

STANLEY BRAZ DE OLIVEIRA  
WERTON FRANCISCO RIOS DA COSTA SOBRINHO

# ENSINO de GEOGRAFIA TEORIAS e PRÁTICAS



FAM

Faculdade Afonso Mafrense – FAM

Diretora Geral

Jane Maria dos Santos Gonçalves Tomaz

Diretor Acadêmico

Stanley Braz de Oliveira

Conselho Editorial

Presidente

Stanley Braz de Oliveira

Conselheiros

Marta Rochely Ribeiro Gondinho

Samara Mendes Araújo Silva

Shirlei Marli Alves

Marcia Gabriely Alves da Silva

Conselho Editorial

Dr<sup>a</sup> Carla Andrea Silva (UFPI)

Dr<sup>o</sup> Francisco das Chagas Rodrigues da Silva (UFPI)

Dr<sup>a</sup> Marcia Gabriely Alves da Silva (UFC)

Dr<sup>a</sup> Marta Rochely Ribeiro Gondinho (UFPI)

Dr<sup>o</sup> Raimundo Elmo de Vasconcelos Junior (UECE)

Dr<sup>a</sup> Samara Mendes Samara Mendes Araújo Silva (UFPR)

Dr<sup>a</sup> Shirlei Marli Alves (UESPI)

Dr<sup>o</sup> Stanley Braz de Oliveira (UESPI)

Dr<sup>o</sup> Valter Rodrigues de Carvalho (USP)

Stanley Braz de Oliveira  
Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho  
(ORGANIZAÇÃO)

# ENSINO de GEOGRAFIA TEORIAS e PRÁTICAS

Aline Camilo Barbosa  
Denílson Barbosa dos Santos  
Eduardo de Almeida Cunha  
Francisco das Chagas Rodrigues da Silva  
Francisco Edmar de Sousa Silva  
Jaqueline Pinheiro  
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques  
Luís Fabiano de Aguiar Silva  
Raimundo Lenilde de Araújo  
Raimundo Wilson Pereira dos Santos  
Rejane Maria de Souza  
Rosana Soares de Lacerda  
Stanley Braz de Oliveira  
Tailson Francisco Soares da Silva  
Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

**FAM**  
São Raimundo Nonato – PI  
2018

## Ensino de Geografia: Teorias e Práticas

© 2018 Copyright by Stanley Braz de Oliveira e Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho (Organizadores)  
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

## Todos os Direitos Reservados aos Autores

## Normalização Bibliográfica – CRB 3/801

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

## Capa

Valdiano Araújo Macedo

## Programação Visual e Diagramação

Luiz Carlos Azevedo

### *Catálogo na Fonte*

Bibliotecária: Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3 801–98

Ensino de geografia: teorias e práticas / Stanley Braz de Oliveira e Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho (Organizadores). – Piauí: FAM, 2018.  
239 p.: ilus.

Isbn: 978-85-94427-03-8

1. Geografia – teorias e práticas 2. Geografia – Ensino  
I. Costa Sobrinho, Werton Francisco Rios da II. Título

CDD: 910

## OS AUTORES

### **Stanley Braz de Oliveira**

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí UESPI. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACULDADE MONTENEGRO. Especialista em Metodologias Inovadoras de Ensino pela UNINTER. Especialista em Educação Trânsito e Meio Ambiente pela UESPI.

Linha de Pesquisa: Espaço, Cultura e Educação e Ensino.

### **Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho**

Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2009), graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2004) e graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2002), e Especialização em Metodologia de Ensino (Fundamental, Médio e Superior), desenvolve pesquisa nas áreas de Geografia, História e Direito com foco na Geografia Cultural, História Urbana e Social, Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Direito Ambiental Urbano. Coordena, atualmente, Curso de Geografia do PARFOR Universidade Estadual do Piauí - . É membro da Comissão Permanente de Avaliação - CPA e do Conselho de Campus - CCM. Compõe o Conselho Editorial da Revista Clóvis Moura de Humanidades. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí na linha de ensino de geografia.

### **Denílson Barbosa dos Santos**

Mestrando em Geografia PPGGEO/UFPI/2017-2019. Graduado em Geografia Licenciatura Plena/UEMA/2008. Graduado em Pedagogia Licenciatura Plena/UEMA/2014. Especialista em Educação do Campo/UEMA. Especialista em Psicologia da Educação/UEMA. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ PROEJA/IFMA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE)/

Dom Bosco/Athena. Especialista em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional/IESF. Especialista em Educação de Formadores de Professores/FACEMA. Professor de Geografia concursado da Rede Municipal de Ensino de Matões. Pedagogo e Professor do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão/IEMA/ Campus Caxias. Coordenador Lotado no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Caxias/ NEJA / SEMEDUC no período de 2013 à 2016. Professor Substituto do Departamento de História e Geografia do CESC/UEMA de 2013 à 2016. Atuou como professor formador de professores (Cursos de formação continuada, aperfeiçoamento, capacitação e atualização pedagógica; e em Cursos de Graduação e Pós-Graduação do IMEC).

### **Eduardo de Almeida Cunha**

Possui graduação no Curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2004) e Especialização em Metodologia do Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2007). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí - UFPI na linha de ensino de geografia. Desenvolve pesquisa nas áreas de Geografia e Educação com foco nas linhas de pesquisa em Geografia Agrária, Cartografia Escolar, Educação, Saber Ambiental e Literatura. Professor Efetivo da rede Municipal de ensino de Caxias/MA desde 2001 e do Centro Educacional Facema desde 2010. Foi TP da Universidade Estadual do Maranhão - Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA - Departamento de História e Geografia nos anos de 2011 e 2012. É membro da Academia Sertaneja de Letras Educação e Artes do Maranhão - ASLEAMA.

### **Katiúscya Albuquerque de Moura Marques**

Possui graduação no Curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2000) e é graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Fez Especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2001).

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI na linha de ensino de geografia. Desenvolve pesquisa nas áreas de Geografia e Educação com foco nas linhas de pesquisa em Cartografia, Cartografia Escolar e Cartografia Tátil, Inclusão Escolar, Educação e Desenvolvimento Sustentável. TP 20H da Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA – Departamento de História e Geografia.

### **Aline Camilo Barbosa**

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2014. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (PPG GEO/UFPI) biênio (2015 – 2017). Durante a graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/ CAPES (02 anos). Atuou como monitora nas disciplinas de Biogeografia e Cartografia I. Participou da Iniciação Científica Voluntária ICV (01 ano) com o Projeto: O processo de ensino aprendizagem em geografia escolar, mediado pela linguagem dos quadrinhos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas relacionadas a Geografia Humana e Ensino. Atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia e Ensino, Metodologia no Ensino de Geografia, Formação de Professores, Recursos didáticos não convencionais no Ensino e Representações sociais. É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG)

### **Luis Fabiano de Aguiar Silva**

Graduado em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2007). Especialista em Ensino da Geografia-UFMA (2008). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, biênio (2015-2017). Desenvolve pesquisas relacionadas a Geografia Humana e Ensino. Especificamente nas áreas de Ensino de Geografia, Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos-EJA, Ensino de Geografia e Gestão de Recursos Hídricos, Metodologia para o Ensino de Geografia e Formação de Professores. Atualmente é professor na Rede Pública Estadual - SEEDUC-MA e Municipal - SEMED-Chapadinha-MA.

### **Rejane Maria de Souza**

Possui Licenciatura plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e Mestrado em Geografia Humana pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Atualmente é professora da educação básica da rede pública do estado do Ceará. Atua nas áreas da geografia cultural e ensino de geografia.

### **Tailson Francisco Soares da Silva**

Geógrafo, Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2014-2016), atuando na linha de pesquisa de Ensino de Geografia. Possui Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2009-2013). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Cultural, Representações Sociais, Cidade, Metodologias e procedimentos alternativos no ensino de Geografia.

