

Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino

Juares da Silva Thiesen*

RESUMO: A reflexão apresentada no artigo inscreve-se como parte dos estudos sobre currículo, prática educativa e formação de professores desenvolvidos pelo autor na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. No texto em pauta, discutem-se algumas questões no âmbito conceitual e metodológico relacionadas ao ensino de Geografia e essencialmente orientadas à organização do trabalho pedagógico nessa área de conhecimento. Com base nas abordagens educacionais críticas, destacam-se, inicialmente, aspectos da função social e educativa da Geografia escolar na contemporaneidade, suas principais limitações e desafios. Sustentado nos trabalhos de Callai (2005), Santos (1977, 1997 e 2000), Carlos (1996) e Karcher (2004), aponta-se um conjunto de conceitos essenciais que devem constituir conteúdos estruturantes de conhecimento nos currículos de Geografia e, finalmente, apresentam-se algumas alternativas de tratamento pedagógico para esses conceitos, tendo-se como pressuposto metodológico a perspectiva dialética. Toda a argumentação apresentada no artigo coloca-se em defesa de um ensino de Geografia que oportunize aos estudantes uma formação crítico-reflexiva e emancipadora.

* Professor Adjunto no Departamento de Estudos Especializados em Educação - Centro de Ciências da Educação- CED/UFSC, Florianópolis, Brasil.

School Geography: from the essential concepts to the teaching approach forms

Palavras-chave: Geografia, ensino, espaço, formação, currículo.

Key-words: Geography, teaching, space, formation, curriculum.

ABSTRACT: The reflection presented in the paper is part of the studies about curriculum, educational practice and preparation of teachers developed by the author in the Federal University of Santa Catarina – UFSC. Some issues are discussed in the text within the conceptual and methodological scope, relating to the teaching of Geography and essentially orientated to the organization of the pedagogical work in this knowledge area. Based on critical educational approaches, initially aspects of the social and educational function of contemporary school Geography and its main limitations and challenges are highlighted. Underpinned by the work of Callai (2005), Santos (1977, 1997 and 2000), Carlos (1996) and Karcher (2004), a set of essential concepts are pinpointed, which must constitute structural knowledge content in the Geography curriculums and finally some pedagogical handling alternatives are presented for these concepts. A dialectic perspective is a methodological presupposition. All the arguments presented in the paper are in defense of Geography teaching that gives students the opportunity of having a critical-reflexive and emancipating formation.

Introdução

Os atuais processos de globalização/regionalização, desterritorialização e mesmo de virtualização das relações humanas e sociais, estão produzindo novas geografias no e para o mundo, com implicações diretas nos ambientes sócio-espaciais, sejam eles no âmbito da economia, da cultura, da educação, da política e de tantos outros campos da atividade humana.

Na dinâmica desse complexo conjunto de transformações, o conhecimento e sua gestão na escola, tornam-se instrumentos absolutamente estruturantes. Dado que boa parte das mudanças ocorre no âmbito das relações de trabalho erigidas sobre modos de produção determinados, nas relações político-econômicas e na gestão da informação, as áreas humanas e sociais assumem responsabilidade ainda maior, pois são elas que, a princípio, podem representar formas de resistência às perversidades produzidas no/pelo modelo vigente.

Em curso, há um redesenho das relações geopolíticas nos espaços mundial, regional e local, há um redesenho nas expectativas da população que demanda a implementação de políticas educacionais e, por conseqüência, há também a necessidade de um redesenho na organização dos tempos e dos espaços da escola.

Esse movimento social e educativo mais amplo passa a exigir que educadores e gestores, promovam modificações mais substanciais nas propostas curriculares, nas formas de organização do trabalho docente e nos processos metodológicos que fazem as transposições didático-pedagógicas das diferentes áreas de conhecimento científico para a educação escolar.

Particularmente no campo da Geografia, a realidade e as expectativas não são diferentes. Por um lado, pesquisadores e educadores se esforçam para produzir e traduzir o conhecimento acadêmico e científico em conhecimento escolar, com o objetivo de auxiliar na formação dos estudantes, mas por outro, os resultados escolares vão evidenciando as fragilidades de um modelo de ensino que se esgota a cada dia.

