

## ARTIGO

### A MAIOR IMPORTÂNCIA DE SE ENSINAR-APRENDER GEOGRAFIA NA ESCOLA SEGUNDO PROFESSORES E ESTUDANTES DE GEOGRAFIA\*

Sérgio Luiz Miranda\*\*

#### RESUMO

Em uma pesquisa sobre escolhas, expectativas e dificuldades em relação à docência em geografia e seu exercício como opção profissional, procurou-se também saber de estudantes e professores de geografia qual era a importância maior que atribuíam ao ensino-aprendizagem dessa disciplina na escola. Durante o VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, foram entrevistados 156 sujeitos de doze estados brasileiros, das cinco regiões do país, sendo: 71 estudantes de graduação em Geografia, 54 professores de geografia da educação básica e 31 da educação superior. O objetivo principal desse artigo é apresentar e discutir os resultados da análise das respostas desses sujeitos sobre a importância da Geografia no currículo escolar, o que pode contribuir para a defesa da manutenção da disciplina como componente curricular obrigatório de toda a educação básica diante da ameaça representada, principalmente, pela atual reforma do ensino médio. Pode também contribuir para se discutir as concepções de geografia de professores em formação inicial ou exercendo a docência nas escolas ou universidades. Na análise, procurou-se identificar ideias nucleares ou centrais das respostas de cada grupo de sujeitos, classificando-as e comparando as classes em termos quantitativos e qualitativos. Dentre os resultados apurados, verificou-se que, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a maior importância da Geografia na escola não está relacionada com aspectos específicos do conhecimento geográfico, mas com aspectos gerais da formação na educação básica. Nas respostas dos sujeitos podem-se observar aproximações e identificação com o ideário da geografia crítica. No entanto, indefinição, desconsideração ou desconhecimento da função e contribuição próprias da disciplina na formação do aluno na escola fragiliza sua defesa como componente curricular obrigatório da educação básica.

**Palavras-chave:** Componente curricular. Licenciatura. Reforma educacional. Conhecimento geográfico. Ensino médio.

---

\* Submetido também como trabalho para apresentação no XIX Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) da Associação Nacional dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a realizar-se de 1 a 7 de julho de 2018 em João Pessoa-PB; com modificações e acréscimos para este artigo.

\*\* Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro; docente da área de Ensino do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: [sergio.miranda@ufu.br](mailto:sergio.miranda@ufu.br)

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é apresentar e discutir os resultados da análise das respostas dadas por estudantes e professores de geografia à seguinte pergunta: *Para você, qual é a maior importância de se ensinar-aprender geografia na escola?* As respostas analisadas são de estudantes de graduação e de professores de geografia da educação básica e de cursos superiores.

Saber o que esses professores e estudantes de geografia pensam sobre a importância da presença dessa disciplina no currículo da educação básica pode contribuir para o conhecimento acerca das concepções de geografia presentes na formação tanto nas escolas quanto nas universidades e proporcionar subsídios para o debate na defesa da manutenção da Geografia como componente curricular obrigatório em toda a educação básica.

Defender a presença da Geografia como disciplina obrigatória nas escolas ainda se faz necessário em nosso país nesse final da segunda década do século XXI. Mesmo diante da realidade socioespacial do mundo na contemporaneidade, em que se multiplicam, se potencializam e se globalizam contradições, desigualdades, crises e conflitos em diferentes esferas e escalas da vida social, envolvendo questões que afetam desde a rotina das pessoas em suas atividades cotidianas, no espaço imediato, até a situação social e econômica do país, a geopolítica internacional e a existência da vida no planeta. Realidade que não pode ser apreendida, compreendida, explicada, apropriada pelos sujeitos sem sua dimensão espacial produzida histórica e socialmente, ou seja, o espaço geográfico, o que torna a Geografia cada vez mais indispensável para a formação do cidadão de fato:

O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico. Essa restrição da vivência não atinge somente os mais pobres, embora os alcance preferencialmente. Os termos da produção do espaço envolvem a redefinição da qualidade dos espaços produzidos. Prevaecem os espaços redutores, que já não são espaços de vida, mas espaços ressecados, de relações sociais e afetivas reduzidas. (DAMIANI, 1999, p. 52)

Defender a Geografia na formação dos alunos em todas as escolas de educação básica do país se faz urgente nesse momento diante da ameaça colocada, mais uma vez, pelas reformas neoliberais no campo da Educação que, no Brasil, vêm se desdobrando de governo em governo desde a década de 1990. Nos últimos anos, o alvo principal dessas reformas tem

sido o ensino médio, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em andamento e a promulgação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), cujas mudanças profundas que institui na última etapa da educação básica podem afetar diretamente a Geografia no currículo do ensino médio que, inclusive, pode deixar de ser oferecida como disciplina em muitas escolas:

[...] as disciplinas que atualmente são componentes obrigatórios, como por exemplo a Geografia, tanto podem reaparecer no currículo, como não, a depender de, no mínimo, dois fatores: se haverá demanda pelos estudantes na instituição ou ainda, se constará na lista de oferta da escola. [...]

Ao que tudo indica, estas disciplinas que ocupam um espaço na grade formativa do aluno há mais de um século, como a própria Geografia, estão num jogo de incertezas e condições bastante nebulosas por tal reforma. Esta lei faz referência a um documento ainda em gestação (a BNCC) que tanto pode definir diretrizes favoráveis para a educação nacional, como não. Existem nessa política muitos pontos às escuras e isso se constitui em um jogo bastante perigoso e nefasto para o futuro do país. (SILVA; CARVALHO SOBRINHO; LEITE, 2017, p. 132)

Essa situação se configura a partir da referida Lei principalmente por esta estabelecer os chamados “itinerários formativos”, pelos quais os alunos escolherão as áreas de conhecimento, e seus componentes curriculares, ou de formação técnica que cursarão nos dois últimos anos do ensino médio conforme suas preferências ou projetos de vida ligados ao trabalho ou à continuidade de estudos em nível superior, no entanto, sem definições quanto às opções que as escolas deverão oferecer. Também nesse sentido, a proposta do Ministério da Educação para a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação, define como disciplinas obrigatórias nos últimos três anos da educação básica apenas Matemática e Língua Portuguesa.