### **Francisco Edmar de Sousa Silva**

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Educação Básica do Estado do Ceará. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Estágio da Faculdade do Maciço de Baturité

### **Jaqueline Pinheiro**

Mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Educação Básica da Rede Privada do Estado do Ceará

### **Rosana Soares de Lacerda**

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Especialista no Ensino de Geografia pela Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED; Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2012). Capacitação em Saúde do Trabalhador pelo Instituto de Educação Piauiense – IEP. Medalha de Ouro na I Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas do Estado do Piauí, realizada pela Coordenação do Departamento de Matemática da UFPI e pela SEDUC-PI. Atualmente é professora efetiva da Unidade Escolar José Marques –

13ª GRE – SEDUC – PI e Tutora do Curso de Licenciatura em Geografia na modalidade de Educação à Distância da Universidade Federal do Piauí – UFPI; Possui experiência no Ensino Superior como Professora do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR e professora substituta da Universidade Estadual do Piauí–UESPI e no Ensino Básico: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, Ensino de Geografia e Formação de professores.

### **Raimundo Lenilde de Araújo**

Graduado em Geografia (Modalidade Licenciatura) e Especialização em Ensino de Geografia (UECE). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Doutor em Educação Brasileira (UFC). É professor Efetivo, Classe Adjunto III, da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Atividade Profissional no Curso de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia. Avaliador Institucional e de Cursos Superiores de Geografia do SINAES BASis/Ministério da Educação. Participa de Comissões e Colegiados no âmbito da UFPI. Tem experiência na área de Geografia com ênfase em Geografia Humana, Práticas de Ensino em Geografia, História da Disciplina Geografia; Metodologia do Ensino de Geografia; Currículo e Ensino de Geografia; Orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação e pós-graduação, atuando principalmente nos seguintes temas: cidades, urbanização, meio ambiente, educação e estágio supervisionado, metodologia, currículo e evolução do ensino de Geografia. É coordenador de subprojeto - PIBID/Geografia. Exerce, também, a função de Coordenador Geral da Feira de Profissões da UFPI desde julho de 2013. Realizou várias orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC), de especialização (Monografias) e de Mestrado (Dissertações), além de participação em bancas examinadoras de graduação e pós-graduação. Participa, também, de comissões julgadoras de concurso público. Tem participação efetiva em vários eventos. Exerceu a função de Coordenador de Graduação em Geografia da UFPI - Licenciatura no período de 04/2012 a 04/2016.

### **Francisco das Chagas Rodrigues da Silva**

Doutor em Educação (USP), Mestre em Educação (UFPI), Especialista em Geografia e Ensino (UESPI) e Licenciado em Geografia (UESPI). Tem experiência técnico-administrativa em educação e docente no ensino básico e superior. Dedicar-se a estudos nas áreas de formação de professores e ensino de Geografia, com ênfase em políticas de currículo, aprendizagem da docência e pesquisa autobiográfica/narrativa.

### **Raimundo Wilson Pereira dos Santos**

Possui doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG / Instituto de Geociências - IGC (2013), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (2005), especialização em Ciências Ambientais pela UFPI (2001) e graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2000). Possui os cursos técnicos de Administração (1984) e Contabilidade (1986) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Atualmente é professor da Universidade Federal do Piauí no curso de Geografia, coordena o curso de licenciatura em Geografia à distância (EaD/UFPI) e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí/ PPGGEO/UFPI, campus Ministro Petrônio Portella. Tem experiência na área de educação e pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável, Agricultura Familiar e Camponesa, Meio Ambiente e Educação Ambiental.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	13
SOCIOCONSTRUTIVISMO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS <i>Stanley Braz de Oliveira</i> .....	17
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR <i>Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho</i> .....	36
INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA PRÁTICA EXERCIDA A PRÁTICA RESSIGNIFICADA <i>Denílson Barbosa dos Santos</i> .....	56
GEOGRAFIA E POESIA: DUAS COISAS SEM SERVENTIA? <i>Eduardo de Almeida Cunha</i> <i>Katiúscya Albuquerque de Moura Marques</i> .....	82
O PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SABERES: UM ESTUDO DE CASO <i>Luís Fabiano de Aguiar Silva</i> <i>Aline Camilo Barbosa</i> .....	105
A FOTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO CONCEITO DE PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA <i>Rejane Maria de Souza</i> .....	122
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COTIDIANO E VIVÊNCIAS NA CIDADE <i>Tailson Francisco Soares da Silva</i> .....	141

GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: A PESQUISA COMO PONTO DE COESÃO <i>Francisco Edmar de Sousa Silva</i> <i>Jaqueline Pinheiro</i> .....	164
A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO E NO ENSINO DE GEOGRAFIA <i>Rosana Soares de Lacerda</i> <i>Raimundo Lenilde de Araújo</i> .....	178
“DIFERENTES GEOGRAFIAS” NA CONSTITUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR <i>Francisco das Chagas Rodrigues da Silva</i> .....	198
A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ENSINADA E A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA DOS EDUCANDOS DO P.A. BUENOS AIRES EM CAXIAS-MA: PERCEPÇÕES REVELADAS <i>Raimundo Wilson Pereira dos Santos</i> <i>Denílson Barbosa dos Santos</i> .....	222

## APRESENTAÇÃO

*Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho*

Esta obra foi concebida com a finalidade de agregar diferentes perspectivas sobre a educação geográfica na contemporaneidade. Neste aspecto, teoria e prática formam um instigante par reflexivo e seguem amalgamadas, emergindo no corpo do texto como resultantes de palatáveis discussões, práticas e pesquisas acadêmicas empreendidas por professores de Geografia motivados por uma perene inquietação. O binômio teoria e prática tem alimentado na atualidade, um intenso debate no que tange a Geografia Escolar, reverberando, inclusive, pelo caráter indissociável de ambos, sobre a formação do professor de Geografia.

As temáticas tratadas no conjunto dos textos que formam a obra sinalizam para a atualidade e relevância de problemas e questões que permanecem na prática educativa, sobretudo no ensino de Geografia, a desafiar professores e pesquisadores em intensificar o debate entre a teoria e a dimensão experiencial, aproximando o currículo da Geografia que se ensina da realidade dos alunos, em face das demandas crescentes e dada a complexidade do contexto presente. Assim, os temas geográficos que afloram, muitos dos quais atemporais possibilitam distintas interpretações e leituras, bem como estimulam uma reflexão sobre nossas práticas, os objetivos traçados, os métodos escolhidos.

O texto de abertura deste livro, *Socioconstrutivismo, Representações Sociais, e a Construção dos conceitos geográficos*, de autoria de Stanley Braz de Oliveira, tem por fito compreender o processo de elaboração dos conceitos geográficos na educação básica. Para tanto, o autor recorre a uma vasta pesquisa bibliográfica, assim como uma coleta de dados, colocou o leitor em contato com teóricos relevantes sobre o ensino de geografia, processos didáticos, e percepções psicossociais sobre a aprendizagem. Assim, o texto permite dialogar com áreas distintas na perspectiva de construção de uma

compreensão que abarque a totalidade do ato de ensinar geografia pelo paradigma do socioconstrutivismo.

Em seguida, o capítulo *Formação de Professores e Cidadania Cultural: perspectivas para a inserção da educação patrimonial na Geografia Escolar*, de Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho, promove uma reflexão sobre a importância dos espaços escolares e entorno como lugares de memórias, passíveis de abordagens da Geografia Cultural no âmbito da Geografia que se ensina. Busca compreender as relações entre formação de professores, geografia, memória e práticas educativas, a constituição histórica dessas categorias, bem como suas implicações na educação, a partir da articulação universidade, escola e demais contextos educativos.