Mais notadamente a partir da segunda metade do século XX, um significativo número de pesquisadores têm se dedicado a pensar o significado do ensino de Geografia nos currículos da educação formal. De modo geral, autores¹ que se dedicam a pesquisar essa área de conhecimento e sua transposição didática para os ambientes de ensino e aprendizagem, apontam que a função essencial do conhecimento geográfico é a de possibilitar que os sujeitos sejam capazes de situar-se num mundo em permanente mudança, compreendendo-o, interpretando-o e, com ele, interagindo. Defendem também que é função social do ensino de Geografia, oportunizar que os indivíduos possam atuar nos espaços de sua experiência (consideradas as diferentes escalas de análise) com olhar mais crítico, negando ou pelo menos questionado as concepções que acreditam na naturalização ou linearidade dos espaços e dos processos sociais – que possam perceber os conflitos da realidade, suas contradições e sua permanente recriação ou reinvenção. É freqüente também relacionar o ensino da Geografia com formação cidadã, ética, intelectual e emancipadora dos sujeitos. Todavia, esse, é ainda, um longo caminho a percorrer.

Notadamente, busca-se uma releitura sobre o sentido e o significado do ensino da Geografia, considerando-se, sobretudo, os problemas e limitações dos modelos pedagógicos e curriculares que durante a modernidade vêm legitimando a cultura escolar em geral e a Geografia em particular. Esses problemas e limitações, a nosso ver, estão implicados tanto nas questões de natureza teórica, ou seja, da própria concepção de Geografia enquanto campo de

¹ A título de exemplo, destacamos alguns autores que discutem Geografia e Ensino, dentre eles: Callai (2001), Casetti (2002), Pontuschka (1998), Cavalcanti (2002), Corrêa (2003).

conhecimento e de formação humana, quanto no âmbito das metodologias, da organização curricular e das orientações didáticas. Genericamente os elencamos nos seguintes aspectos: a) há certo obstáculo epistemológico caracterizado pela dificuldade dos professores em estabelecer relação entre teoria e prática em suas atividades docentes; b) a prática pedagógica está relativamente burocratizada/mecanizada; c) há dificuldades de diálogo construtivo e reconstrutivo entre professores e alunos; d) há pouca exigência cognitiva, de tratamento científico e de atitude reflexiva à disciplina/ciência geográfica; e) o conhecimento da ciência geográfica, quando convertido em conhecimento escolar pelo livro didático ou por outras formas de transposição, parece tornar-se mais morno, neutro e até mesmo enfadonho; f) as metodologias são, em geral, reprodutivas, pouco criativas e promovem certo apagamento do aluno (na expressão de Kaercher 2004); g) há certa dispersão temática sustentada pela tese de que na Geografia tudo se ensina; g) há limitações na produção coletiva e dialógica do novo, do inusitado, do curioso, do inesperado; h) há limitações quanto a utilização de ferramentas facilitadoras de processos de aprendizagem.

Contudo, no âmbito teórico e de seus propósitos, cada vez mais a Geografia escolar vem se colocando como uma área de conhecimento comprometida socialmente com a produção da condição humana e com a produção consciente dos espaços, sejam eles naturais, sociais, culturais ou políticos. Percebem-se, inclusive, algumas iniciativas por parte de sistemas educativos que, mesmo de forma prescritiva, vêm elaborando propostas curriculares orientadas por abordagens críticas que dialetizam, ou pelo menos buscam dialetizar as discussões produzidas tanto no campo da Geografia Física quanto da Humana².

Afinal, são muitos os desafios que se somam no âmbito das práticas escolares em geral e do ensino de Geografia em particular. É, pois, sobre estes aspectos que o texto procura refletir, inicialmente destacando algumas das categorias que consideramos essenciais para apropriação pelos alunos em Geografia no Ensino Fundamental e finalmente apontando algumas dicas de natureza metodológica.

Conceitos essenciais para o ensino de Geografia

Obviamente que esta reflexão não tem a pretensão de incluir todo o espectro de categorias³ que constituem objeto de estudo da ciência geográfica. Dada a especificidade do trabalho, propõe-se aqui, apresentar e discutir alguns conceitos considerados, a nosso ver, como estruturantes para análise no ensino da Geografia na Educação Básica, notadamente os que aparecem com maior frequência nas propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa essa contemplada nos cursos de formação de professores nas modalidades Magistério e Pedagogia.