A defesa da Geografia Escolar na formação básica de todo brasileiro e, portanto, como componente curricular obrigatório da educação básica, se faz necessária para a formação geral do aluno como cidadão, no sentido anteriormente exposto, e, logo, para a construção da cidadania de fato em nosso país. No entanto, essa defesa só terá força e eficácia se houver compreensão e reconhecimento pela sociedade da contribuição própria ou específica da Geografia para a formação do aluno cidadão, do que a diferencia das demais disciplinas e lhe atribui uma importância particular como um saber necessário a todos e que, assim, justifica sua presença obrigatória no currículo escolar de toda a educação básica.

Diante desse quadro é que tomamos para análise um conjunto delimitado de dados coletados em uma pesquisa sobre a docência em Geografia para verificar a importância que estudantes e professores de geografia atribuem a essa disciplina na escola. O que há de

comum e diverso nas respostas dadas por estudantes de graduação e professores de geografia da educação básica e da educação superior? A importância que atribuem ao ensino-aprendizagem de Geografia na escola está relacionada com aspectos específicos do conhecimento geográfico que justificam sua presença no currículo da educação básica? Neste artigo apresentaremos uma análise das respostas dos sujeitos e os resultados dessa análise para uma defesa mais consistente, fundamentada e convincente da Geografia no currículo de toda a educação básica, o que passa pela valorização da Geografia por nossa sociedade.

Iniciaremos a apresentação com a contextualização dos dados utilizados, definido pela pesquisa realizada enquanto atividade de prática como componente curricular da licenciatura em Geografia (e também do bacharelado, no caso). Em seguida, faremos uma caracterização geral dos sujeitos participantes da pesquisa para, na sequência, tratar dos procedimentos metodológicos empregados na análise que fizemos dos dados e dos seus resultados, fechando o texto com as considerações finais acerca do propósito desse trabalho.

## 2 CONTEXTO EM QUE FORAM OBTIDOS OS DADOS

Os dados analisados nesse estudo foram coletados em trabalho de campo realizado no VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, como parte de uma pesquisa enfocando a docência em geografia, realizada enquanto prática como componente curricular do curso de graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) do Instituto de Geografia (IG) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tal pesquisa foi desenvolvida nos componentes Projeto Integrado de Pesquisa e Prática Pedagógica (PIPPP) 6 e 7 com alunos das mesmas turmas (diurno e noturno) nos 6.o e 7.o períodos do curso durante, respectivamente, o 2.o semestre letivo de 2011 e o primeiro de 2012.

A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, instituída pela Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), é cumprida no curso de graduação em Geografia do IG-UFU através de oito PIPPPs, um em cada período do curso, como componente obrigatório não apenas para a licenciatura, mas também para o bacharelado. Dessa forma, a pesquisa realizada envolveu 79 alunos do curso matriculados no PIPPP 6, cuja maioria continuou no semestre seguinte, com outros discentes ainda, no PIPPP 7. Os desafios para o desenvolvimento da pesquisa no contexto da prática como componente curricular do curso e o enfrentamento dos mesmos constituíram objeto de outro trabalho, apresentando no XVII Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) pelos coordenadores do projeto (MIRANDA; BARBOSA, 2012).

Dentre esses desafios enfrentados, o principal foi quanto ao número de integrantes da equipe de pesquisa, exigindo a divisão em 16 grupos menores de trabalho, o que colocava a necessidade de se assegurar a articulação entre esses grupos e suas tarefas e a unidade do trabalho como um todo, evitando-se sua fragmentação em tarefas isoladas, desconectadas e sem sentido para os sujeitos envolvidos, o que comprometeria os objetivos do projeto tanto em termos didático-pedagógicos quanto da pesquisa. Nesse sentido, como apresentado no trabalho antes citado, buscamos contribuições teórico-metodológicas de estudos sobre a Educação na perspectiva histórico-cultural (DUARTE, 2004; MOURA, 1996; OLIVEIRA, 1993; SERRÃO, 2006; LEONTIEV, 2001) para definir a metodologia de desenvolvimento do projeto inspirada na Teoria da Atividade, formulada principalmente por Alexis N. Leontiev. Nessa perspectiva, as tarefas de cada grupo ou indivíduo foram entendidas e articuladas como partes e ações de uma atividade maior que se constitui como um todo, ou seja, o projeto coletivo de pesquisa realizado através de trabalho compartilhado, em cooperação e com objetivos comuns, o que dá sentido às tarefas ou ações para os grupos e indivíduos envolvidos, constituindo a unidade entre o trabalho de cada um e de todos como uma atividade voltada para objetivos, interesses e necessidades comuns.

Considerando o contexto e as condições concretas para realização do trabalho e a finalidade da prática como componente curricular no curso, o projeto foi proposto com o objetivo principal de proporcionar aos alunos oportunidade de iniciação à pesquisa. Assim, na segunda etapa do projeto, os grupos de trabalho enfocaram subtemas diferentes definidos para que pudessem completar o ciclo de uma pesquisa desde a escolha da temática, planejamento e gestão do projeto até a análise dos dados e apresentação dos resultados.

A análise que apresentaremos aqui não foi feita por nenhum dos grupos de trabalho formados pelos alunos no desenvolvimento do projeto.

## 2 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor, evento quadrienal realizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), reúne estudantes, docentes, pesquisadores e demais interessados em questões relativas à Geografia Escolar, à docência e à formação em Geografia, razão pela qual foi definido como campo para coleta de dados para a pesquisa que se iniciava no semestre em que aconteceria a 7.a edição daquele evento.

