significa “apoderar-se”. Etimologicamente, aprender é adquirir conhecimento e habilidades. A aprendizagem faz parte de um processo social, que tem na comunicação seu pilar de sustentação. Assim, nos aproximamos de uma mediação coordenada, estimulada por um caráter intersubjetivo do ser-pensar-fazer-ser. Este ensaio busca conectar o conceito de aprendizagem à construção de conceitos em Geografia, adotando uma perspectiva epistemológica com a intenção de provocar no leitor reflexões sobre diversos cenários conceituais e propostas para uma aprendizagem significativa.

Ausubel acredita que a capacidade de adquirir novas ideias e conhecimentos é maior quando os conteúdos são relevantes e fazem sentido para quem está aprendendo, ou seja, quando o estudante consegue se basear naquilo que já sabe.

Quando conceituamos a aprendizagem humana, verificamos que não é complexa, porém, abrangente. São muitos os aspectos que contribui como hereditariedade, crenças, costumes, atitudes, habilidades, valores, conhecimentos, informações, idiossincrasias, entre outros. A consciência vai abstraindo e absorvendo o que acontece no ambiente familiar, escolar e social. Tudo que o sujeito vive externamente pode internalizar em sua introspecção de acordo com a cultura em que vive.

Neste cenário propositivo e reflexivo, abordamos a aprendizagem em Geografia de forma consistente, significativa e coerente com a realidade. A aprendizagem, portanto, torna-se mais significativa em Geografia à medida que os conceitos são incorporados às estruturas de conhecimento de um aluno e adquirem significado a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e a mediação e construção de conceitos passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva, restrita a conteúdos ausentes de significados.

A aquisição do conhecimento e da aprendizagem entre os autores, não é uma concepção unânime, mas eles têm abordado a aprendizagem de forma variada, centrando no aspecto externo, no interno ou na interação do indivíduo ao meio. Não cabe neste texto uma descrição ou explicitação das diversas teorias da aprendizagem e de seus percussores, nosso olhar é para uma aprendizagem que dê sentido ao ensino de Geografia e no seu papel estratégico de uma formação cidadã. Aproximamos-nos, portanto, da aprendizagem significativa.

As ideias de Ausubel, cujas formulações iniciais são dos anos 60, encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios condutistas.

Neste processo a nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico, que Ausubel chama de conceito “subsunçor”. Esta é uma palavra que tenta traduzir a inglesa “subsumer”. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação (Pelizzari *et al.*, 2002, p.38).

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel é compatível com teorias contemporâneas e propõe que a aprendizagem é mais eficiente quando o conteúdo possui significado para o aprendiz, caracterizando-se,

assim, como uma experiência prazerosa e eficaz. Isso ocorre pela valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que, a partir desses saberes, novas estruturas mentais sejam desenvolvidas, reformulando os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva.

As ideias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem.

Para que a aprendizagem significativa em Geografia ocorra, é preciso entender que se trata de um processo de modificação do conhecimento, em vez de simples modificação do comportamento em um sentido externo e observável, reconhecendo a importância dos processos mentais nesse desenvolvimento.

Para haver aprendizagem significativa, são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno deve ter disposição para aprender; se o indivíduo optar por memorizar o conteúdo de forma arbitrária e literal, a aprendizagem será mecânica. Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido precisa ser potencialmente significativo, ou seja, deve ser lógico e psicologicamente relevante. O significado lógico depende exclusivamente da natureza do conteúdo, enquanto o significado psicológico é uma experiência única de cada indivíduo.

Cada aprendiz realiza uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si mesmo (Moreira, 1998).

Aprendizagem significativa

Ao ouvir a palavra “aprendizagem”, a maioria dos educadores associa-a imediatamente à escola e ao estudo, referindo-se a matérias ou habilidades que desejam dominar. No entanto, a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar. O ser humano aprende todos os dias de sua vida.

Para Ausubel (1982), a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Nesse processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica já existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo.

As ideias de Ausubel encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um enfoque distanciado dos princípios condutistas. Entre outros aspectos, essa perspectiva cognitiva compreende a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento, ao invés de modificações no comportamento em um sentido externo e observável, e reconhece a importância dos processos mentais nesse desenvolvimento.

Com esse referencial, as proposições de Ausubel partem do princípio de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, cuja complexidade depende muito mais do número de conceitos presentes e das relações que esses conceitos estabelecem entre si.

A partir dessa especificação, a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação dessa rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais, selecionados como socialmente relevantes e organizados nas matérias escolares.

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar, Ausubel (*apud* Salvador, 2000, p. 232) propõe distinguir dois eixos ou dimensões diferentes que originarão, a partir dos diversos valores que possam formar cada caso, diferentes classes de aprendizagem.

O primeiro eixo é relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. Essa dimensão trata da forma como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender. Quanto mais nos aproximamos do polo de aprendizagem por descoberta, mais os conteúdos são apresentados de maneira inacabada, exigindo que o aluno os defina ou “descubra” antes de assimilá-los. Inversamente, quanto mais nos aproximamos do polo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final, já concluída.

Diferente do primeiro eixo, o segundo se refere aos tipos de processos que intervêm na aprendizagem, criando um *continuum* delimitado, de um lado, pela aprendizagem significativa e, de outro, pela aprendizagem mecânica ou repetitiva. Nesse contexto, a distinção depende de o aluno estabelecer (ou não) relações substanciais entre os conceitos já presentes em sua estrutura cognitiva e o novo material a ser aprendido (Pelizzari et al., 2002). Quanto mais o novo material se relaciona, de maneira substancial e não-arbitrária, com aspectos

relevantes da estrutura cognitiva prévia, mais próxima se torna a aprendizagem significativa. Por outro lado, quanto menos esse tipo de relação é estabelecido, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

Pelo fato de a atividade significativa ocasionar, por parte do aluno, um processo de atribuição pessoal de significado ela permite elaborar uma compreensão e uma "tradução" próprias do que se aprende, diferentemente da aprendizagem mecânica ou repetitiva, na qual o que se aprende é adquirido habitualmente, de maneira literal, como uma cópia idêntica da maneira como se apresenta o que se aprende. A aprendizagem será muito mais significativa na medida em que o novo material for incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquirir significado para ele, a partir da relação com o seu conhecimento prévio (Pelizzari *et al*, 2002). Ao contrário, será mais mecânica ou repetitiva, na medida em que essa incorporação e a atribuição de significado forem menos produzidas e o novo material armazenado na estrutura cognitiva isoladamente ou por meio de associações arbitrárias.

Definida dessa maneira, a noção de aprendizagem significativa torna-se o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa oferece vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno quanto no ponto de vista da lembrança posterior e a utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que delimitam a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (Pelizzari *et al*, 2002).

Segundo Salvador (2000), a aprendizagem significativa, conforme a teoria de Ausubel, apresenta três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo lugar, ela aumenta a capacidade de aprender outros materiais ou conteúdos relacionados de forma mais fácil, mesmo que a informação original seja esquecida. Em terceiro lugar, uma vez esquecida, essa informação facilita a aprendizagem subsequente, ou a "reaprendizagem", para dizê-lo de outra maneira. A explicação dessas vantagens reside nos processos específicos por meio dos quais se dá a aprendizagem significativa.

Rogers (1985) define aprendizagem significativa como aquela que provoca modificação, seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência.

Neste sentido, as relações envolvidas em uma perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Na sala de aula, o conhecimento não é simplesmente transmitido pelo professor e aprendido pelos alunos.

Ensinar e aprender com significado requerem interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer.

A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam. O conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É uma estratégia fundamental e privilegiada da vida, de uma vida prática que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano, que emoldura e catalisa nossas experiências. O conhecimento é a mediação central do processo educativo e se constrói concretamente, supondo evidentemente que haja intencionalidade, planejamento e metodologia (Vasconcellos, 1993).

Ausubel distingue três tipos de aprendizagem significativa: representacional, de conceitos e proposicional.