Callai (2005) destaca que os conceitos são fundamentais para que se possam analisar os territórios em geral e os lugares específicos e que eles vão sendo construídos pelos sujeitos ao longo dos processos de análise. Segundo a autora, ao se apropriar dessa linguagem conceitual, a criança desencadeará um processo de leitura do mundo, com um "olhar espacial". Na expressão de Cavalcante (1998, p. 88) esse conjunto conceitual acabou por constituir-se na própria linguagem cartográfica e essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico. Não obstante ao que destacam Callai e Cavalcante, cabe demarcar, a nosso critério, que a apropriação conceitual tem maior sentido quando a compreensão se converte em ação e, sobretudo, em comprometimento ético e político dos sujeitos.

² Destacamos o caso de Santa Catarina, que tem uma proposta curricular orientada filosoficamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético e pedagogicamente na abordagem histórico-cultural.

³ Com base na definição apresentada por Triviños (1987) categoria está sendo entendida aqui, como formas conceituais universais que explicam ou buscam explicar as propriedades essenciais dos fenômenos ou grupo de fenômenos ou ainda aspectos de conhecimento no âmbito de cada ciência.

Indiscutivelmente é o espaço a principal categoria de análise da ciência geográfica, assim como também é ele o conceito referencial para o ensino de Geografia. É em torno de sua compreensão que todos os demais conceitos gravitam. Construir nos estudantes “um olhar espacial da realidade” (Callai, 2005), situando-a historicamente, de modo reflexivo e crítico é condição imprescindível tanto para a formação humana no plano individual quanto para a transformação coletiva da sociedade. Obviamente que o conceito de espaço aqui entendido pouco tem a ver com aquele descrito pela Geografia Tradicional onde sociedade e natureza eram vistas como unidades de análise separadas e por vezes dicotomizadas. O espaço que entendemos seja objeto de compreensão para apropriação pelo ensino nessa área de conhecimento é aquele produzido e organizado historicamente pelos homens individual e coletivamente, como processos sempre complexos, portanto conflituosos, das ações que nele se desenvolvem mediadas pelas relações dos homens com outros homens e deles com a natureza de forma dialética.

Pressupomos que a Geografia, pelo seu envolvimento interdisciplinar com as demais áreas, deve ser instrumento curricular que possibilite aos sujeitos conhecer, analisar, interpretar e agir na realidade espacial construída e materializada como produto e processo dessas relações sócio-naturais. Esse espaço não deve ser visto como recorte da realidade ou apenas como um palco onde as coisas acontecem. Muito além disso, deve ser percebido como lócus de permanente construção, desconstrução e reconstrução, como processos complexos de vida (e de morte), onde se manifestam conflituosamente forças de natureza social, política, ideológica, econômica, cultural, religiosa, natural, etc.

Como disse Lefebvre em 1976 (p. 102)

O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação aos seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epítome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado e por já ter sido foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias.

É importante que no ensino de Geografia, sobretudo no Ensino Fundamental, o conceito de espaço se converta, por extensão e complexidade, no conceito de lugar. Assim, a compreensão desse conceito também passa a ser referência para a aprendizagem.

Para Cunha (2008 p. 184), é a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana, subjetiva e política. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos.

Na concepção de Carlos (1996), o lugar é o espaço possível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido. Ressaltam-se nele as dimensões cultural, histórica e de totalidade. Segundo ela, na produção do lugar encontram-se as mesmas determinações do espaço como um todo. O lugar do/no mundo cada vez mais globalizado é permeado por redes articuladas que intervêm na sua constituição histórica. Por isso os espaços/lugares devem ser entendidos sempre a partir

dos arranjos e das formas como eles se organizam/desorganizam/reorganizam em função de sua cultura, identidade, tradição, língua, hábitos, considerando-se não só a escala local, mas sua relação com o global. Ou como afirmou Milton Santos (2000, p. 112) “Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Nesse sentido, a escala social de análise é fundamental para o estudo de qualquer conteúdo da dinâmica espacial. Para se estudar e conhecer a complexidade de um espaço/lugar é preciso que se considere o conjunto de influências internas e externas, suas interferências em níveis locais, regionais, nacionais e mundial.