Os sujeitos da pesquisa, participantes do VII ENEG: Fala Professor realizado entre os dias 11 e 15 de novembro de 2011 na Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), são

alunos de graduação em Geografia, professores da disciplina na educação básica e de cursos de Geografia na educação superior (para os quais empregaremos as abreviaturas AG, PEB e PES, respectivamente). Ao todo, são 156 sujeitos, assim divididos: 71 AG, 54 PEB e 31 PES. Faremos uma caracterização geral desses sujeitos com dados agrupados e considerando apenas as informações que julgamos mais pertinentes para a análise principal a que nos propomos neste trabalho. As pequenas diferenças entre alguns valores informados e o total de sujeitos entrevistados correspondem a dados não registrados durante as entrevistas ou ao arredondamento de valores, nos casos de porcentagens.

Os alunos de graduação (AG) tinham idades entre 17 e 35 anos, predominando a faixa etária entre 17 e 22 anos (55%), sendo a maioria absoluta de estudantes de universidades públicas (97%) e de cursos de licenciatura (76%), sendo que 20% cursavam licenciatura e bacharelado e apenas 4%, só bacharelado.

Dentre os professores de educação básica (PEB), com idades entre 20 e 57 anos, predominava a faixa etária de 20 a 30 anos (52%), com tempo de magistério variando entre 1 e 30 anos, sendo 76% com até 10 anos de experiência na docência em Geografia na educação básica, 11% de 11 a 20 anos e apenas 9% com esse tempo entre 23 e 30 anos. A maioria cursou graduação em instituições públicas (81%) e exerce a docência nos ensinos fundamental e médio também em escolas públicas (70%), sendo que 17% trabalhavam em escolas públicas e privadas e 13%, apenas em instituições particulares. Quanto à titulação acadêmica, a maioria tem apenas graduação (54%), seguida dos que possuíam especialização (22%), mestrado (17%), pós-doutorado (5%) e doutorado (2%).

Quanto aos professores de educação superior (PES), com idades variando entre 32 e 67 anos, predominava a faixa etária de 32 a 47 anos (68%). A maioria tem graduação em instituições públicas (87%), sendo 70% com licenciatura e bacharelado, 25% só licenciatura e 3% (1 docente) só bacharelado. Em relação à titulação acadêmica, 64% têm doutorado, 19% pós-doutorado, 13% mestrado e 3% (1 docente), apenas especialização. São na grande maioria docentes de instituições públicas (90%) com experiência docente de 5 meses a 27 anos na educação superior, sendo 55% com até 10 anos; 35% de 11 a 20 anos; e 10% de 24 a 27 anos de ensino superior. Importante destacar que a maioria (80%) desses professores de educação superior também possuía experiência docente em Geografia na educação básica em escolas públicas (50%), sendo que 26% ministraram a disciplina em escolas públicas e privadas. O tempo de experiência desses docentes na educação básica antes de ingressarem no magistério superior varia de 2 a 30 anos, sendo que para a maioria (52% ou 16 professores) foi de 10 anos ou mais.

As instituições onde estudavam ou trabalhavam os sujeitos da pesquisa se distribuem pelas cinco grandes regiões administrativas do país, mas em apenas 12 estados e fortemente concentradas na Região Sudeste, como se apresenta nos gráficos abaixo (Figuras 1 e 2).

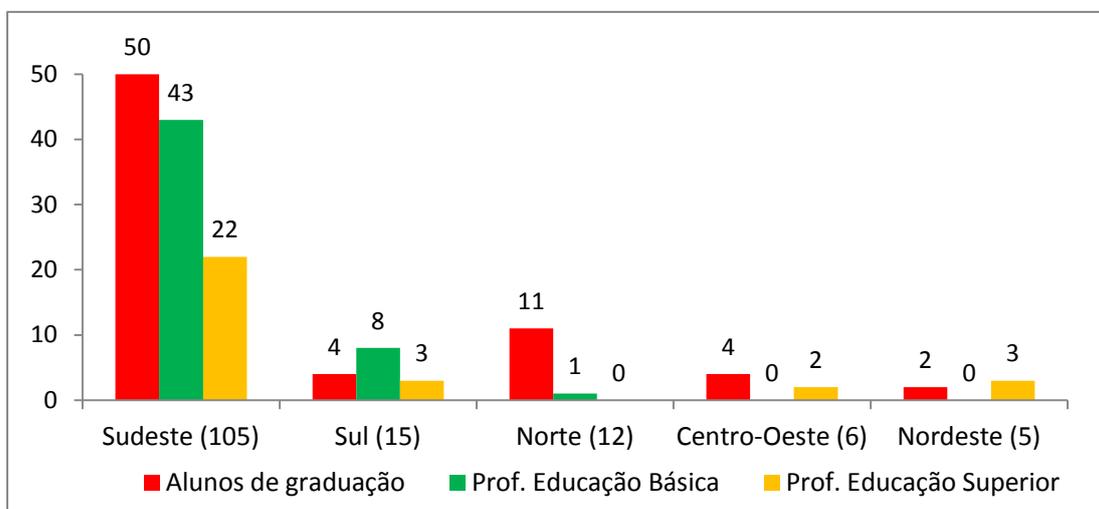


Figura 1: Distribuição por região das instituições em que estudavam ou trabalhavam os sujeitos (Total da região). Fonte: pesquisa direta.