Denílson Barbosa dos Santos, no texto *Interdisciplinaridade e ensino-aprendizagem de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental: da prática exercida a prática ressignificada*, analisa como a prática interdisciplinar pode contribuir na ressignificação da prática pedagógica de docentes das escolas municipais da cidade de Caxias-MA. Neste aspecto, o autor, considerou o conhecimento geográfico como processo e, como elemento fundamental para a emancipação intelectual, social e política, favorecendo a cidadania, garantindo a melhoria da qualidade de ensino e o direito de apreender dos alunos.

Na sequência, Eduardo de Almeida Cunha e Katiúscya Albuquerque de Moura Marques, com o texto *Geografia e poesia: duas coisas sem serventia?* Definem como tema motivador do texto a construção de poesias atrativas e sua relação com a geografia para questionar sua serventia. Para tanto, valendo-se de um relato de experiências, centrou-se em elaborar poemas estabelecendo uma conexão entre geografia e sustentabilidade a partir do poema “domínios morfoclimáticos”, acreditando e valorizando tanto a dimensão identitária, quanto as vivências criativas da região dos cocais, a partir da importância do lugar.

No texto *O profissional de Geografia e a constituição dos seus saberes: um estudo de caso*, Aline Camilo Barbosa e Luís Fabiano de Aguiar Silva compartilham reflexões desen-

volvidas acerca da formação docente. Buscam identificar, a luz da tipologia dos saberes docentes propostas por Maurice Tardif, os principais saberes utilizados pelos professores de Geografia na sua prática diária em uma Escola Pública Estadual, como também entender como esses saberes colaboram para o processo de profissionalização.

A fotografia como possibilidade de análise do conceito de paisagem no ensino de Geografia, de autoria de Rejane Maria de Souza, demonstra que o uso da fotografia no ensino de geografia, faz com que discentes e docentes apreendam diversos conceitos geográficos, dentre os quais o de paisagem, tornando-se significativa para a aprendizagem e para a construção do conhecimento geográfico. Assim, a sua pesquisa objetiva compreender a importância da fotografia no entendimento do conceito de paisagem através das vivências dos alunos no bairro de moradia.

Em seguida, Tailson Francisco Soares da Silva, com o texto *Representações sociais: cotidiano e vivências na cidade* defende uma Geografia das Representações Sociais como a chave para o entendimento dos complexos processos cognitivos de apropriação social e espacial em diferentes escalas e recortes espaciais. Desta forma, o texto, considerando as dimensões simbólicas, sociais e culturais busca identificar as representações de cidade partilhadas alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, bem como sua origem e qual contribuição do ensino de Geografia em sua concepção.

No texto *Geografia Acadêmica e Geografia Escolar: a pesquisa como ponto de coesão*, Francisco Edmar de Sousa Silva e Jaqueline Pinheiro argumentam que os grandes óbices que se colocam à prática docente na contemporaneidade são derivados, em grande parte, dos equívocos e hiatos aferidos na formação inicial e continuada dos futuros docentes. Assim, buscam a partir deste ensaio realizar um debate acerca dos principais desafios da educação geográfica recente, estabelecendo um paralelo com a geografia acadêmica e, elegendo como ponto de coesão: a pesquisa docente.

Rosana Soares de Lacerda e Raimundo Lenilde de Araújo, no texto *A imagem no livro didático e no ensino de Geografia*, considerando o caráter fundamental do ensino de Geografia na construção da cidadania com criticidade e protagonismo social, propõe estudar o diálogo entre as formas textuais imagética e verbal no sentido geográfico e discutir sobre o uso de imagens no Ensino de Geografia e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem contido no livro didático de Geografia.

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva, no texto *“Diferentes Geografias”* na constituição da Geografia Escolar procura revelar “as distintas geografias” que convergem para a constituição da Geografia que se ensina na escola, a partir da análise dos caracteres e peculiaridades da Geografia Acadêmica/Universitária brasileira, bem como das correntes e perspectivas teórico-metodológicas produzidas no decorrer de sua formação. Neste aspecto, o supracitado texto busca identificar como surgem as “geografias” que estão no alicerce da Geografia Escolar na educação básica, e que repercutem na estruturação dos conteúdos e organização do trabalho docente.

O livro finaliza com a contribuição de Denilson Barbosa dos Santos e Raimundo Wilson Pereira dos Santos com o texto *A educação geográfica ensinada e a identidade territorial camponesa dos educandos do P. A. Buenos Aires em Caxias-MA: percepções reveladas*, onde promove a discussão em torno da Educação do Campo, entendida como modalidade de ensino na LDB 9.394/96, vinculando-a ao problema da formação do professor-educador do campo e da escolarização da população camponesa, bem como o modo que essa educação vem sendo nas diferentes disciplinas escolares, a exemplo da Geografia, pensada, desenvolvida, ensinada e processada no campo.

Reafirmamos se crucial agradecer a todos que contribuíram para a realização deste livro, principalmente, os autores dos textos aqui publicados, tanto por sua contribuição enquanto professores da educação básica e superior, quanto por sua pesquisa com vistas a estabelecer um elo mais sólido e propositivo entre o ensino de Geografia, teorias e práticas.

## SOCIOCONSTRUTIVISMO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

*Stanley Braz de Oliveira*

### Considerações Iniciais

Por certo, falarmos de ensino de geografia é algo complexo. Isso, pela própria complexidade da ciência geográfica e pela imagem que seu estudo possui na educação básica. Processo este visto como fundante para a construção do problema desta pesquisa. O problema consiste em construir os conceitos geográficos de forma a gerar uma leitura crítica do mundo. E que fundamenta uma justificativa sobre a importância de dissertar sobre esta temática, que a priori se justifica pelas minhas práticas docentes na formação de professores e supervisor do estágio.

Ao exercer essas práticas pude observar as falhas na construção destes conceitos, que resumem-se em leitura desconexas do livro didático, e memorização por parte do professor, construindo assim uma reprodução para o aluno. Em consequência a essas ações dos professores os alunos absorvem a prática e não produzem conhecimento e sim uma memorização superficial sobre os conceitos geográficos, distanciando esta ciência de seu objetivo central que é produzir uma leitura de mundo no aluno.

Assim esta produção textual objetiva um processo explicativo sobre a construção dos conceitos geográficos na educação básica, a sua escolha se deu baseada na visão de Gil (1991), que traz que a pesquisa explicativa, objetiva a identificação dos processos que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Ela permite aprofundar

o conhecimento da realidade, explica a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos.

Marconi & Lakatos (2001) destacam a relações de causa-efeito por meio da manipulação direta das variáveis relativas ao objeto de estudo que esta pesquisa permite; resultando em identificar as causas do fenômeno, mostrando-nos a complexidade do ensinar geografia, que se entrelaça com linguagens, metodologias, vivências, até culminar em um leitura de mundo pelo aluno.

Como procedimento técnico foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Marconi & Lakatos (2001) ela abrange a literatura pública em relação ao tema estudado, e coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre determinado assunto. Esse foi um momento de suma importância, pois nos colocou em um processo de coleta de dados e em contato com teóricos relevantes sobre o ensino de geografia, processos didáticos, e percepções psicossociais sobre a aprendizagem.

O método de abordagem utilizado foi o dedutivo que segundo Marconi & Lakatos (1996) parte de teorias e leis mais gerais para a ocorrência de fenômenos particulares, assim partimos das teorias existentes e as associamos às nossas perspectivas, construindo novas concepções sobre o ensinar geografia.

Entrelaçado com essa perspectiva metodológica, utilizamos como método de procedimento o monográfico, visto por Marconi & Lakatos (1996) como um estudo sobre um tema envolvido em uma rigorosa metodologia que se relaciona com um determinado assunto, não só em profundidade, mas em todos os seus ângulos e aspectos, processo este que nos permitiu dialogar com distintas áreas do saber para construirmos uma compreensão da totalidade do ato de ensinar geografia pelo viés do socioconstrutivismo, buscando uma análise qualitativa dos dados.