A aprendizagem representacional é o tipo mais básico de aprendizagem significativa, do qual os demais dependem. Envolve a atribuição de significados a determinados símbolos, tipicamente palavras, isto é, a identificação, por meio de significado, de símbolos com seus referentes (objetos, eventos e conceitos) para o indivíduo. Os símbolos passam a significar aquilo que seus referentes representam.

A aprendizagem de conceitos é, de certa forma, uma aprendizagem representacional, pois os conceitos também são representados por símbolos particulares. No entanto, são genéricos ou categóricos, representando abstrações dos atributos essenciais dos referentes e regularidades em eventos ou objetos.

Na aprendizagem proposicional, contrariamente à aprendizagem representacional, a tarefa não é aprender significativamente o que palavras isoladas ou combinadas representam, mas, sim, aprender o significado das ideias sob forma de proposições. De um modo geral, as palavras combinadas em uma sentença, de modo que possam constituir uma proposição, representam conceitos. O objetivo, no entanto, também não é aprender o significado dos conceitos, muito embora isso seja um pré-requisito, mas, sim, o significado das ideias verbalmente expressas por meio de conceitos, sob forma de uma proposição; ou seja, a tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras: os conceitos que compõem determinada proposição.

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo – as ideias e as informações que apresentam uma estrutura lógica – interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para a sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica (*rote learning*) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária, não havendo interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido é um exemplo típico de aprendizagem mecânica. A simples memorização de “signos” ou paisagens também pode ser tomada como exemplo, embora seja possível argumentar que algum tipo de associação ocorrerá nesse caso. Na verdade, Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, como sendo uma dicotomia. Considera-as um *continuum*. Uma simples memorização de pontos ou símbolos em um mapa, por exemplo, situar-se-ia em um dos extremos desse *continuum* – o da aprendizagem mecânica, enquanto a aprendizagem de relações entre conceitos poderia estar no outro extremo, o da aprendizagem significativa.

Obviamente, a aprendizagem mecânica não se processa em um “vácuo cognitivo”, pois algum tipo de associação pode existir. No entanto, isso não se configura como interação, como ocorre na aprendizagem significativa. Além disso, embora a aprendizagem significativa deva ser preferida à mecânica por facilitar a aquisição de significados, a retenção e a transferência de aprendizagem, pode haver situações em que a aprendizagem mecânica seja desejável ou necessária, como, por exemplo, em uma fase inicial da aquisição de um novo corpo de conhecimento.

A distinção anteriormente estabelecida, entre aprendizagem significativa e mecânica, não deve ser confundida com a distinção entre aprendizagem por descoberta e por recepção ou receptiva. Na aprendizagem receptiva, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final. Na aprendizagem por descoberta, contudo, o conteúdo principal a ser aprendido deve, como o próprio nome indica, ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta, a aprendizagem só será significativa se forem estabelecidas ligações entre o conteúdo descoberto e os conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Isto é, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só será significativa, segundo a concepção ausubeliana, se o novo conteúdo incorporar-se, de forma não arbitrária e não-literal, à estrutura cognitiva.

Isso significa que a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa, nem que a aprendizagem por recepção seja obrigatoriamente mecânica. Tanto uma quanto a outra podem ser significativas ou mecânicas, dependendo da maneira como a nova informação é abstraída na estrutura cognitiva. Por exemplo, a solução de quebra-cabeças associados ao estudo do lugar por ensaio e erro é um tipo de aprendizagem por descoberta, na qual o conteúdo descoberto (a solução) é, geralmente, incorporado, de maneira arbitrária, à estrutura cognitiva e, portanto, aprendido mecanicamente.

A construção de conceitos através da aprendizagem significativa em Geografia

A Geografia é uma ciência que integra contribuições de todos os campos do saber e que deve ter uma função central na necessária renovação do ensino, pois traz para a sala de aula a discussão sobre assuntos locais e globais. O ensino de Geografia contribui para a formação de cidadãos responsáveis, críticos, atuantes e comprometidos com o presente e o futuro. Por meio dessa disciplina, se propõe a construir e reconstruir valores importantes para a vida em sociedade. Para Claval (1996), a Geografia prepara os homens para serem cidadãos do mundo.

Alcançar tal objetivo a partir da ideia de construir o espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio tanto da Geografia, enquanto ciência, quanto da geografia escolar. Todavia, pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais (Castellar, 2005). Neste contexto, para a autora, a aprendizagem da Geografia no ensino básico pode ser associada aos seguintes objetivos:

- a) Capacitar para a aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, para a utilização de mapas e métodos de trabalho de campo;
- b) Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular partindo da compreensão:- do espaço territorial; - dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; das semelhanças e diferenças

entre os lugares; - das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; - dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; - da utilização e do mau uso dos recursos naturais. (Castellar, 2005, p.211).

A autora ressalta que esses objetivos estão diretamente ligados ao método de análise do saber geográfico, apontando para novas possibilidades de alteração do currículo da geografia escolar e, conseqüentemente, a maneira de pensar o conhecimento geográfico. As tentativas apontam para mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem, de forma que leve o educando a refletir sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço.

Desse modo, faz-se necessária a compreensão das concepções teóricas da aprendizagem para alcançar resultados positivos no âmbito da Geografia escolar, de forma que contribua para a relação ensino/aprendizagem e para o saber pedagógico em relação ao que se ensina e como se ensina. Ou seja, auxilia a ação pedagógica, levando o professor a refletir sobre a didática adotada em sala de aula, o que impacta na maneira como o aluno compreende o saber geográfico. É preciso que a Geografia perca esse rótulo de matéria decorativa, herdado da Geografia Tradicional.

No contexto educativo atual, quase não se fala mais em estímulo, resposta, reforço positivo, objetivos operacionais e instrução programada. Estes conceitos fazem parte do discurso usado em uma época em que a influência comportamentalista na educação estava no auge e transparecia explicitamente nas estratégias de ensino e nos materiais educativos. Nessa época, o ensino e a aprendizagem eram focados em termos de estímulos, respostas e reforços, não de significados. Atualmente as palavras de ordem são: Aprendizagem Significativa, mudança conceitual e construtivismo. “É provável que a prática docente ainda tenha muito do behaviorismo, mas o discurso é cognitivista/construtivista/significativo” (Moreira; Masini, 1982).

A reforma educativa tem como missão não somente a ordenação do sistema educativo, mas também a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem. A reforma do ensino supõe também a reforma do currículo e, por conseqüência, dos propósitos e condições para que a educação seja eficaz. Em outras palavras, para que a mudança da funcionalidade do sistema educativo seja verdadeira, é necessária uma profunda reforma de conteúdos e métodos.

A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança de ótica substancial, na qual não apenas abranja o saber, mas também o saber fazer; não apenas o aprender, mas o aprender a aprender. Para isso, é necessário que os rumos da ação educativa incorporem, em sua trajetória, um conjunto de legalidades processuais.

Em primeiro lugar, é importante partir do nível de desenvolvimento do aluno, isto é, a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos estudantes, os quais nem sempre vêm marcados pelos estudos evolutivos existentes e, por tal motivo, devem ser complementados pela exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que já sabem ou construíram em seus esquemas cognitivos. A soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento dos alunos.

Em segundo lugar, a construção de aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os novos conhecimentos, ou seja, o antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a auto-estruturação significativa. Nesse sentido, sugere-se que os alunos “realizem aprendizagens significativas por si próprios”, o que é o mesmo que aprendam o aprender. Assim, garantem-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens ao ter-se um suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída pelo sujeito.

Em terceiro lugar, faz-se necessário modificar os esquemas do sujeito como resultado do aprender significativamente. Uma maneira adequada de ampliar e/ou modificar as estruturas do aluno consiste em provocar discordâncias ou conflitos cognitivos que representem desequilíbrios a partir dos quais, mediante atividades, o aluno consiga reequilibrar-se, superando a discordância reconstruindo o conhecimento (Piaget, 1997). Para isso, é necessário que as aprendizagens não sejam excessivamente simples, o que provocaria frustração ou rejeição.