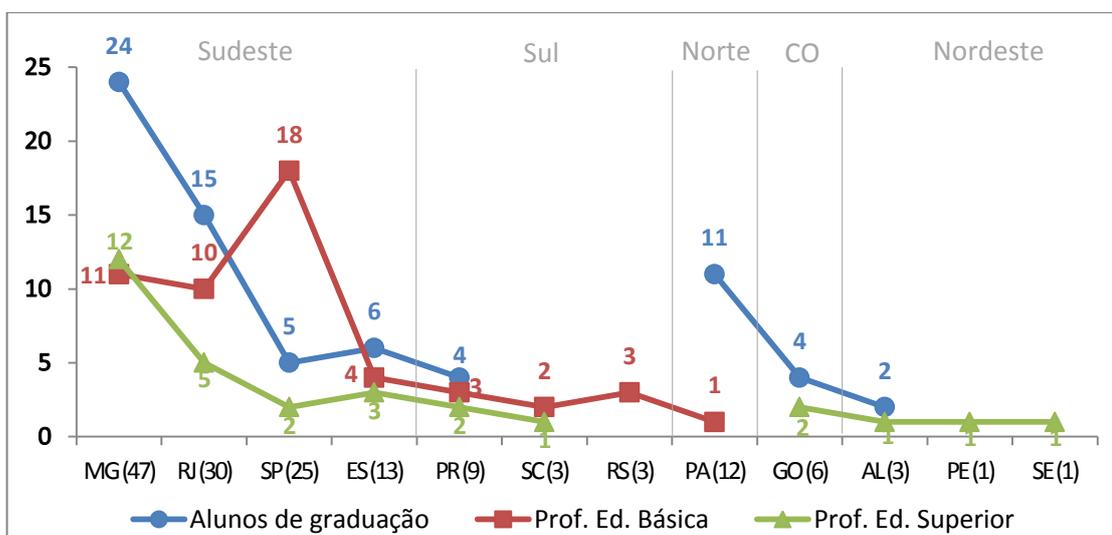


Figura 2: Distribuição por estado das instituições em que estudavam ou trabalhavam os sujeitos (Total do estado). Fonte: pesquisa direta.

No primeiro gráfico (Fig. 1) os dados demonstram que a maioria dos sujeitos entrevistados (105 ou 67%) estavam vinculados a instituições de ensino do Sudeste, seguida de longe pela Região Sul (15 ou pouco menos de 10%). Essas são as duas regiões que apresentam representantes dos três grupos de sujeitos participantes da pesquisa (AG, PEB e PES). Detalhando melhor os dados no segundo gráfico (Fig. 2), se constata que: predominam

instituições de Minas Gerais (47 ou 30%), onde se deu o evento em que foi realizada a coleta dos dados, na cidade de Juiz de Fora; apenas das Regiões Sudeste e Sul havia sujeitos vinculados a instituições em todos seus estados, mas, no entanto, só na primeira esses sujeitos eram AG, PEB e PES, o que na Região Sul ocorreu apenas no Paraná; nos outros sete estados há presença de sujeitos de apenas um ou dois dos grupos; na Região Nordeste havia sujeitos de instituições de três estados e nas Regiões Norte e Centro-Oeste, apenas de um cada.

Os dados considerados para caracterizar os sujeitos da pesquisa nos permitem delinear um perfil dos três grupos e do conjunto dos sujeitos. Os alunos encontravam-se, na maioria, na faixa etária correspondente à graduação iniciada logo após a conclusão do ensino médio e cursando licenciatura em Geografia em instituições públicas. Os professores de educação básica, na maioria, são jovens de até 30 anos, graduados em Geografia em universidades públicas, exercendo a docência da disciplina em escolas públicas e, pode-se considerar, ainda no início da carreira docente (até 10 anos de magistério). Os professores de educação superior são, predominantemente, adultos jovens e docentes de universidades públicas, nas quais cursaram licenciatura, bacharelado e doutorado em Geografia e onde também se encontram no início de carreira no magistério superior, mas já com significativo tempo de experiência docente na educação básica.

Um traço comum predominante e significativo do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa é a relação com a Geografia através da educação pública, tanto da escola quanto da universidade, tanto pela formação na licenciatura quanto pelo exercício da profissão docente.

Interessa-nos mais agora saber o que pensam esses sujeitos, alunos e professores de geografia de diferentes escolas e universidades públicas do país, sobre a importância de se ensinar-aprender geografia na escola, o que pode subsidiar uma reflexão que contribua para fortalecer a defesa da Geografia como componente curricular obrigatório em toda a educação básica.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas, realizadas no campo por 25 alunos do curso, foram do tipo estruturada, na forma de questionários com itens comuns e outros específicos para cada grupo de sujeitos (AG, PEB e PES). Entre os itens comuns, a última pergunta feita a todos os entrevistados foi: *Para você, qual é a maior importância de se ensinar-aprender geografia na escola?*

A análise das respostas dos sujeitos a essa pergunta se fez em três etapas,

procurando-se em cada uma: 1 – identificar a importância atribuída predominantemente ao ensino-aprendizagem de geografia na escola por cada grupo dos sujeitos; 2 – verificar se essa importância está relacionada com contribuições específicas do conhecimento geográfico; 3 – comparar as respostas dos três grupos de sujeitos e verificar se há diferenças expressivas em relação aos aspectos anteriores. Cada uma dessas etapas iniciou-se tomando diretamente as respostas dos sujeitos de cada grupo, nas quais se buscou identificar as ideias nucleares ou centrais sobre a importância atribuída à disciplina na escola e referências a aspectos específicos do conhecimento geográfico. Em seguida, foram comparadas as respostas dos sujeitos de um mesmo grupo e classificadas de acordo as ideias nucleares ou centrais comuns, sintetizando-as na descrição de cada classe.

Foram analisadas e classificadas primeiro as respostas de AG e, ao se analisar as do segundo grupo, de PEB, já se verificou que algumas classes de respostas se repetiram ou eram muito próximas em termos das ideias nucleares, o que também se observou em relação ao grupo de PES. Essas classes, então, foram descritas nos três grupos da mesma forma, quando reuniam as mesmas ideias nucleares, ou com os mesmos descritores junto a outros que definiam ideias nucleares próximas, mas que não foram expressas da mesma forma nas respostas da classe correspondente dos outros grupos de sujeitos. São exemplos desses casos as classes “A” nos três grupos de sujeitos; a classe “B” nos grupos de AG e PEB e classe “C” de PES; bem como as classes “C” entre AG e PEB e “B” de PES, estas reunindo respostas que mencionavam aspectos específicos do conhecimento geográfico. Em seguida, foi feita a mensuração de cada classe de respostas dos grupos de sujeitos para, por fim, se comparar as classes de respostas dos grupos em termos quantitativos e qualitativos. Apresentamos no quadro a seguir as classes que foram definidas com seus descritores de ideias nucleares e os percentuais de respostas dessas classes nos grupos de sujeitos, destacando com cores iguais as classes que reúnem ideias iguais ou com mais semelhanças (Quadro 1).