A partir da compreensão de espaço e lugar, outros conceitos aparecem como essenciais no ensino de Geografia. O entendimento desses dois conceitos, que a nosso ver são indissociáveis, vai ocorrendo e se ampliando de modo mais significativo quando os sujeitos, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se apropriam de conceitos geográficos referenciais como o de espaço e lugar, e de outros não menos importantes como o de território, de paisagem, de região, de relações sociais, de relações de produção, de sociedade, de ambiente, de trabalho, de poder, de cultura, etc. Cabe lembrar que todos esses conceitos essenciais gravitam em torno da idéia de espaço/lugar pelo fato de se configurarem como produtos da ação humana que nele se produzem e se materializam. Por essa razão no tratamento a ser dado para o estudo desses conceitos deve-se levar em conta sempre o enfoque espacial.

Como destaca Kaercher (2004, p. 56), nosso desejo é de a partir do espaço e suas categorias, tais como região, paisagem, lugar, território, ambiente, etc., discutir nossa ontologia, nosso ser/estar no mundo. Através das construções espaciais (o urbano, o rural, a relação entre nações, os conflitos entre os grupos sociais) podemos almejar a discussão/reflexão dos valores éticos, estéticos e políticos das sociedades e espaços a que pertencemos.

Conjuntamente aos conceitos destacados anteriormente, entendemos ser importante, no ensino de Geografia, dar destaque à construção da linguagem cartográfica como ferramenta técnica e política de acesso ao conhecimento geográfico por via da produção de habilidades tanto para representação simbólica dos espaços quanto para a leitura e interpretação das informações que ela expressa. Embora a linguagem cartográfica seja vista pelos educadores mais como habilidade do que como conceito, seu domínio permite a construção de importantes noções espaciais, além de estimular outras compreensões geográficas.

Em nosso entendimento, esse conteúdo de conhecimento não deve ser ensinado como uma definição pela via do enfoque meramente descritivo, como uma unidade que pode ser transmitida linearmente pelos professores aos alunos. Faz-se necessário outro tratamento epistemológico, pedagógico e didático que possibilite que as crianças, de fato, se apropriem desse conceito/contéudo e que dialeticamente articulem às suas experiências no campo do vivido a partir dos conhecimentos refletidos e concebidos em processos de aprendizagem.

É preciso que o educador tenha clareza metodológica para que possa integrar seus saberes com os saberes dos estudantes, que possa problematizar as questões em torno desses conceitos de conhecimento de modo a permitir que os alunos sintam-se, eles mesmos, protagonistas do processo de conhecer, de refletir e de agir ampliando os espaços de sua experiência. É interessante lembrarmos que toda opção de caráter metodológico, seja no ensino ou na pesquisa, carrega consigo uma concepção de mundo, de ser humano, de

sociedade e de educação – portanto, metodologia e epistemologia constituem um par dialeticamente indissociável.

Apontando formas de abordagem para o ensino de Geografia

Michael Lowy (1994, p. 17), sintetizou em três as proposições básicas da vertente filosófica idealista positivista, as quais marcaram a ciência moderna e que, a nosso ver, marcaram também os modos de ensinar na escola ocidental. São elas:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humanas; na vida social, reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza [...] e ser estudada pelos mesmos métodos [...] e processos empregados pelas ciências da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos.

Essa vertente, que no modelo capitalista sustentou (e de alguma forma ainda sustenta) a produção dos saberes no campo das ciências sociais, foi e ainda é orientadora nas proposições da Geografia, sobretudo no denominado paradigma tradicional. É essa orientação, sustentada pela proposta de transposição mecanicista dos métodos das ciências naturais para o âmbito da análise geográfica, focada na perspectiva de naturalização do ser humano e de suas relações e de subjugação dos homens pelas forças do meio ou vice-versa, que entendemos seja necessário combater no ensino de Geografia hoje.

Sobre a problemática dessa concepção, o Professor Araújo Junior (2009, p. 09) faz uma importante observação. Quando, ao criticar o modo como o sistema capitalista opera para manter-se hegemônico, afirma:

A tradição do ensino de geografia – particularmente no Ensino Fundamental e Médio - indica um forte viés descritivo, principalmente do meio físico. Ora, na medida em que há um discurso e prática da observação e descrição dos lugares, retira-se a conotação política da prática pedagógica e na relação ensino-aprendizagem. Em outras palavras, significa uma despolitização das relações sociais que permeiam a sociedade e como esta se organiza para manter sua existência.

A Geografia que concebemos e entendemos deva ser ensinada, longe da inspiração positivista/mecanicista, é aquela comprometida com a multidimensionalidade, complexidade e conflitividade dos espaços onde os homens pensam e materializam suas ações mediatizados pela cultura, pelo trabalho, pela história e pelas relações sociais que estabelecem entre si e com o mundo.