Todo esse caminho percorrido nos permitiu pensar e construir conhecimentos sobre o ensino de geografia, re-

sultando na produção deste texto que busca discutir a construção dos conceitos geográficos a partir da perspectiva sociocontrutivista. Que resultou divisão desta produção em: Representações Sociais e o Pensamento Geográfico, Conceitos Geográficos, Ensino e Aprendizagem, Sociocontrutivismo, Metodologias e a Construção de Leitura de Mundo que trazem uma discussão sobre os conceitos geográficos, vistos pela geografia e como eles podem ser construídos a partir de uma interação com as representações sociais dos alunos, e a importância dos procedimentos didáticos neste processo.

### Representações Sociais e o Pensamento Geográfico

É relevante ao falarmos de conceitos no ensino de geografia associá-los às representações sociais dos alunos, que se entrelaçam com as perspectivas socioconstrutivistas, e nos proporcionam entender como elas contribuem para que cada sujeito construa os seus conceitos sobre o pensar geográfico. E não conservarmos o que Lacoste(1988) chama de “Geografia dos professores”, pautada na memorização e informação.

A partir dessa premissa iremos associar as representações sociais aos conceitos chave do ensino geográfico que são: espaço, lugar, paisagem, natureza, sociedade, e como eles se relacionam com as representações sociais e valores absorvidos pelos alunos através de seus espaços “vividos, percebidos e concebidos” consoante (ALMEIDA, 2001).

Estes espaços vividos, percebidos e concebidos unidos às representações sociais dos alunos, “irão contribuir para a construção dos conceitos através de uma reflexão cognitiva do aluno, proporcionando a eles entender o mundo para além de uma lógica conceitual pré-estabelecida” (CAVALCANTI, 1998, p.30). Mas o que são essas representações sociais? Paiva (1994) as caracteriza como algo social na medida que possibilitam a construção de processos

sociais como a comunicação; desempenhando papéis que configuram os grupos e as tornam inconfundivelmente representações sociais.

De acordo com Moscovici (1978) tais representações são compartilhadas pelo grupo e regem as condutas desejadas ou admitidas, e por isso constituem-se como parte dos sujeitos que as vivenciam, visto que elas são criadas por eles (RANGEL, 1993).

As representações sociais são vitais para a percepção do espaço em que seus viventes estão inseridos, sendo feita tanto pelos meios de comunicação como pela organização social que os executam. Ao relacionarmos as representações com o conhecimento temos percepções como de Lefebver (1980) que as vê como um nível de conhecimento que só será superado através de ações críticas. Podemos entender que o produzido no meio vivido pelos alunos através das representações, constrói um conhecimento do senso comum, e se levamos essa percepção para o ensino de geografia, podemos dizer que a mesma cria uma junção da percepção do espaço vivido com a cognição dos indivíduos, como corrobora Cavalcanti (1998)<sup>1</sup>.

Portanto tratamos a importância das representações sociais como um instrumento formador de conceitos e relacionar este instrumento ao ensino de geografia é de suma relevância, visto que os conceitos de geografia estão inseridos neste mundo social que o aluno vive. Cabe então aos professores se apropriar desses conceitos e imagens percebidas pelos alunos e geografizar os alunos em seu mundo, pois os conceitos criados dentro do senso comum devem ser lapidados na sala de aula, ou seja, ser cientificados. Sendo relevante

<sup>1</sup> O estudo das representações sociais tem, assim, como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que as formam. Essa constatação permite a convicção de que o estudo dos conteúdos das representações dos alunos sobre a geografia é um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seus processos de construção de conhecimento.

pensar que os fenômenos geográficos podem ser analisados articuladamente e em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais. (CASTELLAR, 2005, p. 3).

Essa discussão nos leva a citar algumas indagações, a saber: Os professores possuem concepções científicas sobre os conceitos geográficos? Estão aptos a desmitificar a geografia decorativa? Infelizmente vivemos uma complexidade neste aspecto, pois muitos dos professores também apresentam falhas em suas concepções sobre o espaço, nos levando à reflexão sobre a emergência do recontextualizar o ensino de geografia.

E ao longo dessa discussão vamos vendo os encontros e desencontros entre os conceitos apreendidos pelos alunos no cotidiano e os científicos ensinados pela geografia, e pensando como realizar esta recontextualização do ensino de geografia, e ao mesmo tempo vemos a hibridação dos conceitos propostos pela geografia que criaram uma linguagem geográfica permeada de conceitos.

Ademais percebemos que os alunos têm uma percepção prévia que não é aproveitada, sendo preciso aceitar estas diferentes percepções e fazer uma interação do saberes científicos com os saberes cotidianos dos alunos e construir uma nova didática do ensinar levando em conta o vivido, percebido e concebido dos alunos.

### **Conceitos Geográficos, Ensino de Geografia e Aprendizagem, Socioconstrutivismo, Metodologias e a Construção de Leitura de Mundo**

É preciso antes de ensinar, aprender o que os alunos têm a ensinar sem usar um olhar superior, e sim um olhar mediador, e fazer com que os alunos descrevem suas percepções sobre os conceitos e a partir delas construirmos

o saber geográfico. Torna-se importante antes de adentrarmos na didática dos conceitos geográficos, fazer uma discussão sobre a percepção espacial da geografia e assim traçarmos um diálogo sobre os conceitos de: lugar, paisagem, natureza, sociedade, região e território.

Sobre o lugar este conceito possui concepções distintas dentro da própria ciência geográfica, mas podemos atrever-nos a dizer que a concepção humanística é a que melhor se enquadra em um processo de ensino aprendizagem da geografia escolar, pois leva em consideração o vivido e a subjetividade que envolve a percepção dos alunos sobre o lugar e o caracteriza como lugar vivido e familiar.

A paisagem pode ser melhor entendida na visão de Santos (2005) que a considera como tudo que pode ser visto, conceito que dá ao aluno uma percepção da totalidade do espaço que fica melhor apreendida. Sobre o conceito de região, o ele traz consigo uma trajetória de múltiplas interpretações e influências que vão desde o determinismo ambiental, possibilismo ao marxismo, onde nos levaram a entendê-lo, como espaço dividido, seja por política ou cultura, ou como as influências da geografia humana, que nos a remete em vê-lo como espaço vivido que envolve pertencimento, cultura, poder, e assim entender a região na perspectiva de Cavalcanti (1998), como um componente das práticas socioespaciais<sup>2</sup>.

O território também vem de uma longa discussão sobre seu conceito, mas temos que vê-lo como resultado das rela-

<sup>2</sup> Para que o fenômeno regional seja de fato entendido como componente das práticas socioespaciais. No entanto, o fenômeno regional deve ser visto como expressão de uma totalidade. A contradição regional e totalidade social podem ser expressas em outras contradições que precisam igualmente ser introduzidas na reflexão sobre o tema, como as seguintes: homogeneização/ fragmentação o espaço; integração/ desintegração; enraizamento/ desenraizamento; familiaridade/ estranhamento; identidade/não identidade; tipicidade/ padronicidade (CAVALCANTI, 1998, p. 106).

ções sociais que se projetam no espaço, e que são instáveis podendo se produzirem e reproduzirem de acordo com a necessidade de seus atores sociais, ou como Sousa (1995) o descreve “como uma teia de relações sociais”<sup>3</sup>, onde o aluno faz parte dessa teia. Assim e se partirmos desta premissa, o entendimento dos alunos sobre este conceito se dará de forma mais concebida, gerando um refletir sobre o conceito, que resultará em um conhecimento crítico.

O conceito de natureza nos aparece com mais complexidade que os outros, visto que transita e é objeto de análise de outras ciências sendo viável o limitar ao olhar da geografia. Essa o caracteriza como resultado das práticas sociais, e assim conseguimos agregar as várias percepções dos alunos sobre a mesma e construir segundo Cavalcanti (1998), um conceito instrumentalizador das práticas cotidianas<sup>4</sup> dos alunos, onde a natureza aparece como tudo que é resultado do natural e das relações sociais.