Na verdade, para que ocorra aprendizagem, deve haver significado. Aprender deve ser entendido como a compreensão de significados relacionados às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiador, que incentivem uma maior aprendizagem e o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamento e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Para que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e sejam incorporados como ferramentas e recursos aos quais os alunos recorram para resolver com êxito diversos tipos de situações, não apenas em um momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se processualmente por meio da negociação de significados.

Por outro lado, caso os alunos não reconheçam o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não pode haver aprendizagem significativa. Isso não significa que todas as noções e conceitos que os alunos aprendem precisem estar ligados à sua realidade imediata, o que seria uma visão simplista dos conteúdos escolares. O que se quer afirmar é que os conteúdos que a escola veicula devem servir para desenvolver novas formas de o aluno compreender e interpretar a realidade, questioná-la, discordar dela, propor soluções e ser um leitor reflexivo do mundo que o rodeia.

Nesse sentido, é possível dizer que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola, devido à sua função social e ao significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade social.

Para que o discurso da aprendizagem significativa passe à ação e para que haja integração entre o processo de ensino e o de aprendizagem, é preciso mais do que novas metodologias, recursos didáticos ou até mesmo um aparato tecnológico.

Uma das respostas plausíveis é que a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informações em uma área de conhecimento completamente nova para ele. Ou seja, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento relevantes às novas informações sobre a mesma área existam na estrutura cognitiva, para que possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores se tornam cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações.

Outra resposta possível é que os conceitos são adquiridos principalmente por meio de um processo conhecido como formação de conceitos, o qual envolve generalizações a partir de instâncias específicas. Ao atingir a idade escolar, porém, a maioria das crianças já possui um conjunto adequado de conceitos que permite a ocorrência da aprendizagem significativa por recepção. A partir daí, apesar de ocasionalmente ainda poder ocorrer a formação de conceitos, a maioria dos novos é adquirida por meio de assimilação, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa de conceitos (Novak; Gowin, 1988).

Do ponto de vista de Ausubel (2003), a compreensão genuína de um conceito ou de uma proposição implica a posse de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis. No entanto, quando esse conhecimento é testado simplesmente com um pedido para que o estudante indique quais são os critérios de um conceito ou quais os elementos essenciais de uma proposição, apenas respostas mecanicamente memorizadas podem ser obtidas.

Ausubel argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não apenas proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. O autor propõe, então, que, ao buscar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é utilizar questões e problemas que sejam novos, não familiares e que requeiram a máxima transformação do conhecimento existente.

A solução de problemas é, sem dúvida, um método válido e prático para se buscar evidências de aprendizagem significativa. Ausubel (2003), porém, chama a atenção para o fato de que, caso o aprendiz não seja capaz de resolver um problema, isso não significa, necessariamente, que ele tenha apenas memorizado os princípios e conceitos relevantes à solução do problema, uma vez que isso implica certas habilidades além da compreensão. Outra possibilidade de verificar se a aprendizagem foi significativa é solicitar aos estudantes que contrastem ou identifiquem os elementos de um conceito ou proposição apresentados em uma lista que contenha também os elementos de outros conceitos e proposições similares. Além dessas duas alternativas, uma outra, aconselhável para testar a ocorrência da aprendizagem significativa, é propor ao aprendiz uma atividade de aprendizagem que seja sequencialmente dependente de outra, que, por sua vez, não possa ser executada sem o perfeito domínio da anterior.

À medida que a aprendizagem significativa ocorre, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações. Do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos é facilitado quando, em primeiro lugar, são introduzidos os elementos mais gerais e inclusivos de um conceito e, posteriormente, ele é progressivamente diferenciado de outros, em termos de detalhes e especificidade. Segundo Ausubel (2003), o princípio da diferenciação progressiva deve ser levado em conta ao programar o conteúdo: as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início para, somente depois disso, serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidade. Ao fazer tal proposição, Ausubel baseia-se em duas hipóteses:

a) É mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo, previamente aprendido, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas;

b) Na mente de um indivíduo, a organização do conteúdo de uma determinada disciplina é uma estrutura hierárquica, na qual as ideias mais inclusivas estão no topo da estrutura e, progressivamente, incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados.

Entretanto, a programação do conteúdo deve não apenas proporcionar a diferenciação progressiva, mas também explorar, explicitamente, as relações entre as proposições e os conceitos, chamar a atenção para diferenças e similaridades importantes e reconciliar inconsistências reais ou aparentes. Isso deve ser feito para que se atinja o que Ausubel chama de reconciliação integrativa, que ele descreve como uma antítese à prática usual dos livros-texto, de separar ideias e tópicos em capítulos e seções.

A progressiva viabilidade do estabelecimento, na estrutura cognitiva, de ideias relevantes para a aprendizagem significativa é o que serve de fundamento para o arranjo sequencial das ações didáticas. Isso requer conhecimento na área a ser ministrada, análise da sequência lógica da tarefa e hierarquização do conteúdo a ser aprendido, considerando-se uma ordenação que possibilite a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa.

Neste contexto, apresenta-se a construção de mapas conceituais, que tem o objetivo de representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais, unidos por palavras, para formar uma unidade semântica (Novak; Gowin, 1988). Esses mapas são instrumentos que permitem descobrir concepções equivocadas ou interpretações não aceitas de um conceito, ilustradas por uma frase que inclui o conceito.

Devem ser hierárquicos; isto é, os conceitos mais gerais devem se situar na parte superior, enquanto os conceitos mais específicos e menos inclusivos ficam na parte inferior. Também podem ser considerados instrumentos úteis para negociar significados, uma vez que os alunos sempre trazem algo de si mesmos para essa negociação. Não são uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher.

Conforme Moreira e Masini (1982), vale ressaltar que “os mapas conceituais não dispensam explicações do professor”. Quando o professor utiliza o mapa conceitual como recurso instrucional, torna-se necessário que ele explique ou guie o aluno através do mapa.

Além disso, ainda com base em Moreira e Masini (1982, p.46):

Apesar de que os mapas podem ser usados para dar uma visão geral prévia do que vai ser estudado, eles devem ser usados, preferencialmente, quando os alunos já têm uma certa familiaridade com o assunto. Nesse caso, podem ser usados para integrar e reconciliar relações entre conceitos e promover a diferenciação conceitual. Em um mapa conceitual, os conceitos e as linhas ligando conceitos não terão qualquer significado, a menos que sejam explicados pelo professor e que os estudantes tenham, pelo menos, alguma familiaridade com a matéria de ensino.

É possível dizer que um mapa conceitual pode ser traçado de várias maneiras. E quando os alunos já tiverem familiaridade com essa prática, sugere-se que o professor encoraje os alunos a traçarem seus mapas de modo independente.

Outra potencialidade dos mapas conceituais é sua utilização como instrumento de avaliação. Avaliação, não no sentido de testar conhecimentos e atribuir notas ao aluno, mas no sentido de obter informações sobre o tipo de estrutura que o aluno percebe em um dado conjunto de conceitos. Para isso, pode-se solicitar ao aluno que construa um mapa conceitual, ou um mapa pode ser indiretamente obtido pelo professor através das respostas do aluno em testes escritos ou entrevistas orais gravadas. Que fique registrado, no entanto, que a interpretação de tais mapas é bastante difícil e, além disso, não são adequados para comparações quantitativas (Moreira; Masini, 1982).

Considerações finais

Para que o professor atenda às novas perspectivas educacionais advindas com o surgimento da Sociedade da Informação, faz-se necessária uma mudança nas práticas existentes na sala de aula. Mesmo não sendo recente, a teoria da aprendizagem significativa atende a essa necessidade, pois valoriza o conhecimento prévio do educando, reconhecendo também a autonomia do aluno para aprender.

Aprender significativamente permite uma maior retenção de conhecimento, permitindo ainda o uso dessas informações em novos problemas e em diferentes contextos (Minguet, 1998). Neste contexto, os conceitos geográficos tornam-se aliados na prática docente, pois estão carregados de significados.