Esta área de conhecimento deve oportunizar que os estudantes compreendam melhor a realidade em que vivem e nela intervenham de modo a transformá-la. Deve ajudá-los na apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções indispensáveis ao seu desenvolvimento como cidadãos individuais e coletivos. Pela Geografia é possível estimular os sujeitos a pensar e agir mais criticamente nos espaços/lugares. “O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico” (REGO, 2000, p. 8).

A Geografia, entendida como uma ciência eminentemente social deve ser pensada e organizada “na” e “pela” escola como uma disciplina compromissada com os espaços de vivência dos sujeitos, onde residem as dinâmicas da vida, os conflitos, as contradições, as memórias, as identidades e, sobretudo, as relações que estes sujeitos estabelecem com outros espaços em escala mais ampla. Trata-se, portanto, na expressão fundada no materialismo histórico e cunhada no Brasil por Milton Santos (2005), de buscar-se uma “formação socio-espacial” para os estudantes.

A breve demarcação teórico-metodológica apresentada até agora nos permite a identificação de alguns aspectos que julgamos ser absolutamente necessários para qualificar o ensino de Geografia na perspectiva de uma formação mais crítico-emancipadora.

Na organização do trabalho pedagógico é fundamental que os educadores promovam tratamentos de caráter interdisciplinar para os processos de ensino e aprendizagem, articulando-os com as atividades de pesquisa. Que se considerem as potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação nos processos de aprendizagem, mas que esses recursos não se esgotem por si mesmos ou sirvam para burocratizar e despolitizar ainda mais as atividades de ensino. Que a Geografia seja entendida (e traduzida na prática escolar) como uma ciência potencializadora da formação social e política dos estudantes. Que os projetos curriculares assumam, na prática, uma concepção dialética de Geografia, tanto na sua dimensão de ciência, quanto de disciplina escolar. Que os ambientes de aprendizagem sejam sustentados teórica e metodologicamente por uma concepção científica de conhecimento geográfico focados na produção de saberes mais universais, sistematizados, críticos e socialmente significativos. E que definitivamente se consolide, no ensino, uma visão integradora entre sociedade e natureza, rompendo com as históricas dicotomias entre a Geografia Física e a Humana.

Obviamente que a efetivação desses pressupostos na prática docente exige além de competência técnica, muito compromisso ético, estético e político dos educadores. Consideramos que nesse aspecto reside um dos maiores desafios das agências formadoras e dos sistemas educacionais – responsáveis que são pela formação inicial e continuada dos professores.

Além dos fatores destacados acima, consideramos importante citar outros pontos que julgamos relevantes no campo da prática escolar dos professores de Geografia. Eles estão arrolados aqui não como prescrições técnicas as quais deverão ser adotadas pelos professores – são apenas alguns princípios de natureza metodológica sustentados pelas abordagens mais críticas da Pedagogia que buscam orientar práticas docentes com perspectivas emancipadoras. Quando em Geografia e interdisciplinarmente em todas as áreas de conhecimento consideram-se essas invariantes, os processos pedagógicos para uma formação escolar cidadã parece tornarem-se mais factíveis. Nessa perspectiva, apontamos os seguintes princípios:

Pautar o planejamento do trabalho docente considerando e valorizando as vivências dos estudantes e da comunidade. O sujeito que aprende deve ser o protagonista no processo de conhecer. As experiências do vivido, do refletido e do concebido pelos alunos em sua vida cotidiana devem integrar o escopo dos conteúdos/conceitos curriculares de modo a tornar as aprendizagens mais significativas.

Mostrar caminhos e/ou apontar novos jeitos de caminhar. Não se pode ignorar que a sociedade contemporânea, cada vez mais marcada pelas redes, especialmente pelo alcance global da World Wide Web, tem dado mostras que parte da informação, sobretudo aquela que

interessa ao modelo vigente, está disponível e relativamente capilarizada. Ainda que essa expansão, por si só, não garanta a democratização do acesso ao conhecimento é preciso considerar que ela produz implicações alterando os modos como se desenvolvem as relações com o saber no campo do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto social e político, marcado pelos interesses hegemônicos em torno da informação como capital, a função que cabe aos educadores é a de mostrar os caminhos da aprendizagem, auxiliar os estudantes a distinguir quais saberes são essenciais e quais são secundários, fazê-los refletir sobre si mesmos, sobre suas realidades e sobre o mundo em que estão inseridos, instrumentá-los para o desenvolvimento de seu espírito reflexivo e crítico, ajudá-los a identificar seus próprios conflitos e os conflitos que marcam esse modelo, seus desafios, suas contradições para com eles e a partir deles saberem lidar.