A partir dessa concepção de que a natureza também é fruto do social, fica mais perceptível o conceito de sociedade que de acordo com Vlach (1991) “pode ser visto como um agrupamento de indivíduos”, que se relacionam e produzem o espaço e economia, e constrói o que Moreira (1987) chama de relação N-H-E (natureza, homem, economia).

Diante da visão geográfica sobre os conceitos, nos alimentamos de inquietações, sobre como construir estes conceitos nos alunos, pois todos esses conceitos devem ser

<sup>3</sup> [...] que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os outsiders) (SOUSA, 1995 p.86).

<sup>4</sup> É preciso construir no ensino um conceito instrumentalizador das práticas cotidianas dos alunos em seus vários níveis, o que requer inserir esse conceito num quadro da problemática ambiental da atualidade. Por ser assim, é útil a análise geográfica do ambiente, envolvendo a relação sociedade/natureza (CAVALCANTI, 1998, p.114).

construídos através de um processo de ensino aprendizagem coeso e aparado em conhecimento científico e teórico. Isso requer uma compreensão do professor, sobre o seu papel mediador na construção destes juntos aos alunos e da importância de valorar as percepções destes sobre os conceitos geográficos, ou seja, geografizar a leitura de mundo destes alunos.

Portanto diante do pensar traçado sobre os conceitos da geografia na perspectiva da ciência geográfica, é vital fazermos os alunos se sentirem parte deles, e perceber as suas ações nos conceitos, e para que isto ocorra é preciso se construir um processo de ensino aprendizagem com ações didáticas coesas para mensurar e confrontar o conhecimento científico e o concebido pelo aluno.

Cavalcanti (1998) indica que para fazermos esse processo de ensino aprendizagem, é ideal olharmos pelo viés da concepção socioconstrutivista, pois nesta concepção temos o professor como mediador de um conhecimento e o ensino deve ser produzido através de uma relação professor – aluno, envolvida respectivamente em um processo intelectual e afetivo, para assim alcançarmos o objetivo do ensino que é construir o conhecimento através de suas aprendizagens.

O processo de ensino aprendizagem de acordo com Libâneo (1995) dará uma direção aos sujeitos da aprendizagem, e deve envolver confrontos de ideias e principalmente experiências socioculturais do aluno e o saber científico sistematizado. Nesse processo de ensinar a aprender, se constrói atores ativos onde o aluno irá desenvolver sua atividade mental/física e o professor vai mediar o aluno através de seu conhecimento; e assim construirão o saber escolar, oriundo dos conteúdos trabalhados. Estes devem ser vistos como frutos das ações sociais e analisados, questionados e confrontados com a percepção do aluno.

Esse colocar o aluno como sujeito ativo do processo constrói assim uma aprendizagem, e como citado an-

teriormente reforçamos a percepção de Cavalcanti (1998), pois esta afirma que esse processo deve ser feito através de uma relação de interação<sup>5</sup> entre os sujeitos envolvidos, construindo um conhecimento envolvido no socioconstrutivismo, que de acordo com Libâneo (1995) é sócio por ser feito através de uma relação professor aluno. É construtivista por ser construído através de um conhecimento cultural elaborado e com ajuda do professor, ou seja, é através dessa interação que temos a produção de um conhecimento real, arraigado de objetos, afetos, percepções que culminam na aprendizagem do aluno.

E essa aprendizagem só se concretiza, a partir da construção dos conceitos embasados na leitura de mundo dos alunos, pois os conceitos têm se tornado um hábito na organização de nossas vidas e nos permitem vivenciar novas experiências. É através desta percepção que podemos construir a formação dos conceitos geográficos nos alunos, nos baseando também no sociointeracionismo, pois este analisa o desenvolvimento da percepção, memória e pensamento a partir da relação do homem com o meio sociocultural e sendo mensurada por signos que podem ser a linguagem oral ou escrita, afirmando que é nessa interação que o sujeito desenvolve a aprendizagem.

Vigostky (1978) faz uma associação entre aprendizagem e desenvolvimento, onde a primeira contribui para acelerar o segundo, e cita a importância da escola e da aprendizagem no desenvolvimento da mente através de seu conceito de Zona de

<sup>5</sup> Em síntese, no processo de ensino/aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que este possa construir seu conhecimento. Na base dessa proposta, está uma visão interacionista e construtivista da relação sujeito e objeto de conhecimento (CAVALCANTI, 1998, p.139).

Desenvolvimento Proximal<sup>6</sup>, que traz ao ensino a possibilidade de criar uma zona entre professor e aluno e a partir desta, ter acesso aos processos ainda não amadurecidos e proporcionando ao professor o conhecimento sobre o potencial de desenvolvimento que seu aluno possui, e assim trabalhar a evolução deste.

É através dessa percepção e das formas de linguagem relacionadas com o sociointeracionismo que o professor e os sujeitos sociais relacionam-se com o aluno sendo referências importantes para a construção do conhecimento escolar. Nesse sentido Oliveira (1995) corrobora dizendo que o “desenvolvimento psicológico deve ser visto além o atual” observando a importância do outro<sup>7</sup> na mediação entre cultura, membros sociais e futuros processos interpsicológicos a serem apreendidos. Em corroboração a essa discussão Cavalcanti (1998) reforça que essas teorias sócioconstrutivistas são fundamentais à didática, e às metodologias de ensino,<sup>8</sup> para que estas instrumentalizem a produção e aprendizagem dos conceitos geográficos na escola.

<sup>6</sup> A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir... A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento (VYGOTSKY 1978: 86-7).

<sup>7</sup> Para Oliveira (1995) o outro pode ser um objeto do espaço ou um significado do meio sociocultural que o rodeia.

<sup>8</sup> No entanto essa contribuição se torna mais efetiva quanto maior for a capacidade de indicar princípios, atitudes, procedimentos para a prática de ensino, atingindo, nos momentos de aulas, os agentes mais diretos do ato didático que são o professor, o aluno e o saber (CAVALCANTI, 1998 p.143).

Fica claro que a concepção socioconstrutivista, vê dois elementos no processo de conhecimento que ocorre no ensino: o aluno como sujeito, e o saber escolar como objeto desse processo, onde ambos atuam ativamente. A concepção de Cavalcanti (1998) sobre isso é que “o ensino proporciona a interação do aluno com os objetos” que ela os considera “saber escolar”, e essa interação resulta no desenvolvimento intelectual, nos levando a perceber que para construir um conhecimento é vital desenvolvermos atividades que avultuem o cognitivo dos alunos como reforça Leontiev (1988) ao dizer que “a psique das crianças se desenvolve através de sua própria vida”, ou seja, seu mundo vivido é que vai contribuir para sua cognição e construção de um aprendizado.

Atrelado a este mundo vivido devemos traçar diretrizes para a construção dos conceitos de geografia se atentando às fases de desenvolvimento do sujeito (aluno) e a suas representações sociais.

Atentando também para a leitura de mundo que o aluno tem, visto que esta surge nesse processo como algo fundamental, produz motivações através do observado, estimulando a formulação de um conhecimento que deverá o professor confrontar, com os conceitos científicos, instigando os alunos a dar valores e características a suas observações e investigações, direcionando a discussão para que eles construam saberes reflexivos, preocupando-se para que não ocorra uma memorização do percebido.

No tocante ao desvio da aprendizagem que se apresenta em forma de memorização, deve o professor construir um conhecimento arraigado de percepções internas dos alunos, mas reelaborá-las através do conhecimento científico, e assim considerar suas vivências, lapidando-as para transcender a algo maior o aprendizado. Isso deve ser feito confrontando uma tríade importante para este processo: vivido – concebido – e científico, devendo o professor captar as falas dos alunos e as reelaborar.