A aprendizagem significativa, como possibilidade para a compreensão dos conceitos geográficos, implica interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material ou conteúdo de aprendizagem. Essa interação se traduz em um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial quanto do assunto que é preciso aprender, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa, o que é crucial para entender suas propriedades e potencialidades.

No entanto, para que o professor possa promover uma aprendizagem significativa, é necessária uma mudança no sistema educativo e um repensar dos conteúdos e metodologias de aprendizagem. A construção de significados requer a conexão ou vinculação do que o aluno já sabe com os novos conhecimentos, ou seja, a relação do antigo com o novo. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de lado, na medida do possível, para que seja assegurada a autoestruturação significativa.

Nesse sentido, sugere-se que os alunos realizem aprendizagens significativas por si mesmos, ou seja, que aprendam a aprender. Assim, garante-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens, por meio de um suporte básico para a estrutura cognitiva prévia construída pelo aprendiz.

Na verdade, a aprendizagem na escola continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre os educadores, visto que as mudanças na conjuntura mundial, a globalização da economia e a informação produzida pelos meios de comunicação têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola na sociedade do conhecimento

Referências

- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-25, mai.-ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12/04/2023.
- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- MINGUET, Pilar Aznar (Org.) **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
- NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob. **Teoria y practica de la educación**. 1988.
- PELIZZARI, Aadrina; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Marcio Pirih; FINCK, Nelci Teresinha Luby; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa Segundo ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.
- PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- SALVADOR, César Coll al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA: A CRÍTICA DA AVALIAÇÃO A AVALIAÇÃO COMUNICATIVA E EMANCIPADORA

Francisco Ringo Star Pinto
Mestre em Ensino.
Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG/UERN).
Professor na Escola Estadual de Educação Profissional
Professora Maria Célia Pinheiro Falcão-CE.
chicopintoprofessor@gmail.com

Rosalvo Nobre Carneiro
Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG).
Departamento de Geografia (DGE).
Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE).
Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
rosalvonobre@uern.br.

Introdução

Somos, todos os dias, desafiados a (re)pensar nossas práticas de ensino em sala de aula e contextualizá-las. Quando se trata das exigências postas nas atividades educativas que consideram os contextos em que estas se inserem, concordamos com Libâneo (1985, p. 19) ao enfatizar que “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente”. Ao pensarmos nessa questão, é importante destacar que a avaliação, especificamente no espaço escolar, é um diagnóstico constante da aprendizagem discente a partir do exercício docente em qualquer área do conhecimento humano. Essa avaliação requer reflexões e um embasamento crítico acerca da importância dessa atuação no nível ou na modalidade escolar em que se encontra (no nosso caso, na educação básica).

E quanto à Geografia, enquanto área do conhecimento objetiva, subjetiva e, também, intersubjetiva, exige de nós, enquanto professores, reflexões em torno dessa disciplina e seu desdobramento em sala de aula. Uma disciplina que tem como objeto de construção epistemológica o espaço geográfico, a partir do enfoque universal ao particular, ou vice-versa, requer, de fato, reflexões que impliquem diretamente na prática docente, bem como na aprendizagem discente.

Para Cavalcanti (1998, p. 11), “um ponto de partida relevante para reflexão sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos.” A autora reflete sobre a importância de discussões da geografia e suas categorias de análises que traga ao aluno o conhecimento acerca do seu cotidiano, a partir de sua vivência, do seu lugar e da sua cultura.

Com tantas frentes de análises, historicamente elaboradas, sobre o ensino de geografia, reconhecemos a importância tanto de estudos sobre o sentido desta área para os alunos, o interesse que esta disciplina deve provocar nos discentes, quanto a necessidade de ampliação dos recursos que vão delinear a construção do conhecimento geográfico. Toda essa relação que estamos colocando acima desafia nossa discussão em torno deste trabalho sobre o processo de avaliação na educação, nas áreas das ciências humanas, bem como no ensino de Geografia, que tampouco é pensado ou discutido no âmbito da prática educativa. Muitas vezes, essa discussão se torna um exercício de fuga para se pensar de maneira mais humana na formação escolar do aluno e da aluna.

Focamos este trabalho na análise da prática do professor de Geografia, mas também na aprendizagem do aluno e da aluna, pela relação que a prática docente tem com a temática apontada, e por concordarmos com Libâneo (1985), enfatizado nas páginas iniciais desta introdução, por ser a prática, o que assegura a concretização do trabalho do professor e complementa o ensino e a aprendizagem em qualquer área de conhecimento. *O ato de ensinar* caminha junto com a *avaliação* e seria um erro não interligar um termo conceitual ao outro, pois independente que o aluno e a aluna aprendam ou não, o(a) mesmo(a) estão sendo constantemente avaliados no espaço da sala de aula, seja pela sua participação nas aulas, sua conduta moral, suas habilidades cognitivas e o seu desenvolvimento interpessoal no âmbito mais concreto da escola.

Refletimos sobre a Geografia escolar frente às demandas que desafiam a prática docente no cotidiano da escola. No caso específico deste trabalho, questionamos: Que possibilidades são apontadas na prática do professor de Geografia, que viabilizem uma avaliação crítica, emancipadora e comunicativa no processo de escolarização do aluno e da aluna? Tal questionamento não tem respostas prontas, mas nos possibilita apontar inúmeras reflexões, que, ora delinearão outros questionamentos, ora poderão trazer apontamentos positivos

para caminhos pertinentes que ultrapassem as barreiras do atual contexto de ensino e avaliação. Ou seja, a avaliação deve ser vista como uma troca, e não como punição, medo ou autoritarismo.

A prática docente encontra espaço em nossos questionamentos e discussões, pois suscita nossas curiosidades, ao ponto de associarmos nossas indagações, os espaços de diálogo, de vivência em sala de aula, que provoquem criticidade discente, estabelecendo relações com os atuais processos globais em sala de aula que são discutidas com o aluno, isto é, conteúdos trazidos para o cotidiano discente.

Não se trata de fazer da avaliação um instrumento de análise apenas pela aprendizagem do educando e da educanda pelo conteúdo instrumental do livro didático ou pela discussão do conteúdo em sala de aula mas, principalmente com base em uma perspectiva crítica, entender que o processo de construção do conhecimento geográfico na escola construído pelos alunos são parte, também, de suas experiências de vida, seu contexto sociocultural, sua cidadania espacial, que são experiências geográficas e com isso devem se tornar elementos para uma avaliação crítica e emancipadora pelo qual discutimos.

A tentativa epistemológica, teórica e, sobretudo, empírica, que norteia nossa discussão e que irá se desdobrar nas discussões *a posteriori*, assenta-se na abordagem da prática do professor de geografia no espaço escolar e a sua concepção diante do que é avaliar o aluno e a aluna não somente na aprendizagem do conteúdo, mas no sentido crítico da subjetividade e intersubjetividade da formação humana e interpessoal desses sujeitos.

A análise específica dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma crítica e dialógica pelo(a) professor(a), sob a mediação da prática docente, isto é, a condução das aulas, não é uma única tarefa que consiste em uma etapa de avaliação da aprendizagem e da aquisição de conhecimentos por parte do educando e da educanda, mas exige pensarmos que a avaliação ocorre em um contexto mais complexo em que ocorre o processo educativo e o ensino de Geografia.

Para que possamos tornar a discussão deste trabalho instigante, pertinente, complexa e idealizadora de uma *avaliação* que possa tornar significativa e motivadora a aprendizagem do aluno no âmbito da educação, sua participação e aquisição de conhecimento construído em torno do ensino de Geografia, faremos uma discussão inicial para entendermos as concepções conceituais do processo de avaliação na escola, bem como no ensino de geografia.

Primeiramente, apresentaremos contribuições teóricas relevantes sobre a temática abordada. Em seguida, refletiremos sobre a avaliação na Geografia, considerando tanto a dimensão objetiva dos conteúdos aprendidos em sala de aula quanto o caráter subjetivo da participação e do saber experiencial dos alunos, construído no caráter científico da disciplina.