Problematizar os conteúdos de conhecimento. A vida na sociedade contemporânea vem nos mostrando que existem muitas respostas para uma mesma pergunta, que as respostas são, em geral, provisórias, que as respostas são, de alguma forma, um ponto de vista de uma realidade que é sempre múltipla e complexa, que para cada teoria há um ou mais conceitos, que para cada conceito uma ou mais visões de mundo. Portanto, como define Morin (2005), estamos convivendo o mundo das incertezas, da provisoriidade e das múltiplas possibilidades. No campo da Geografia não é diferente. Muitas das suas verdades foram superadas. Mudam as estatísticas, o contorno dos espaços, as relações de trabalho, a cultura, os fenômenos físicos, as formas de produção, enfim tudo no espaço se (re)constrói o tempo todo.

Problematizar, questionar, evidenciar os conflitos de uma determinada realidade, refletir sobre as contradições que produzem a dinâmica espacial é, sem dúvida, o melhor método para estimular a aprendizagem na direção da formação de um perfil crítico e reflexivo para os estudantes. Nesse sentido, o método dialético apresenta-se como alternativa, a nosso ver, mais adequada, na medida em que possibilita a reconstrução ativa do conhecimento por via dos processos investigativos nas atividades de docência.

Sistematizar o conhecimento produzido. O que vem legitimando a função social da escola ao longo do tempo é, dentre outras, sua capacidade de contribuir para a democratização e universalização do conhecimento científico. O conhecimento, como um patrimônio da humanidade, somente tem valor quando compartilhado, quando abstraído das gerações pretéritas, é reconstruído, resignificado e colocado à disposição das gerações futuras. Desse modo, a sistematização, o registro, a divulgação e sua confrontação com outros saberes, constituem tarefas essenciais da escola. Sabe-se que historicamente o conhecimento sistematizado tem sido colocado essencialmente a serviço da classe dominante acentuando as formas de exclusão do modelo capitalista, por isso entendemos que a escola em geral e a Geografia em particular, têm o importante papel de auxiliar no trabalho de apropriação, organização e disseminação do conhecimento por meio de seus currículos.

Estimular o trabalho coletivo. A aprendizagem é um fenômeno individual e social, que se produz pela representação cognoscitiva que abstraímos da realidade e, sobretudo, pela interação que estabelecemos com o mundo externo, interação esta, mediada pelos signos, pela linguagem e pelos instrumentos. Nessa perspectiva, que é sócio-histórica, o trabalho coletivo ganha substancial importância. Ele favorece a sociabilidade, estimula o espírito de liderança, encoraja a participação, oportuniza a criação e manifestação de habilidades, atitudes e convicções.

Integrar interdisciplinarmente ensino e pesquisa. Pedro Demo, um dos maiores defensores da integração ensino x pesquisa, afirma que “a educação pela pesquisa consagra

o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política” (1997, p, 10). Na área da Geografia, a pesquisa deve ser atividade estruturante em todos os processos de aprendizagem. Numa sociedade cada vez mais plural, a investigação é, sem dúvida, um dos maiores e mais importantes princípios educativos.

Discernir o essencial e o secundário no ensino de Geografia. A Geografia não pode dar conta de ensinar tudo a todos. O vertiginoso crescimento da produção de informação e de conhecimento no mundo e sua conseqüente disseminação têm provocado muitos questionamentos no âmbito da organização curricular. Diante dessa realidade é comum as escolas se perguntarem: que conteúdos devemos ensinar? Que conceitos são essenciais? Nesse sentido, cabe ao professor (e a escola) ter claro quais são as exigências e as atuais demandas; que conceitos são fundamentais para a formação do cidadão deste tempo histórico; que conhecimentos são indispensáveis para que ele possa produzir-se como um sujeito geograficamente orientado, historicamente situado e politicamente consciente.