Esse processo deve levar em consideração o que Cavalcanti (1998) chama de saber cotidiano e ao mesmo tempo alerta sobre o cuidado ao construir um conhecimento a partir desse saber.

Sua fala ocorre embasada em Penin (1993) que reforça esse alerta ao enfatizar “que independente do saber ele só se torna conhecimento se passar de forma dialética pelo crivo do pensamento reflexivo”, nos arremetendo à conscientização da importância do professor mediador e de seus conhecimentos e reflexões.

Quando se fala do ensino de geografia essas características devem coexistir com a construção dos conceitos, pois os conceitos geográficos estão no cotidiano dos alunos e contribuem para que os mesmo formem seus valores sociais.

Pensando nessa relação conceitos e cotidianos podemos citar os conceitos como natureza e sociedade, pois estes devem ter seu ponto de partida no mundo vivido dos alunos, mas não se pode fugir do confronto da tríade citada anteriormente, que instigará os alunos a reformular os significados por eles dados, devendo também o professor relacionar estes conceitos com as análises ambientais os despertando para a realidade da relação homem-natureza.

Esta relação também pode ser dada quando nos referimos ao conceito de lugar, visto que é no lugar que eles vivem e produzem suas experiências. Fatores estes que devem ser a priori considerados para que os alunos construam seus próprios conceitos e a posteriori o professor os aprimore com sua cientificidade.

Outro instrumento dessa relação, que podemos usar é o mapa mental<sup>9</sup> pois este faz o aluno pensar o lugar onde

<sup>9</sup> [...] são instrumentos simbólicos do real, não de um mundo imaginário, mas de um mundo concreto, que parte da realidade vivida por cada cidadão ou grupo de cidadãos (NOGUEIRA, 1994, p.78).

vive e trazer ao professor essa visão de forma mais clara, devendo esta ser um das principais técnicas para a construção da leitura de mundo, pois os mapas mentais além de instigar os alunos a pensarem seu lugar no mundo; trazem ao professor a percepção espacial deles para construir um conhecimento espacial/cartográfico concebido e não decorável.

Essas ações didáticas enriquecem o aprendizado colocam o professor como mediador e o aluno como sujeito ativo, além de construírem um processo socioconstrutivista entre professores-alunos e alunos-alunos, resultando em uma cooperação que para Vygotsky (1979)<sup>10</sup> é muito importante, pois esta interação é fundamental tendo em vista que a criança pode fazer mais com ajuda do outro do que se fizesse sozinha.

De acordo com Coll Salvador (1994 in Cavalcanti 1998) isso serve “para proporcionar um conflito socio-cognitivo” e Cavalcanti (1998) “reforça que esses conflitos estimulam a conscientização das representações apreendidas e acelera o conhecimento e o desenvolvimento mais autônomo”, ou seja, os alunos são condicionados a pensar seu espaço e poderão refletir e construir suas operações mentais.

É de suma importância que essas atividades sejam mediadas pelo professor com atenção à construção da aprendizagem levando em consideração a participação ativa do aluno e uma interação coesa e planejada. Construir o que Cavalcanti (1998) chama de ações para transformar as

<sup>10</sup> [...] Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (VYGOTSKY, 1993).

informações em conhecimento<sup>11</sup> e esse transformar só se concretiza com o confrontar dos conceitos do aluno com os científicos, sendo necessária sempre uma reflexão anterior por parte do professor, sobre o conceito a ser estudado na objetividade de despertar opiniões.

É preciso nesse processo socioconstrutivista manter um diálogo entre todos os agentes, levando em conta as representações sociais, as interações e as referências que cada um tem, assim teremos uma exposição dos diferentes significados sobre o conteúdo abordado, colocado em evidência a importância da linguagem na formação dos conceitos que são formados, segundo Vygotsky (1993), através de todas as funções intelectuais do sujeito<sup>12</sup>.

- 
- <sup>11</sup> 1) Tratar as informações: as ações destacadas são as de perceber e observar; ler os dados, decodificar as significações; avaliar e criticar as informações recebidas ou produzidas e transformá-las e combiná-las;
- 2) Produzir informações: as ações destacadas são as de construir conceitos; descobrir novas informações; redescobrir os conteúdos a aprender; formular as informações
- 3) utilizar as informações: as ações são as de reproduzir, transpor um processo, inventar um processo ou conduta, escolher um processo apropriado, analisar a situação, escolher o processo que parece apropriado, observar seus efeitos e, eventualmente, modificá-los ou escolher outro.
- 4) Memorizar as informações: as ações sugeridas são as de memorizar os comportamentos cognitivos; conteúdos nacionais; aprender de cor, superaprendizagem (multiplicar reativações e reemprego das noções ou operações fundamentais).

<sup>12</sup> A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, a formação de imagens, é referência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais [...].

Esse diálogo nos ensina, que a aprendizagem se dará através de uma ligação das palavras com os significados, e estes são flexíveis mudando a cada nova percepção do sujeito (aluno), sendo relevante também olhar os eburneos da fala, pois de acordo com Cavalcanti (1998), ela possui: um significado significativo (percepção psicológica) e outro fonético (estrutura gramatical), e ambos com uma independência, mas que devem ser aliados para dar maior ênfase aos significados; que é o objeto do ensino, construindo assim uma comunicação atenta para o sentido e significado.

Na percepção de Vygostky (1993) o primeiro é a soma dos processos psicológicos despertados pela palavra em nossa consciência e o segundo é a zona mais estável do sentido. Nessa perspectiva a fala tem maior significância e deve ser analisada em seus aspectos interior (pensamento) e exterior (significado das palavras) para que ao utilizá-las no ensino não arremeta o processo a uma mecanização, visto que para Vygostyk (1993) o pensamento tem sua estrutura, e é a transição para a fala, e esta se apresenta complexa e arraigada de sentidos simultâneos em forma de palavras que seguem uma sequência de significação compreensível.

Esse diálogo deve se atentar ao sentido e ao significado, pois a fala dos alunos é envolvida em desejos, emoções e necessidades, condicionando o entendimento da fala à percepção da motivação de seus sujeitos; onde este só poderá ser concluído se o professor envolver sua didática em um processo afetivo para entender o significado da palavra que é fruto das relações interpessoais do meio do aluno, o estimulando a expor seus pensamentos e ao mesmo tempo observar a palavra em seu sentido e significado buscando entender o que o motivou a essa fala, ou seja, entender o significado social dela, e fazer uma mediação com o conceito científico.

Dessa maneira devemos atentar para as fases etárias dos alunos e construir progressivamente os conceitos, observan-

do a descoberta da palavra e como esta provoca estímulos e transformações no intelecto dos alunos, para que isso proporcione uma auto reflexão sobre o dito.

A palavra segundo Vygostky (1993) ajuda a direcionar os processos mentais resultando na construção dos conceitos. Essa percepção deve levar o professor a um reinventar do acompanhamento dessa construção transcendendo da avaliação formal, buscando compartilhar significados e não impor significados padrões, pois a construção dos conceitos requerem além do discutido anteriormente: representação social, fala, palavra, meio vivido, afetividade, mediação, ela necessita de professores reflexivos com didáticas e processos avaliativos construtivos e não impositivos.

Desse modo compreendemos a complexidade dita no início de nossa discussão, a de construir os conceitos geográficos de forma a gerar um aprendizado, pois a ciência é complexa. Os sujeitos da aprendizagem são arraigados de sentidos, percepções e os conceitos geográficos de científicidades. Assim, cabe ao professor aliar o científico com o percebido do aluno e construir uma leitura de mundo crítica; com conceitos próprios e não decorados, processo este que resultará na formação de um aluno cidadão.