Por fim, faremos uma discussão, propondo uma *avaliação crítica e emancipadora* no ensino de Geografia, que esteja atrelada a uma base da *Educação Geográfica do Agir Comunicativo* (Carneiro, 2022) e que possa contrapor e substituir a ineficiência do atual sistema educacional, para um sistema de ensino intersubjetivo, emancipador e comunicativo.

Concepções sobre o processo de Avaliação

Um ponto inicial para nossa discussão sobre a avaliação em Geografia — temática desafiadora não só para nossa disciplina, mas para outras áreas do conhecimento, especialmente nos últimos anos — é compreender conceitualmente e refletir na prática, a partir de nossas experiências. O termo “avaliação” ainda é muitas vezes considerado uma tábula rasa. É fundamental reconhecer que o ensino e a aprendizagem são influenciados por diversos fatores e que o aluno, como agente principal desse processo, não deve ser avaliado apenas de forma quantitativa, mas também qualitativa. Isso implica levar em conta seu conhecimento devida, sua conduta e seu caráter intersubjetivo e emancipatório (Perrenoud, 1994), que vão além da sala de aula e não se limitam à simples verificação da aprendizagem de um conteúdo.

Ao se referir ao conceito de avaliação Zabala reforça que esse é o instrumento utilizado por quem avalia (o professor) no intuito de alcançar os resultados obtidos pelos alunos, e ainda reforça que

os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares” (Zabala, 1998, p. 195).

Para Saul (2010):

O conceito de avaliação precisa ser desmistificado, provando que avaliar não é medir. A avaliação se constitui como um processo de comunicação dialógica envolvendo professores e alunos. A avaliação é um processo de comunicação que precisa ser construído de modo formativo ao longo do processo de ensino-aprendizagem (p. 23).

A avaliação, nesse quesito, é considerada um mecanismo qualificativo onde o aluno é o sujeito central do processo avaliativo, refletindo as aprendizagens adquiridas ao longo de sua vida escolar. Trata-se de um processo contínuo, não estático, que permeia todas as etapas do processo educativo e da escolarização. A avaliação abrange a concepção de vida do(a) aluno(a), tanto naquilo que ele(a) traz de fora da sala de aula para enriquecer sua aprendizagem, quanto nos conteúdos e eixos temáticos abordados em sala. Em um sentido mais amplo, a avaliação vai muito além da aplicação de instrumentos e do registro de notas, frequentemente burocratizados pelo sistema de ensino. Esse sistema, pensado há muito tempo, não tem conseguido ultrapassar as *barreiras tautológicas* da tradicional forma de ensino, perpetuando uma visão e uma prática avaliativa limitada. Portanto, é essencial que essa discussão aborde aspectos relevantes do sistema de avaliação, com foco na Geografia, que é o objeto de análise do nosso estudo.

A abrangência do termo avaliação

É importante ressaltar que o termo *avaliação* é abrangente na sua perspectiva conceitual, pois não se trata apenas de definir o desempenho do aluno ou da aluna por uma nota representativa de um conceito, uma menção ou número do tipo: A, B, C, ou excelente, bom, satisfatório, insatisfatório, e, ainda de 0 a 10. Para Vecchi (2007):

O sistema de ensino que valoriza a cultura da nota, a análise quantitativa dos resultados, precisa e deve ser repensado. Numa nova abordagem de ensino e de aprendizagem é preciso refletir sobre o sentido da nota, como também, a questão do significado do erro, já que a *avaliação* consiste num processo de reflexão de conhecimento e de investigação da realidade pedagógica (p. 6, grifo nosso).

Avaliação é um processo inerente à existência humana que, de forma contínua, exige uma reflexão crítica sobre a prática e as atitudes. Não devemos nos equivocar quanto a isso.

Ela envolve a captação dos avanços, das resistências e das dificuldades, possibilitando a tomada de decisões sobre como superar os obstáculos (Vasconcellos, 1995). Vasconcellos (1995) reforça a sua afirmação ao colocar a avaliação como ponto de “pensar criticamente sobre a prática educativa, que é composto pela ação dialética entre elementos, tais como: estudantes, docentes, currículo e instituição” (p. 93). Portanto, não se pode dirigir o processo avaliativo sob o aluno, isto é, unicamente nele(a), apontando-lhe responsabilidade total pelos seus resultados em relação ao que ele(a) aprendeu. É necessário não esquecer que há outros elementos intervenientes no resultado apontado pelos instrumentos da avaliação, e isso reforça a concepção de pensamento e construção de conceitos por outros autores da área da educação, seja nas ciências exatas, humanas, sociais aplicadas e no seio da educação geográfica, seja na educação básica e/ ou no ensino superior.

O papel da avaliação na dimensão do processo educativo: da concepção transmissiva à concepção dinâmica, reflexiva e problematizadora

A avaliação tem um papel preponderante na dimensão educativa da aluna e do aluno.

Para Luckesi (2011) ao referir-se à avaliação, destaca que “é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas” (p. 263). Mas o que seriam aprendizagens bem-sucedidas? Seriam as aprendizagens levadas em consideração apenas na dimensão objetiva do conhecimento? E quanto a dimensão intersubjetiva das relações e subjetivas da personalidade, não são e devem ser elencadas no seio da etapa de avaliação?

Buscaremos responder tais questionamentos ao longo da discussão, sem a pretensão de trazer respostas prontas e “verdades estabelecidas”, pois as mesmas podem ser desmentidas mediante o “tropol dos eventos” (Santos, 2012). Mas buscaremos elucidar a temática do processo avaliativo, principalmente no caso da Geografia em sala de aula, na experiência e nas relações socioespaciais aprendidas pelo(a) aluno(a), apontando os caminhos pertinentes na contribuição da educação geográfica como uma totalidade que leve em consideração a aprendizagem do aluno a partir do seu conhecimento objetivo, mas também conhecimentos que venham do mundo intersubjetivo, isto é, das relações socioespaciais, e do seu mundo subjetivo, ou seja, de sua personalidade de modo particular.

A etapa de avaliação na perspectiva objetiva dos conteúdos aprendidos por parte do aluno

Quando se aborda a avaliação no ensino de Geografia, é importante deixar claro que a perspectiva objetiva dos conteúdos deve ser pensada não de forma simples, mas com uma complexidade no âmbito do direcionamento de como tais conteúdos geográficos são tratados e como os mesmos são apreendidos pelo(a) aluno(a), seja na sala de aula ou pela aula de campo elaborada pelo(a) professor(a) de geografia como requisito prático em sua metodologia utilizada. Correlacionado a isso, é pertinente indagar e buscar elucidar, de forma provisória, certas reflexões que acompanham a nossa prática educativa geográfica no que diz respeito à formação docente — seja ela inicial ou continuada — bem como à prática escolar, que se concentra no mundo objetivo dos conhecimentos geográficos (Carneiro, 2020), mas também nas atitudes partilhadas de forma subjetiva e intersubjetiva pelo(a) aluno(a) no espaço escolar a partir de seu mundo da vida (Carneiro, 2022).

O que avaliar na aprendizagem do(a) aluno(a) em relação aos conhecimentos geográficos?

Como já nos referimos anteriormente, pensar na avaliação — como deve ser aplicada, como a mesma se dá — não é tarefa simples. Pois não se trata de um mero resultado apontado por uma aprendizagem petrificada e momentânea, mas, sobretudo, “referir-se ao termo plural, em aprendizagens” (Carneiro, 2020, p. 499). Dessa forma, se pensamos de forma adequada na pluralidade da aprendizagem, é preciso reconhecer que o processo de avaliação é múltiplo e contínuo, de caráter mais diversificado da etapa de escolarização do(a) aluno(a).