Integrar os conceitos de espaço x tempo no ensino de Geografia. O geógrafo Milton Santos, (1997) afirma que:

O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos e o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionado com possibilidade de uso de tempo. É o viver comum, que se realiza no espaço. Esse espaço seria então o locus onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionados, situados historicamente. (p.97).

Também entendemos que os conceitos espaço e tempo são indissociáveis e, portanto, complementares. Por isso, todos os conhecimentos da Geografia devem ser tratados na sua temporalidade histórica.

Obviamente que os aspectos destacados acima, se considerados isoladamente, não são suficientes para transformar o ensino de Geografia. Eles precisam estar associados ao avanço de outras questões mais estruturais, tais como: a quem interessa uma Geografia crítico-emancipadora? Que importância é dada às licenciaturas em geral e à Geografia em particular pelas Instituições de Educação Superior enquanto espaço de formação dos educadores? De que modo os professores de Geografia tem se articulado para garantir a identidade e o fortalecimento dessa área de conhecimento? Como o ensino de Geografia tem sido visto pelas escolas e pelos sistemas de ensino, no que tange aos aspectos de avaliação, recursos, infra-estrutura, capacitação, produção científica, etc? Tudo isso, a nosso ver, continua sendo importante pauta de debate nesse início de século.

Considerações finais

De fato, não são poucos os desafios da Geografia e de seu ensino para fazer frente às pressões de um modelo sócio-econômico que tendenciosamente massifica, homogeneiza, lineariza, hierarquiza, monopoliza, tecnifica, prescreve, objetiva, instrumentaliza, coisifica. Embora se saiba que a Geografia, isoladamente, não tenha força suficiente para operar mudanças mais conjunturais, acredita-se no seu potencial educativo e formador, sobretudo quando ela, nos seus processos de ensino e pesquisa, articula-se com outras áreas de

conhecimento também comprometidas com a cidadania e com a emancipação humana.

Do ponto de vista das orientações metodológicas, há, na literatura, um número significativo de indicações que pode auxiliar os professores na concepção, organização e execução de um trabalho docente crítico e reflexivo – a maioria delas, obviamente sustentadas nos princípios do materialismo histórico e dialético.

A Geografia possui, sob seu domínio (campo de conhecimento) e responsabilidade, um conjunto de saberes absolutamente fundamentais para a formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens, por isso, as práticas escolares devem efetivar-se de forma a possibilitar que esses saberes sejam materializados com o máximo de extensão (universo conceitual e atitudinal) e profundidade (tratamento científico).

Tarefa importante, nesse sentido, cabe às instituições e aos educadores que na Educação Superior, promovem a formação dos professores das etapas da Educação Básica. No caso mais específico da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a tarefa maior fica por conta das áreas de metodologias do ensino de Geografia, as quais têm por função precípua preparar e estimular os docentes para uma prática escolar solidamente sustentada, tanto no plano epistemológico quanto no metodológico.

Referências

ARAÚJO JUNIOR, Aloysio Marthins de. O ensino de Geografia Econômica: dificuldades e alternativas. Porto Alegre: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Setembro, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(73\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(73).pdf). Acesso em: 29/09/2009.

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

_____. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. São Paulo: **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, A.F.A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, F. e KOZEL, S. (orgs.) **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas: Editora Papyrus, 1998.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, Roberto L.. Espaço, um conceito-chave de Geografia. In: CASTRO, Iná E. GOMES. Paulo C. da C. e CORRÊA, Roberto L. (org). **Geografia – Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**: v. 12, n. 3, setembro- dezembro 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

KAERCHER, Nestor André. Quando a geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 03, número 06, 2004.

LEFEBVRE, H. **Reflections on the Politics of Space**. Trad. M. Endres, Antipode, 8, 1976.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na

sociedade do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.

PONTUSCHKA, N.N. Reflexões sobre a presença da geografia no ensino médio. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, ano 7, n. 1, p. 63-78, 1998.

REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática do ensino**. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular).

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

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da USP, 2005.

_____. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, n. 54, jul. 1977.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Correspondência

Juares da Silva Thiesen – Rua João Carlos de Souza, 188, Santa Mônica, Florianópolis/SC. CEP: 88035-350. Santa Catarina- SC. Brasil.

E-mail: juares@ced.ufsc.br

Recebido em 13 de abril de 2010.

Revisado pelo autor em 22 de julho de 2010.

Aprovado em 20 de outubro de 2011