### Considerações Finais

Portanto olhar essa discussão sobre representações sociais e conceitos geográficos é refletir sobre nossas práticas docentes, pensar e repensar o que somos enquanto professores, assim como o que queremos construir junto a nossos alunos. É sem dúvidas um processo complexo que envolve sujeitos, ações pedagógicas e a disciplina escolar geografia, que precisa ser recontextualizada.

Nessa disciplina os docentes devem reinventar suas práticas para que ela possa emergir da posição de uma ciência sem sentido na vida do aluno, para uma disciplina do componente curricular que proporcione uma leitura de mundo, e contribui para a formação de uma cidadania.

Trilhar este caminho pelo viés das representações sociais é dar essa recontextualização a geografia, pois suas perspectivas nos permitem ver o aluno enquanto sujeito vivo e ativo, que percebe o mundo em que vive, e que suas percepções podem ser aproveitadas, cientificizadas e assim construir conceitos arraigados de um refletir espacial.

Esse colocar o aluno enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem torna o processo dinâmico e envolve todos os sujeitos proporcionando uma troca de informações e construção de conhecimentos.

Construir conhecimentos é o que o processo de ensino aprendizagem objetiva, e isso só ocorrerá no ensino de geografia se repensarmos nossas práticas pedagógicas e nos apropriarmos de metodologias, além de percepções sobre o aluno enquanto sujeito, que pensa percebe, vive e interage com o espaço, constrói códigos, símbolos e linguagens e assim a posteriori os levar a entender que são ele e os sujeitos de suas relações sociais, os produtores do espaço. Este último existe no seu mundo vivido, e os conceitos que se desenvolvem dele são fáceis de serem compreendidos, visto que é o lugar habitado, a paisagem vista e a sociedade vivida.

Assim, o professor despertando o aluno para a importância da geografia como instrumento de leitura do mundo: o que ele vive, percebe ou até o concebe ele irá desconstruir o decorar e fortalecerá suas recontextualizações, dando um novo sentido para o pensamento geográfico na educação básica, “o de proporcionar uma leitura de mundo”.

## Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1989.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, mai/ago. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >
- CAVALCANTI, L.S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- COLL SALVADOR, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p.
- LACOSTE, Y. *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. São Paulo: Ática, 1988.
- LIBÂNEO, José C. *Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo*. Goiânia. Mimeo. 1995.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México. Fondo de Cultura Económica, 2006.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MASCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, Ruy. *O Discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987. 190 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

PAIVA, Celina S. de. *O aluno trabalhador e o ensino superior nas representações dos sujeitos do processo*. Dissertação (Mestrado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1994.

PENIN, Sonia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura* Campinas : Papirus, 1994. p. 9-39 e p. 167-174.

RANGEL, Mary. *Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de aprendizagem*. Tese (Doutorado) Niterói. Universidade Federal Fluminense, 1993 a.(concurso para professor titular de didática).

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SOUZA, Marcelo J.L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: \_\_\_\_\_. *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1995. pp.77-116.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 42.ed.Trad. M. Resende. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979;

\_\_\_\_\_. *Mind in society: The development of higher psychological processes* . Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIDADANIA CULTURAL: PERSPECTIVAS PARA A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

### Introdução

“Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é sede de uma vigorosa alienação”.

Milton Santos

Os espaços escolares e das demais instituições educativas, bem como seu entorno, podem ser compreendidos como lugares de memória, ou seja, como patrimônios culturais e sociais. Para Nora (1993, p.09), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. Tais espaços não apresentam apenas uma feição material, mas configuram, também, lugares que simbolicamente representam distintos modos de ser e estar no mundo. Contudo, esse patrimônio não pode ser compreendido em um sentido estático, monolítico, monocromático, mas como portador de uma polissemia e fractalidade, uma vez que abarca as distintas formas de produzir, vivenciar e recriar os bens culturais tanto em sua feição material e imaterial.

Neste aspecto, faz-se necessário que as manifestações e os bens culturais sejam conhecidos, plenamente divulgados e inventariados, com vistas ao legítimo reconhecimento dos mesmos enquanto bens patrimoniais, ou seja, bens que constituem a consciência de um grupo, detentores de uma espacialidade e temporalidade próprias, entranhados ou enraizados

em um campo de lutas e de diálogos vinculados à memória e às identidades sociais. Nesse contexto, emergem variadas alternativas de trabalho com memória e formação de professores em distintas abordagens no âmbito da geografia cultural e educação patrimonial. A transversalização da educação patrimonial e formação de professores de geografia possibilitará a uma reflexão de maior envergadura acerca da formação inicial e continuada dos professores contemplando a perspectiva de uma cidadania cultural.

### **Cultura, patrimônio e memória: uma abordagem geográfica**

A definição mais coloquial de cultura a relaciona como um saber privilegiado, conhecimento abrangente, mas refinado, só alcançado por uma elite. Seria o saber dos especialistas, ou seja, algo que alguns fazem e possuem, enquanto os demais a recebem passivamente. É óbvio que esta perspectiva atrofiada foi substituída por uma conceituação mais ampliada e condizente com a importância do termo. Neste aspecto, muito contribuiu os estudos dos antropólogos. Para Martins (2006, p. 44), “todo comportamento social que se utiliza de símbolos para construir, criar ou transmitir, é cultura”. Cultura representaria, neste caso, o estudo da interpretação dos símbolos e das ações simbólicas. Ou seja, uma análise cultural seria o estudo das formas simbólicas, sua relação com os contextos, processos históricos e sociais, nos quais tais formas foram produzidas, transmitidas e acatadas. Assim, como resultado da invenção social, a cultura é transmitida e aprendida somente por meio da comunicação e da aprendizagem.

Para Vygotsky (2007), a cultura não se encontra restrita ao campo da materialidade produtiva, nem delimitada pela geografia do sujeito, o seu poder de compra ou a influência de seus genitores. A cultura está impregnada nos mais diversos constructos humanos, bem como nos modos de significar

e atribuir sentido, principalmente, a partir do momento em que parcelas da sociedade de forma organizada e estruturada compartilham significações. Enfim, a existência humana é fértil em significações, interseções e partilhas dos contextos, que se desenvolvem a partir de ações que se manifestam em diferentes escalas.

Tradicionalmente, os estudos relativos à cultura, memória e suas vinculações com o Patrimônio Cultural, além de recentes na Geografia, eram considerados territórios teóricos circunscritos ao *modus faciendi* dos historiadores. Tal fato contribuiu em muito para a ausência das discussões em torno dos bens culturais, da identidade e da cidadania cultural no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Geografia Escolar.

Com a emergência da Geografia Cultural Renovada, perspectivas e olhares novos afloraram, possibilitando não apenas o desenvolvimento de projetos no âmbito dos estudos do Patrimônio Cultural e da educação patrimonial com suporte em conceitos geográficos como lugar e paisagem, bem como discussões de cunho metodológico acerca da integração da temática do trabalho com os bens culturais na educação geográfica. Tais iniciativas ocorreram simultaneamente à proliferação de ações, nos mais diversos segmentos e nas mais diversas escalas, com vistas à preservação da memória e da cultura, ou seja, dos bens culturais em uma acepção ampla, como pressuposto para a afirmação da identidade dos povos e exercício da cidadania.

A temática do patrimônio cultural tem apresentado maior significação no seio da sociedade brasileira na medida em que sua definição foi albergada pelo arcabouço normativo pátrio, ou seja, a partir de sua inserção no rol das leis nacionais, nos diversos entes federativos. Neste aspecto, o patrimônio e sua preservação, passaram a uma nova condição, sendo valorizado por distintos campos disciplinares como a História, a Antropologia e a Geografia, possi-

bilitando ao conjunto da sociedade uma compreensão mais ampla do mesmo.