Notam-se grandes proximidades entre as classes de respostas predominantes nos três grupos de sujeitos tanto em relação às ideias centrais que sintetizam quanto à distribuição proporcional de respostas que incluem. A ideia de que a maior importância de se ensinar-aprender geografia na escola reside na contribuição dessa disciplina para proporcionar e desenvolver visão e leitura de mundo e entendimento da realidade (classe “A” nos três grupos) é predominante nos grupos de AG e PEB (37% e 38% respectivamente) e no de PES divide o maior número de respostas com a classe “B” desse grupo (34% em cada), empatando com ideias relacionadas com contribuições específicas da Geografia.

CLASSES	DESCRITORES E PERCENTUAIS DAS CLASSES POR GRUPO DE SUJEITOS					
	AG	%	PEB	%	PES	%
A	Para proporcionar visão de mundo e entendimento da realidade.	37	Para proporcionar visão de mundo e entendimento da realidade.	38	Para desenvolver uma visão de mundo, ampliar a leitura e a compreensão do mundo.	34
B	Para formar cidadãos com pensamento crítico.	28	Para formar cidadãos com pensamento crítico e transformadores da realidade.	26	Porque proporciona leitura racional para compreensão da produção, organização e reprodução do espaço, das relações e dinâmicas socioespaciais em que estamos inseridos e do mundo, para se situar no mundo a partir do conhecimento geográfico.	34
C	Para compreender o espaço, a realidade socioespacial e as relações sociedade-natureza.	18	Para pensar e conhecer o espaço produzido e o mundo com visão e conceitos da Geografia.	19	Para formar cidadãos críticos, como sujeitos e protagonistas sociais.	20
D	Porque a geografia está no cotidiano e é necessária para a vida.	11	Para aprender geografia para a vida, a formação do ser humano, importando mais os aspectos relacionais do que os conteúdos.	11	Para ensinar processos sustentáveis, defender nosso modo de vida e contribuir para a superação da crise social-ambiental.	10
E	Para transformar o ensino através das relações professor-aluno e de métodos não tradicionais.	5	Para relacionar com a vida do aluno e a para a leitura do cotidiano.	6	-	-

Quadro 1: Classificação e percentuais de respostas por grupo de sujeitos da pesquisa. Organizado pelo autor.

Outra ideia bastante presente nos três grupos está relacionada com a formação de cidadãos críticos e atuantes na transformação social, correspondendo à classe “B” nos grupos de AG e PEB e à classe “C” entre os PES, respectivamente, com 28%, 26% e 20%. As classes “D” e “E” dos três grupos são numericamente menos expressivas (até 11% das respostas em cada grupo) e reúnem ideias que remetem a importância da disciplina para a vida e o

cotidiano do aluno, a formação humana, a superação da crise socioambiental e do ensino tradicional.

Nos três grupos apenas uma das classes de respostas relaciona a importância da geografia na escola com contribuições específicas do conhecimento geográfico. Entre os AG e PEB essa classe é a “C”, terceira posição na ordem das mais expressivas em termos quantitativos, respectivamente com 18% e 19% das respostas desses grupos. Entre os PES é a classe “B”, com 34% das respostas, proporcionalmente bem maior que nos outros dois grupos, mas dividindo o maior número de respostas com a classe “B”, ou seja, dos PES que apontaram a importância relacionada com visão, leitura ou compreensão do mundo.

Embora a Geografia como disciplina escolar possa e deva contribuir para a formação em todos os aspectos apontados nas diferentes classes de respostas dos sujeitos, a grande maioria destacou contribuições que são comuns de todas as disciplinas da educação básica. A Geografia na escola é importante para a compreensão e a leitura do mundo e da realidade, mas para isso também contribuem a História, a Biologia, a Matemática, a Sociologia, a Física e todas as disciplinas do currículo, assim como para a formação do cidadão crítico, a formação para a vida, a formação do ser humano, procurando-se estabelecer relações com a vida e o cotidiano do aluno. São aspectos gerais da educação que, inclusive, aparecem em documentos curriculares oficiais como objetivos ou finalidades da educação básica ou como orientações metodológicas para abordagem de temas e conteúdos de ensino das diversas disciplinas, nesses casos quando se refere a estabelecer relações com a vida e o cotidiano do aluno ou a buscar alternativas para se superar o chamado ensino tradicional.

A questão da sustentabilidade e da crise socioambiental também não é exclusividade e nem especificidade da Geografia no currículo escolar, no qual figura em Meio Ambiente como um dos temas transversais que devem ser abordados por todas as disciplinas com seus enfoques próprios. Tal temática figura também no currículo escolar como conhecimento específico da área de ciências naturais, principalmente em Biologia, no ensino médio, e Ciências, no fundamental.