Ou seja, na forma como a sua aprendizagem vai avançando ao longo do tempo, o mesmo também deve ser avaliado, inclusive em sua participação durante a aula, durante o conteúdo explicitado pelo(a) professor(a), isto é, no desenvolvimento de sua “competência comunicativa” (Id., p. 501). O conteúdo explicitado, o conhecimento geográfico adquirido por parte do aluno, estrutura a forma como a avaliação também se dá, ou deve se dar, no espaço escolar.

A formação do professor de Geografia torna-se um ponto relevante nesta discussão, na medida em que uma boa formação — seja ela inicial e/ou continuada — implica a análise de uma boa avaliação em sala de aula, que não está sob responsabilidade do aluno ou da aluna, mas na forma como o professor ou a professora, em sua trajetória formativa e experiencial, conduz o processo educativo e implica a contribuição positiva das aulas de Geografia, tornando-a uma disciplina de extrema importância na vida do(a) aluno(a), cujos conhecimentos geográficos e reflexões acerca dos acontecimentos e mudanças ocorridas no mundo global são norteadores para a aquisição de aprendizagens acerca da geografia e do modo de vida em que o(a) aluno(a) está inserido.

Todavia, a avaliação, que é feita de forma continuada e pensada na ação dialógica, resulta de maneira positiva no fortalecimento do ensino e da aprendizagem do aluno na participação na geografia escolar, na aula e no espaço escolar como um todo. Na concepção de Bouffleuer & Prestes (2013):

A avaliação com relação dialógica, de ação-reflexão-ação sobre a aprendizagem, acontece na sala de aula, e também em outras instâncias, em direção a um saber aprimorado, para encaminhar-se à superação. Esse é o princípio fundamental da avaliação mediadora. A avaliação, como mediação, não está no final do processo, mas na constante observação do professor no decorrer da caminhada dos alunos, seus avanços, suas dificuldades (p. 245).

Em linhas gerais, uma boa avaliação está, também, no cerne de uma formação que, de maneira plural, ressignifique a atuação docente e reforça o papel e a condução do professor de Geografia na etapa de avaliação do(a) aluno(a), que, na trajetória de sua escolarização, seja avaliado a partir de sua participação e, consequentemente, na aquisição de sua aprendizagem, não de maneira única, mas na etapa de mediação e observação de sua aprendizagem escolar e geográfica. Para Zambone (2012, p. 134) “a avaliação da aprendizagem é definida como uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno, devendo refletir o desenvolvimento global deste”.

O ato de avaliar não deve ser tomado apenas como um viés obrigatório, mas entender de forma clara que o aluno deve ser avaliado nas aulas de Geografia através dos conhecimentos adquiridos com o conteúdo apresentado pelo(a) professor e apreendido por ele em sala de aula. É necessário que o(a) professor observe, investigue e perceba as mudanças estruturais, coletivas e comportamentais do aluno durante a aquisição do conteúdo, seu interesse, seu compromisso e sua insistência, ou não, quanto à aula.

É interessante o professor ou a professora pensar também na forma como a sua aula é conduzida, se essa aula desperta interesse no aluno ou na aluna, para que, assim, esses ou essas passem por um processo de avaliação contínua que seja positivo na sua trajetória escolar e geográfica em sala de aula. Pensar que o nosso ato de *avaliar* está sujeito a erros e a recomeços é um caminho desafiante, mas, ao mesmo tempo, positivo para melhorar nossa prática profissional e, conseqüentemente, o nosso olhar sobre a etapa de avaliação no ensino de geografia.

Como avaliar o(a) aluno(a) na aprendizagem dos conteúdos geográficos a partir de sua participação e compromisso nas aulas: um breve relato de experiência

Avaliar o(a) aluno(a) na aula de Geografia acerca de sua aprendizagem, mediante o conteúdo geográfico, não implica apenas verificar se o mesmo ou a mesma respondeu ao conteúdo para ganhar uma nota quantitativa ou qualitativa, ou se atingiu a média em um trabalho, na prova ou em uma atividade. Ele ou ela pode até não ter participado da aula, mas pode ter realizado o conteúdo da aula passada por meio do(a) colega que estava em sala e, na aula seguinte, ter apresentado ao professor para ganhar ponto ou visto para alcançar algum resultado. Isso é avaliação? Para Vecchi (2007):

Numa nova abordagem de ensino e de aprendizagem é preciso refletir sobre o sentido da nota, como também, a questão do significado do erro, já que a avaliação consiste num processo de reflexão de conhecimento e de investigação da realidade pedagógica. [...] o “erro” faz parte do processo de aprender e deve ser utilizado de forma construtiva; é suporte para o crescimento, para o avanço nesse processo (p. 6).

Tal como evidencia o autor, a nota pode fazer parte do sistema de avaliação, mas não é, especificamente, prioritariamente, um elemento do processo avaliativo na educação. A avaliação vai muito além desse sistema; é complexa e não se define a um único modelo, mas, entre outras formas de serem aplicadas, deve apresentar graus de consistência e coerência no contexto da investigação da realidade geográfica do aluno e da aluna, em sua capacidade psicossocial, moral e cognitiva. Nas discussões anteriores, tantas vezes nos indagamos sobre isso, que parece ser simples, mas, é na verdade, muito complexo, sobre o que *é uma avaliação, como a mesma se dá, quais os mecanismos pelo qual o(a) aluno(a) é/ deve ser avaliado ou avaliada*, sobretudo pela forma como os conteúdos são aplicados e trabalhados durante a aula. Para Zabala (1998), compartilhar objetivos são condições indispensáveis para uma avaliação formativa. Nesse contexto, o autor destaca a prova como instrumento avaliativo:

[...] como instrumentos de conhecimento, são extremamente limitadas, embora sejam adequadas quando o que se quer conhecer tem um caráter basicamente cognitivo e se têm suficientes habilidades para sabe-lo expressar por escrito: conteúdos factuais, conceituais, conteúdos procedimentais de papel e lápis, algumas estratégias cognitivas, argumentações de valores e opiniões sobre normas de comportamento. Quanto ao resto dos conteúdos, e também o que acabamos de mencionar, a observação sistemática é o melhor instrumento, quando não é o único, para a aquisição do conhecimento da aprendizagem dos alunos (p. 209).

Nesse sentido, o(a) aluno(a) pode até apresentar o conteúdo da aula em seu caderno, mas não necessariamente deve ser avaliado(a) pela sua participação na aula de Geografia. Em outras situações, o(a) aluno(a) pode apresentar problemas de indisciplina escolar que podem estar ligados à sua conduta subjetiva, e isso atrapalha sua relação intersubjetiva, isto é, sua forma de se relacionar com outros colegas e professores no âmbito do espaço escolar. No entanto, se o(a) aluno(a) apresenta condições de participação quanto à aquisição de atividades, bem como o domínio de conhecimento e facilidade para aprender o conteúdo em sala de aula, este(a) aluno(a) deve ser observado(a) de maneira cuidadosa no processo de avaliação, para que sua indisciplina e a dificuldade de se relacionar socialmente com os outros não sejam confundidas com sua facilidade de interação cognitiva com o conteúdo estudado e aprendido por ele ou por ela.

Diante disso, é preciso que saibamos a diferença entre *indisciplina e avaliação*, embora sejam palavras diferentes, mas são termos conceituais intimamente ligados, pois o primeiro passa pelo estágio seguinte, ou seja, a *avaliação*. Isto é, a minha *indisciplina* constante pode me levar a uma *avaliação* negativa no âmbito da escola, seja dificuldade de relação interpessoal, atendimento e cumprimento às normas escolares, mas não necessariamente na aula de Geografia em que realizo as atividades e demonstro domínio sobre o conteúdo. Sobre isso, é preciso que saibamos acolher a realidade para não cairmos no risco de acolher julgamentos des-

necessários; de tal forma que nosso foco de atenção se amplie, captando o máximo de informações a respeito de nossas análises e sobre o nosso objeto de investigação.