Cada disciplina escolar tem suas contribuições específicas para a formação geral do aluno e que as justificam no currículo da educação básica. Tais contribuições dizem respeito aos objetos, teorias, conceitos, categorias de análise, métodos, técnicas, enfim, os conhecimentos próprios elaborados, acumulados, desenvolvidos pelas ciências de referência dessas disciplinas acerca da realidade a partir dos objetos, temas, questões e problemas dos quais se ocupam. Professores de geografia, para fazerem cumprir a função da disciplina na

escola, precisam ter claro qual é sua contribuição específica no currículo, o que se define a partir da Geografia como ciência:

Como toda ciência a geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território.” (CORRÊA, 2005, p. 16)

Considerando que “a função de qualquer disciplina não é o entendimento de seu objeto de estudo, e sim a partir dele colaborar para a compreensão do todo”, Oliva (1999) acrescenta que “a geografia, por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla” (p. 46), tomando o espaço geográfico, no contexto da renovação da Geografia, como elemento componente da sociedade que permite examinar e explicar as questões sociais de uma perspectiva geográfica (p. 36). Assim, a dimensão espacial da realidade é fundamental como potencial explicativo no mundo contemporâneo, ainda acompanhando o autor, que cita John Berger, para quem “o contexto histórico a cada instante contém coisas demais e desiguais, que só são compreensíveis num contexto espacial” (OLIVA, 1999, p. 35). Enfim, “a atualidade do mundo é cada vez mais geográfica” (FEGEPRO,1986), afinal:

Guerras; revoltas civis; catástrofes e ameaças ambientais; desastres ecológicos; conflitos étnicos ou religiosos; disputas agrárias; terrorismo; descobertas de novas reservas de recursos naturais; contendas territoriais; grandes projetos e seus grandes impactos socioespaciais; acordos e organismos internacionais; ações e estratégias das grandes corporações transnacionais para dominar os mercados nacionais e mundial; reuniões de cúpula entre governantes e a geopolítica do mundo atual; protocolos e acordos internacionais; taxas e índices de crescimento econômico e desenvolvimento humano; a previsão do tempo para o final de semana; o trânsito agora na grande cidade e nas principais rodovias e as melhores rotas alternativas; as migrações da população e os diferentes tipos de fronteiras e novos “muros”; um novo empreendimento empresarial e o padrão das construções residenciais no seu entorno; os condomínios fechados e os conjuntos habitacionais construídos pelo governo; a propaganda e a mercadoria em praticamente tudo que nos cerca.

A Geografia diz respeito a isso tudo, está nisso tudo e em muito mais. O conhecimento geográfico é, portanto, determinante para a forma como isso tudo nos chega, nos atinge, nos toca, o que e como percebemos, pensamos, sabemos, conhecemos disso e como nos situamos, nos posicionamos e fazemos em relação a isso tudo. (MIRANDA; OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Mas a simples menção ao espaço geográfico ou a aspectos a ele relacionados pode não ser suficiente hoje para se compreender mais profundamente a importância da Geografia no currículo escolar, para se conquistar maiores reconhecimento e valorização social desse saber. Tampouco para a compreensão da importância atribuída ao espaço pela própria Geografia enquanto ciência, pois, como apontado por Oliva (1999), se hoje há praticamente consenso entre os geógrafos de que o espaço geográfico é o objeto central de conhecimento da Geografia, esse conceito, assim como os demais conceitos-chave da Geografia, comporta diferentes acepções e ocupa posições de destaque também diferentes conforme as principais correntes do pensamento geográfico, o que bem demonstra Corrêa (2005).

Este autor lembra que espaço não constitui conceito-chave para as correntes da chamada geografia tradicional (positivistas ou historicistas) e que, apesar de todas as críticas à geografia teórico-quantitativa (lógico-positivista), que surge a partir da década de 1950 como crítica à geografia tradicional, é com essa corrente neopositivista que “a geografia passa a ser considerada ciência social” e que “o espaço aparece, pela primeira vez na história do pensamento geográfico, como conceito-chave da disciplina”. No entanto, aparece sob as formas de planície isotrópica e de sua representação matricial, com uma “concepção de espaço derivada de um paradigma racionalista e hipotético-dedutivo”, sob a “visão da unidade epistemológica da ciência, unidade calcada nas ciências da natureza, mormente a Física” (CORRÊA, 2005, p. 17; 20). Concepção abstrata de espaço que desconsidera o caráter histórico, as contradições e relações sociais na constituição do espaço geográfico.

A geografia crítica, alicerçada no materialismo histórico dialético e opondo-se radicalmente às geografias tradicional e teórico-quantitativa, recoloca e redefine em outras bases o espaço como conceito-chave da disciplina, o qual só “aparece efetivamente na análise marxista a partir da obra de Henri Lefèvre”, na qual “o espaço é concebido como *locus* da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade” (CORRÊA, 2005, p. 25; 26). Carlos (2002, p. 167) lembra que Lefèvre propõe a leitura crítica do legado de Marx e, ao contrário dos marxistas que abandonaram o marxismo, outros seguiram no caminho da crítica do marxismo por dentro. Sobre a questão do significado de produção no pensamento marxiano, a autora, dentre outras importantes observações quanto a simplificações e mesmo desvirtuamentos do materialismo histórico dialético em muitos trabalhos da geografia crítica brasileira, refere-se a uma vertente economicista presente ainda hoje e na qual:

[...] o homem aparece enquanto força de trabalho e o espaço como um

produto direto da ação do capital. Nesse sentido, negligenciou-se o significado da noção de produção bem como o sentido social da reprodução. Aqui, a necessidade de se pensar a realidade como uma totalidade em movimento ignora o sentido social da produção do mundo. (idem, p. 165)

Já a geografia humanista, que surge na geografia brasileira na década de 1970, acompanhada da retomada da geografia cultural na década seguinte, também se coloca como crítica àquela corrente neopositivista, “contudo, é a retomada da matriz historicista que caracterizava as correntes possibilista e cultural da geografia tradicional” (CORRÊA, 2005, p. 30). Daí também o rebaixamento do espaço como conceito-chave nessas abordagens geográficas. Tendo como base filosófica principalmente a fenomenologia e o existencialismo, centrando-se na compreensão e não na explicação do real, “a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal”, para a qual “o lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (idem, p. 30). Assim, o espaço é focado a partir de aspectos ligados ao afetivo, ao imaginário, às representações simbólicas, ao sagrado e ao místico nas relações do sujeito com o espaço vivido, dos valores e significados que lhe atribui. Daí, a relevância maior do lugar como conceito-chave, no entanto, com abordagens que não buscam explicações e limitam-se à descrição das aparências.

A análise fenomenológica aparece como contemplação desinteressada dos objetos do mundo considerados como fenômenos e estabelece a suspensão de todas as ideias prévias sobre a natureza dos objetos.

[...] O postulado básico é o espaço vivido como mundo da experiência imediatamente anterior às ideias científicas. (CARLOS, 2002, p. 166)

Essa perspectiva da Geografia está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina no ensino fundamental envolvendo problemas teórico-metodológicos em relação ao conhecimento científico em Geografia, bem como outros de natureza e político-ideológica da Educação. Marcado por um subjetivismo radical que recai no individualismo, a geografia humanista que aparece nos PCNs compromete no ensino de geografia a possibilidade do conhecimento crítico da realidade social a partir das contradições da produção do espaço no movimento da totalidade, opondo-se à dialética na Geografia, conforme análise apresentada por Oliveira (1999). Não se pode deixar de considerar que as diferenças e conflitos entre tendências metodológicas não se reduzem a aspectos técnicos ou de procedimentos metodológicos na pesquisa, mas se situam em um campo mais amplo que

envolve opções político-ideológicas e concepções sobre a realidade, o conhecimento, visões de mundo, como argumenta Franco (1988).

Mas se a geografia humanista tem predominado em grande parte dos estudos realizados nas últimas décadas na geografia brasileira e na abordagem proposta para a disciplina no ensino fundamental em um documento curricular oficial de abrangência nacional, não parece ser nessa perspectiva que a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa pensa a importância da geografia na educação básica.

Embora as respostas não explicitassem claramente opções por tendências metodológicas do pensamento geográfico, o que não se pretendia nem se esperava com a pergunta feita aos sujeitos, pode-se afirmar que na grande maioria há aproximações e identificação com o ideário da geografia crítica para a disciplina escolar. Se considerarmos em conjunto as respostas das classes “A”, “B” e “C” dos três grupos de sujeitos, que correspondem a mais de 80% das respostas de cada grupo, nota-se que são centrais ideias de formação de cidadãos críticos como sujeitos transformadores, de ampliação da capacidade de leitura e compreensão da realidade do mundo, em que o conhecimento geográfico aparece relacionado ao espaço de natureza social, como parte da sociedade, referindo-se à sua produção e reprodução. No entanto, isso não significa que a geografia ensinada, praticada, seja a geografia crítica, pois a prática no ensino pode não corresponder às teorias declaradas, como bem demonstrou Mizukami (1986) em seu estudo clássico na área da Didática.

Contudo, se professores e estudantes de geografia de escolas e universidades públicas pensam que o mais importante dessa disciplina no currículo escolar é a formação de cidadãos críticos capazes de compreender a sociedade a partir do espaço socialmente produzido e transformar a realidade, residindo aí a maior importância de ensinar-aprender geografia na escola, entendemos que, no quadro atual da geografia brasileira apresentado do Carlos (2002), ainda é só a geografia crítica que pode dar essa contribuição para a cidadania, para a formação do cidadão de fato conforme aquela definição de Damiani (1999), que contempla o que a Geografia tem de próprio, de específico e de indispensável para essa formação e para a compreensão do todo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados demonstram que a maioria dos estudantes e professores de geografia de escolas e universidades públicas de várias partes do país que foram entrevistados na pesquisa não menciona aspectos específicos da ciência ou dos conhecimentos

geográficos na importância que atribuem ao ensino-aprendizagem de geografia na educação básica. Maioria ainda mais ampla parece identificar-se com o ideário da geografia crítica na disciplina escolar.

No entanto, esses sujeitos apresentam um perfil marcadamente de jovens e adultos jovens formados, em formação inicial ou exercendo a docência em escolas e universidades públicas predominantemente da Região Sudeste do país e que participavam de um evento nacional da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) voltado para o ensino de geografia. Esse perfil comum dos sujeitos participantes da pesquisa não permite generalizações para o universo dos estudantes e professores de geografia do país a partir dos resultados apresentados. Sabemos que a maioria destes é formada em instituições de ensino privadas, inclusive, hoje, em cursos à distância, e que geralmente não participa de eventos científicos na área, dentre os quais os realizados pela AGB nos últimos quarenta anos têm historicamente se constituído como espaços de formação crítica na geografia brasileira.

Contudo, os sujeitos da pesquisa constituem parte representativa do importante quadro de geógrafos que estão pensando, debatendo e propondo caminhos para o ensino e a formação em geografia no Brasil a partir de nossa realidade educacional que, neste momento de agravamento da crise política e de retrocessos sociais, coloca em risco a manutenção da disciplina no currículo escolar de toda a educação básica. E, é nesse sentido que os resultados dessa pesquisa podem contribuir para aperfeiçoar e fortalecer a defesa da Geografia na escola.

As ciências e as disciplinas escolares como saberes têm suas particularidades em termos de contextos, abrangências, exigências, demandas, finalidades e procedimentos próprios para produção, circulação e aplicação dos conhecimentos. Ensinar na escola, portanto, não se trata de simples transposição de conhecimentos da ciência de referência para a disciplina escolar. Mas são os conhecimentos científicos e seus métodos de elaboração que podem proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual necessário para a reconstrução crítica das concepções fragmentadas, desarticuladas, equivocadas, preconceituosas, limitadas e limitantes para se compreender a realidade e o funcionamento do mundo social e natural em suas relações e nele intervir racionalmente de forma mais eficaz, eficiente, esclarecida, responsável, propositiva e ética em relação à sociedade e à natureza.