Para tal ocasião, que no foco de discussão é a avaliação em ensino de Geografia, Luckesi (2011, p. 266) destaca que “conhecer a realidade e seus meandros é condição para agir eficientemente com ela. Caso contrário, podemos até agir, mas não com eficiência”. Assim, para que o *sistema avaliativo* deixe de ser uma *tábula rasa* (e não é tão simples), é necessário e salutar a ação-reflexão do professor ou da professora de Geografia em relação à sua prática, que surte efeitos no seu sistema de avaliar, que saia de sua posição reativa e defensiva a partir da autocrítica de sua prática educativa e reconstrução pedagógica e geográfica, que não é uma tarefa simples, é desafiante, todavia, necessária (Vecchi, 2007).

A aquisição de experiências dos saberes construídos entre o professor e aluno no espaço escolar passa pelo caráter da avaliação, mas, antes disso, passa pelo processo da ação educativa que está comprometida com a diversidade e deve garantir a todos um ensino de qualidade, com o propósito do desenvolvimento, da socialização e do sucesso dos alunos (Vecchi, 2007). Isso se torna um viés salutar para uma educação geográfica cidadã que, por meio da ação docente do professor, demonstra os conhecimentos geográficos necessários para uma consciência crítica e cidadã do aluno e da aluna no âmbito do espaço geográfico e da sociedade que modifica e transforma este espaço.

Ao atingir esses objetivos do ensino e da aprendizagem dos educandos(as), o professor ou a professora apresenta, de forma consistente, uma *avaliação comprometedora* com o desenvolvimento moral, cognitivo e científico do aluno no âmbito de sua aprendizagem e consciência socioespacial na disciplina de Geografia. Esses fatores servem como um relato de experiência e aprendizado, e constituem a projeção e construção de novos olhares, tanto no modo de ensinar quanto de aprender, de estar e de participar, reforçando mais uma vez o caráter expressivo do ato de *avaliar*, que é uma condição que não está só sob responsabilidade do aluno, mas também do professor ou da professora de Geografia. Ou seja, este também é avaliado pela sua condição docente e de mediação no processo educativo e geográfico.

Em uma aula de Geografia ministrada em uma escola pública do estado do Ceará¹⁰, o Professor de Geografia levou as turmas do 3º ano do Ensino Médio para uma aula de campo. O conteúdo trabalhado no âmbito teórico era **urbanização e espaço urbano**. Durante a atividade de campo, o professor explicitou na prática todo o conteúdo sobre a temática abordada, interligando os conceitos, os termos e as principais ideias do tema acerca do espaço urbano da cidade, bem como as questões cotidianas ligadas às vivências dos(as) alunos(as), no intuito de melhor aquisição do conhecimento e compreensão da realidade por parte dos(as) mesmos(as). No encerramento da atividade prática de Geografia, voltando para a escola, ocorreu um incidente: um dos alunos, ao caminhar pela rua da cidade em direção à escola, chutou o portão de uma das residências. Dessa forma, o aluno cometeu uma *indisciplina* no final da atividade. Nesse sentido, fazemos a seguinte indagação: o aluno deve ser avaliado ao ponto de ficar com nota zero (0) na aula de campo pela sua conduta indisciplinar, ou simplesmente merece uma punição institucional, mediante as normas da escola, sem necessariamente perder a sua nota?

É importante levar em consideração duas situações: a *primeira situação* é que este aluno participou de todo o processo da aula de campo, fez perguntas, comentou sobre o conteúdo abordado teoricamente em sala de aula, aplicou os questionários exigidos pelo professor; enfim, participou de toda a dinâmica da atividade prática atendida na disciplina. A *segunda situação* é que o aluno cometeu uma *indisciplina* na volta para a escola, mas a aula de campo já tinha sido encerrada pelo professor. Ao analisarmos essas duas situações, compreendemos que o aluno deve ter a sua nota máxima na disciplina e que o caráter de sua conduta indisciplinar momentânea não deve ser considerado como aspecto de uma avaliação frágil e punitiva, fazendo com que ele perca os direitos de sua pontuação e avaliação qualitativa na disciplina.

Em tal situação, acompanhar a trajetória participativa do aluno e da aluna e o seu papel na escola, na disciplina e na atividade proposta é fundamental para não tomarmos posicionamentos com caráter punitivo que comprometam a aprendizagem e o desenvolvimento moral do mesmo ou da mesma. Sobre esse contexto, Luckesi (2011) lembra uma reflexão bem pertinente em seu texto *O ato de avaliar*, ao enfatizar que:

O mais comum, em nossa vida cotidiana, é o julgamento prévio. É difícil olhar as coisas como estão acontecendo, somente como fatos. Em razão de nossa biografia, de nossas heranças socioculturais, das crenças e preconceitos impregnados, o mais comum é automaticamente estabelecermos um juízo de valor sobre o que ocorre à nossa volta (p. 268).

10 Essa discussão é resultado de um relato de experiência durante uma aula de campo com uma turma do 3º ano – de uma escola pública do estado do Ceará. Por questão ética, não mencionamos o nome da escola, da turma, do professor e nem do aluno.

Nessa questão, a escola é a entidade que precisa repensar o modo como a avaliação é trabalhada e como acontece, seja no ponto de partida inicial, bem como no ponto de partida final, que é quando se percebe a aquisição de conhecimentos construídos e o desenvolvimento cognitivo e moral do aluno e da aluna no âmbito do espaço escolar, na prática exercida em sala de aula e na aprendizagem constituída na disciplina de Geografia. Ainda para Luckesi (2011, p. 286), “o educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo”. Sem esse encorajamento crítico, não há avaliação, tampouco a construção de uma realidade que viabilize de forma satisfatória o processo de ensino e aprendizagem do educando e da educanda.

Nós, professores, seja na disciplina de Geografia ou em qualquer outra disciplina, devemos pensar de forma crítica, humanística e dialógica que a conduta de indisciplina, em determinados contextos praticados pelo aluno, não deve, muitas vezes, impactar na disciplina, se o mesmo é presente, participativo, assíduo e busca aprender os conhecimentos geográficos. Sua conduta indisciplinar passará por uma outra punição, que é institucional, movida pelos direitos e deveres estabelecidos pela escola, mas que tal situação não impacta de forma negativa no caráter de avaliação da disciplina, mediante a sua participação e o seu papel de aluno já estabelecido na discussão anterior.

Todavia, cabe a nós, educadores e professores de Geografia, na educação de uma forma geral, compreender que a avaliação, como já reforçamos, não deve ser colocada em prática pelo caráter de troca, de ameaça ou punição, mas, sobretudo, movida pela competência dialógica da aprendizagem continuada, da observação e da ajuda em cima da dificuldade do estudante e, ao mesmo tempo, na contribuição positiva para a melhoria de sua condição estudantil e de cidadão no espaço escolar, buscando compreendê-lo nas mais diversas atitudes, sobretudo em seu caráter subjetivo, que é condicionado na sua prática estudantil.

Contudo, o professor ou a professora de Geografia, sendo esse, “o adulto da relação pedagógica” (Luckesi, 2011, p. 269) ou o propositor ou propositora de uma *educação geográfica do agir comunicativo* (Carneiro, 2022) para uma *avaliação comunicativa e intersubjetivamente* colocada em prática, transforma todos os eventos escolares em oportunidade de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que ressignifica e redireciona o aluno e a aluna para uma formação cidadã por meio dessa proposta de *avaliação no ensino de geografia*, mas que seja crítica, no sentido de emancipar e libertar das *amarras do atual sistema deficitário educativo* que aí se encontra, seja nos currículos, seja nas práticas petrificadas do modo de ensinar do professor ou da professora de Geografia. Por isso, é urgente pensar a avaliação de modo crítico e emancipador, seja no ensino de Geografia e na educação de uma forma global.

A Avaliação no/do ensino de Geografia numa dimensão crítica e emancipadora

Se, por um lado, a avaliação consiste num processo de reflexão, de conhecimento e de investigação da realidade pedagógica (Vecchi, 2007), por outro, não podemos ignorar, mas, no mesmo quesito, pensar que essa etapa consiste numa perspectiva de investigação e realidade de outras disciplinas das ciências humanas e, de modo particular, da Geografia, na escola e no cenário cotidiano do conhecimento geográfico do aluno e da aluna, que traz para a sala de aula tanto numa dimensão intersubjetiva, isto é, suas vivências e suas experiências no ciclo social, como na dimensão subjetiva, ou seja, no contexto particular de suas emoções (Carneiro, 2020; 2022), de sua individualidade humana, partilhado no espaço da sala de aula, em consonância com o conhecimento objetivo da geografia escolar.

A etapa de avaliação da aprendizagem é constante, continuada e exige do professor um papel preponderante no que diz respeito ao processo de acompanhamento da aprendizagem, disciplinar e de escolarização do aluno no espaço escolar. Mas também é um processo que não requer apenas uma análise e uma observação do desempenho do aluno, sobreposta à sua vivência em sala de aula, cuja vivência não se dá apenas na subjetividade da prática escolar que concentra os conhecimentos geográficos. Para tanto, é necessário saber que a aprendizagem, enquanto um processo social (Carneiro, 2022), consiste, tal qual aponta Vecchi (2007, p. 5), em uma “avaliação que é dinâmica, reflexiva e problematizadora, objetivando o acompanhamento e a ajuda ao aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, social e afetivo [...]”.

Diante disso, a avaliação deve ser constituída também numa dimensão crítica e emancipadora, pautada no princípio de uma educação justa, ética e de igualdade na etapa de escolarização do aluno e da aluna, bem como na complexidade de sua aprendizagem no ensino de Geografia. Para Carneiro (2022):

Numa perspectiva de educação como justiça, atingida por princípios ético-morais universalistas, a aprendizagem do saber cultural válido se

constitui como meta de igualdade. Portanto, as situações que no início são desiguais entre alunos e alunas devem chegar, gradativamente, ao seu inverso (p. 154).

Assim, como a aprendizagem, elemento essencial para uma educação valorativa na escolarização do aluno, é preciso concordar, mas, sobretudo, executar que a avaliação na prática educativa, em especial no ensino de Geografia, deve ter em seu caráter prático o âmbito da justiça, ancorado no dever do respeito e da transparência, constituído assim nos princípios da igualdade e da equidade que regem uma educação geográfica do agir comunicativo (Carneiro, 2022), bem como a emancipação e automação na relação professor, aluno e disciplina.

Na base de sua defesa por uma *Educação Geográfica do Agir Comunicativo*, Carneiro (2022, p. 155, grifo nosso) enfatiza de maneira fundamental “o papel de uma *descolonização da educação* que possa contribuir para a transformação da sociedade para bases justas”. Sobremaneira, concordamos com a ideia do autor e suas contribuições para uma *educação* — essa sim — *crítica e renovadora*, bem como ao ensino de Geografia. No seio de nossa discussão, devemos pensar nesse postulado reflexivo e fundamental para uma *avaliação escolar ao ensino de Geografia* que seja justa, comunicativa e emancipadora, de maneira que possa humanizar o aluno e a aluna e o(a) faça entender a importância do seu papel de estudante e o seu valor dimensionado na construção de sua cidadania espacial, perpassado no princípio sempre da emancipação como “projeto intersubjetivo” (Ibid, p. 155). Na defesa desse projeto, argumentamos que este seja a ideia central para o entendimento primordial para o ambiente escolar: avaliar a aprendizagem do educando e da educanda implica, como etapa inicial, acolhê-lo como está, sem qualquer julgamento que o discrimine, para, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo para a sua aprendizagem, para a sua formação humana e cidadã.

Considerações finais

Discutir o tema da avaliação no âmbito da educação global, nas ciências humanas e, de modo particular, como propomos, no ensino de Geografia, não foi tarefa fácil, seja no seu aspecto conceitual ou na abrangência de sua natureza prática. Percebeu-se que discutir a avaliação é muito mais do que uma proposta normativa por parte dos órgãos institucionais, seja de caráter nacional, estadual ou local, que tange a composição do sistema educacional escolar. A avaliação é muito mais do que isso; é pensar de forma humanitária, consensual, comunicativa, dialógica e emancipatória em relação ao outro e sobre o outro, na sua condição de estudante. Assim, foi, é e será instigante discutir de maneira desafiadora a forma como o aluno e a aluna devem ser avaliados no âmbito do ensino de Geografia e, ao mesmo tempo, propor formas de avaliação que sejam postas não como uma condição quantitativa, mas como condição qualitativa, numa dimensão subjetiva e intersubjetiva da prática do estudante ou da estudante, que ali se encontra no centro do processo de ensino-aprendizagem e na aquisição pela busca do conhecimento.

Nesse contexto, afirmamos que o sistema de avaliação das escolas, que impacta de forma direta nas disciplinas, tal como a Geografia, precisa ser revisto de forma urgente se queremos uma educação libertária e humanizadora. Não podemos impor que o *sistema* que coloniza o projeto de uma “escola crítica” continue alimentando a desumanização imposta nos elementos do ensino, da aprendizagem e, por fim, na avaliação, que tão pouco é discutida e sujeita à mudança.

Todavia, fica evidente que a atual forma de avaliar o aluno e a aluna, na raiz, no meio e no fim de sua aprendizagem, está ultrapassada e continua sendo, se não enxergamos os horizontes da dialógica, do consenso, isto é, da ação comunicativa, que promova o entendimento e, ao mesmo tempo, uma interpretação da conduta ética, moral e cognitiva do aluno e da aluna em suas diversas manifestações de aprendizagem e de escolarização do seu ato de aprender. Inúmeras são as bases pedagógicas que tratam de uma educação crítica, inclusive na geografia escolar. No entanto, é fundamental pensar essas bases para uma avaliação que seja suporte para a emancipação estudantil e cidadã do educando e da educanda em seus estágios de desenvolvimento de ordem profissional, mas também de ordem pessoal e interpessoal no espaço escolar.

Por fim, para que a *emancipação* aconteça, como defendemos ao longo da discussão, é imprescindível o acolhimento, o tratamento humanizador na escola, na disciplina e nos mecanismos do ensino, como no caso da *avaliação*. Sem acolhimento, vem a recusa, a exclusão e, conseqüentemente, o caráter desumanizador que impõe a condição punitiva ao aluno e à aluna.

Neste sentido, e, portanto, o consenso, o diálogo e a ação comunicativa são projetos primordiais na prática do professor e da professora de Geografia para o seu projeto de *avaliação*, que significa a possibilidade de estabelecer vínculo de um trabalho educativo com quem quer que seja, pois o aluno e a aluna necessitam de

acolhimento, compreensão e entendimento do seu professor ou da sua professora, em vez do seu julgamento e de sua punição. Acredita-se que este seja o caminho; porém, não é tarefa fácil promover uma *avaliação no ensino de Geografia* de caráter emancipatório, crítico, comunicativo e consensual.

Referências

- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. Aprendizagem de princípios geóéticos universais, competência comunicativa e estágios de desenvolvimento moral. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, Campinas, p. 498-51, 2020. 9. Disponível em:www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 28 de jun. 2023.
- CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação Geográfica do Agir Comunicativo: Geografia Escolar do Mundo da Vida**. Curitiba: Appris, 2022.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Phelipe. **Ofício e sentido do trabalho escolar**. Trad. Júlio Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 1994.
- PRESTES, Rosane Mürmann; BOUFLEUER, José Pedro. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Revista Educação**, v. 36, n. 2, p. 240-249, 2013.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2012.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.
- VECCHI, Sílder Lamas. **O professor e a avaliação: compromisso e desafio**. (Trabalho de Monografia). Universidade Candido Mendes – Pós-graduação “Lato Sensu”: Projeto a vez do Mestre. Piraúba, 2007. 34 p. Disponível em:http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/31081.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2023.
- ZABALA, Antoni. A Avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 196-220.
- ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**. v. 2, n. 4, Campinas, 2012. p. 129-149. Disponível em:www.revistaedugeo.com.br. Acesso em: 03 de jul. 2023.

Didática da Geografia:

SEUS ELEMENTOS E SUAS LINGUAGENS