Dessa forma, o conhecimento geográfico como conhecimento científico, mais elaborado, mais sistematizado, mais desenvolvido sobre a realidade socioespacial do mundo, sobre o espaço geográfico, é a referência para o conhecimento escolar em geografia. E no conhecimento geográfico como um conhecimento específico e indispensável sobre o mundo para a compreensão da realidade como um todo, o que não se alcança sem a consideração do

espaço, reside a importância da disciplina escolar. Seu valor educativo, como aponta Oliva (1999), está no pensamento teórico, que caracteriza o conhecimento científico, acerca de seu objeto de estudo, o espaço geográfico.

O pensamento teórico em Geografia na perspectiva da geografia crítica é que possibilita compreender e explicar a complexidade socioespacial do mundo para além das aparências e, tendo se renovado intensamente, não deve ser tomado como difícil para os professores, pois “complicado é preparar aulas sem saber em que consiste a nossa disciplina, qual é sua contribuição no conjunto dos saberes” (OLIVA, 1999, p. 44-45). Ensinar bem essa geografia na escola é a melhor e mais poderosa defesa da sua presença no currículo escolar e contribuição mais ampla e efetiva para sua valorização e seu reconhecimento social, pois é através da escola que todos os não geógrafos podem saber do que se trata a Geografia, qual é a sua importância hoje para todo cidadão e, logo, as consequências para a cidadania se a Geografia for sonegada na escola básica.

Se não temos clareza sobre o que só a geografia pode proporcionar na formação intelectual e nas práticas sociais das novas gerações, muito possivelmente a geografia ensinada na escola não cumprirá sua função enquanto conhecimento específico e necessário à formação dos alunos e, assim, fragiliza-se a defesa de sua manutenção como componente obrigatório do currículo de toda a educação básica. Essa situação se agrava no atual contexto de reforma curricular envolvendo demanda de carga horária para novos componentes ou aumento da carga de outras disciplinas que gozam de maior valorização. A Lei nº 13.415 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm a Geografia como um possível e talvez mais fácil alvo a ser abatido no currículo escolar do ensino médio.

No entanto, no atual contexto sócio-político e educacional do país, tal investida não se daria se os homens do poder desconhecessem a importância da Geografia em sua vertente crítica radical para a construção da cidadania de fato e o perigo que isso lhes representa.

# LA MAYOR IMPORTANCIA DE ENSEÑAR-APRENDER GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SEGÚN PROFESORES Y ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA

## RESUMEN

En una investigación sobre opciones, expectativas y dificultades en relación a la docência en geografía y su ejercicio como opción profesional, se buscó también saber de estudiantes y profesores de geografía cual era la importancia mayor que atribuían a la enseñanza-aprendizaje de esa disciplina en la escuela. Durante el VII Encuentro Nacional de Enseñanza de Geografía: Habla Profesor, realizado en noviembre de 2011 en la ciudad de Juiz de Fora-MG, fueron entrevistados 156 sujetos de doce estados brasileños, de las cinco regiones del país, siendo: 71 estudiantes de curso superior de Geografía, 54 profesores de geografía de la educación básica y 31 de la educación superior. El objetivo principal de ese artículo es presentar y discutir los resultados del análisis de las respuestas de esos sujetos sobre la importancia de la Geografía en el currículo escolar, lo que puede contribuir para la defensa del mantenimiento de la disciplina como componente curricular obligatorio de toda la educación básica delante de la amenaza representada, principalmente, por la actual reforma de la escuela secundaria. Puede también contribuir para discutirse las concepciones de geografía de profesores en formación inicial o ejerciendo la docência en las escuelas o universidades. En el análisis, se buscó identificar ideas nucleares o centrales de las respuestas de cada grupo de sujetos, clasificándolas y comparando las clases en términos cuantitativos y cualitativos. De entre los resultados, se verificó que, para la mayoría de los sujetos de la investigación, la mayor importancia de la Geografía en la escuela no está relacionada con aspectos específicos del conocimiento geográfico, pero con aspectos generales de la formación en la educación básica. En las respuestas de los sujetos se pueden observar aproximaciones e identificación con el ideario de la geografía crítica. Sin embargo, indefinición, desconsideración o desconocimiento de la función y contribución propias de la disciplina en la formación del alumno en la escuela debilita su defensa como componente curricular obligatorio de la educación básica.

**Palabras clave:** Componente curricular. Licenciatura. Reforma de la educación. Conocimiento geográfico. Escuela secundaria.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação:

Diário Oficial da União em 17 de fev. de 2017. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em 10/04/2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, São Paulo-SP, Ano 18, v. I, n. 18, p. 191-178, jan./jun. 2002. (Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB)

CORRÊA, R. Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 7.a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 15-47.

DAMIANI, Amélia L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 50-61.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

FEGEPRO. A Geografia: bom dia para o mundo. **Supplément au feuillet d'information de la FEGEPRO**, Bruxelles, n. 71, mai./juin. 1986. (Tradução de Rosângela Doin de Almeida, para leitura na disciplina Prática de Ensino de Geografia. UNESP - Rio Claro)

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, n. 66, p. 75-80, ago./1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/90>>. Acesso em: 08/05/2018.

LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8.a ed.. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

MIRANDA, Sérgio Luiz; BARBOSA, Tulio. Uma pesquisa sobre docência em Geografia com campo no VII Fala Professor: prática como componente curricular na graduação em Geografia. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 17.o, 2012, Belo Horizonte-MG, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2012. Disponível em: <<http://www.eng2012.agb.org.br/trabalhos-completos?start=2320>>. Acesso em: 16/10/2012.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Antonio M. Machado de. Da importância do ensino de geografia hoje. Editorial. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 1, n. 1, p. 1-2, jul./dez. 2010.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. *In*: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 34-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. *In*: CARLOS, Ana Fani A. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Alcinéia de Souza; CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; LEITE, Cristina Maria Costa. Análise crítico-reflexiva da reforma do ensino médio: o ensino de geografia em questão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 14, p. 128-140, jan./jun. 2017.

Recebido em 20/04/2018.

Aceito em 10/07/2018.