Araújo (2004, p. 29) comenta a existência de uma memória cultural, uma memória urbana, alicerçada em uma espacialidade própria, permeada por tramas históricas e uma dinâmica permanente de transformação e reconstrução, “as memórias do passado-presente são identificadas nos traçados das ruas, nas praças, nos monumentos, nos detalhes de uma arquitetura eclética, nas lembranças antigas expressas nas relações culturais do viver coletivo na cidade”. Visto sob este prisma, o espaço urbano abriga uma transversalidade única. A faculdade de imobilizar em seus componentes a lembrança, constituindo-se, assim, em lugares de memória.

A chamada memória social tem por fito não apenas promover uma atualização, mas a difusão de valores no contexto atual. Ao resgatar os fatos pretéritos, os sujeitos envolvidos nesse processo recriam o passado tomando como referencial os seus interesses e suas visões de mundo no presente. Bem como pelos textos dos historiadores e pelas forças que atuaram em cada época histórica. Esta relação entre memória e passado, entre memória e as marcas impressas no espaço, são analisadas por Façanha (2004, p. 39) que recomenda “a apreensão de uma memória urbana, calcada numa identidade do lugar e que deve ser transcrita em forma de uma memória coletiva”.

Conforme Oriá (1997) a memória proporciona aos cidadãos uma percepção ampliada das sucessivas configurações do espaço urbano, seus itinerários e tramas de vida, as batalhas travadas e um cotidiano preñado em experiências. A memória possibilita ao indivíduo situar-se na cidade, compreender a gênese da paisagem urbana, os processos, os caracteres, os interesses e agentes que concorreram para a sua produção. Sem o lastro da memória, o liame afetivo entre o habitante e a cidade vai definhando, tamanho o estranhamento pela perda dos referenciais espaciais e culturais.

Segundo Martins (2006, p. 45),

O que a história imprime no espaço representa memória, reflexão, identidade, ser sujeito local; assim, a falta de esclarecimento popular sobre a valorização cidadã de patrimônio acarreta um descaso com o próprio sujeito, enquanto povo e memória.

A fluidez e a celeridade do presente que torna tudo efêmero e descartável ameaçam, violentamente, o registro e a preservação desta memória. Há uma predatória marcha de homogeneização seletiva do espaço urbano em curso. Um processo alimentado pela especulação imobiliária e sua retórica modernizadora, revitalizadora. A destruição criativa não pode parar e a memória descaracterizada, alienada de sua condição original, acaba por tornar-se apêndice da mercadoria em que se converteu o lugar apropriado, ora pela indústria do turismo, ora pelos agentes imobiliários e da construção que enterram o passado da cidade sob uma verticalização de gosto duvidoso. Nesta conjuntura que afloram as discussões sobre o direito à memória, como uma das facetas do direito à cidade.

Compreender o direito à memória como dimensão da cidadania implica reformular as relações entre o sujeito e suas produções enquanto povo. Para Fernandes (1993) o patrimônio e a memória são construções coletivas e como tal, direitos coletivos, passíveis de serem apropriados indistintamente por todos os cidadãos.

Portanto, há que se criar os meios e mecanismos eficazes para que o cidadão comum tenha direito à cultura, tenha direito à memória coletiva e tenha condições de se apropriar desse patrimônio que, normalmente, vem sendo monopólio exclusivo dos setores dominantes da sociedade. (FERNANDES, 1993, p. 275).

Assim, contemplar em nossa cidade o exercício da cidadania cultural consiste em criar diversas frentes de inserção econômica e sociourbana, a reverter o quadro em que hoje a

mesma se apresenta, assistindo à negação do direito à memória e o princípio dos direitos sociais pela extrema concentração de investimentos urbanos, públicos e privados, e capitais simbólicos que descaracterizam a morfologia e a funcionalidade do patrimônio cultural teresinense.

A presença desta discussão na produção tanto da Geografia acadêmica quanto na prática docente na Geografia escolar ainda constitui um fenômeno recente. Contudo, sinaliza-se nos últimos anos a emergência de novos horizontes nesse quesito, proporcionando um incremento nos debates em torno do trabalho com a Educação Patrimonial e bens culturais no ensino. Apontam nesta direção, as recomendações constantes nos PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais, sensibilizando para o enfoque em temas como a valorização do patrimônio sociocultural, o respeito à diversidade da sociedade e a plena aceitação da diversidade cultural como direito das coletividades, o estímulo à diversificação de metodologias de ensino e à pesquisa.

### Educação Patrimonial e Ensino de Geografia

Na contemporaneidade, o estudo do Patrimônio Cultural, expresso nos bens culturais e, as políticas preservacionistas de sua materialidade e imaterialidade, constituem objeto de muitas discussões, despertando grande interesse teórico e prático para a produção e difusão de saberes, principalmente, a partir de estudos interdisciplinares que, contribuem para a reflexão sobre sua significação e para subsidiar as práticas em educação patrimonial.

A contribuição da geografia, em sua vertente cultural, prima pela abordagem interdisciplinar e tem o condão de romper com a visão fragmentária e monumentalista do bem cultural. Possibilitando uma significativa leitura socioespacial do ambiente citadino que transcenda os saberes tradicionais, histórico e espacialmente construídos sobre seu sítio, a ciên-

cia geográfica cria as bases para albergar a educação patrimonial, ou seja, um efetivo processo que conecta à memória à paisagem urbana, com vistas a sua valorização e conservação.

O tema da educação patrimonial ainda é recente na abordagem geográfica e pressupõe a compreensão de conceitos como cultura, paisagem cultural, patrimônio cultural e memória urbana em sua interface com o ensino de geografia. Para Corrêa (2003), a cultura é vista como um reflexo, uma mediação e uma condição social, ou seja, ela reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica.

A cultura, em suas múltiplas facetas, como a sua expressão na paisagem cultural e sua condição de patrimônio, por exemplo, é considerada como elemento integrante do processo de construção e reconstrução do espaço.

A idéia de paisagem cultural constitui-se em um referencial teórico que promove um arranjo entre os aspectos materiais e imateriais do conceito de patrimônio, muitas vezes concebidos ou pensados separadamente, indicando as interações significativas entre o homem, a cidade e o meio-ambiente natural. (CARLOS, 1994, p. 49).

Para Corrêa e Rosendahl (2007) a paisagem cultural é fonte documental que une passado e presente de forma dinâmica. Possui uma feição multidimensional, incorporando recortes morfológicos, funcionais, histórico-espaciais e trans-temporais. A paisagem cultural urbana assume assim, tanto a feição de uma prática social quanto uma forma de representação espacial. Apresenta-se como uma oportuna categoria de preservação patrimonial e de análise geográfica espacial. A abordagem geográfica permite a compreensão do desenvolvimento socioespacial de um lugar utilizando os conceitos de patrimônio cultural e memória urbana.

O estudo da paisagem cultural urbana, sob a óptica dos estudos patrimoniais, pressupõe a valorização da mesma en-

quanto lugares de memórias. Claval (2011) salienta que tais lugares estão carregados de sentidos para aqueles os habitam ou que os frequentam. Estes lugares, pela força imagética, simbólica e memorial atuam como textos, como modos de olhar que possibilitam leituras diversas.

Para tanto, fazem-se necessárias ações pedagógicas no campo da Educação Patrimonial. Para Pelegrini (2006), o ensino sistemático e contínuo a partir das metodologias da Educação Patrimonial parte da concepção de que a sociedade que não respeita o patrimônio cultural em toda a sua diversidade corre o risco de perder a identidade e enfraquecer seus valores mais singulares, inviabilizando o exercício da cidadania.

Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 6):

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural.

A educação patrimonial nada mais é do que uma proposta interdisciplinar de ensino voltada para questões vinculadas ao patrimônio cultural. A educação patrimonial emerge conforme Corsetti (2000, p. 53):

[...] como possibilidade concreta de realização de um trabalho educativo que promova o desenvolvimento crítico do conhecimento e a valorização da importância do patrimônio cultural por parte das comunidades. A Educação Patrimonial se coloca, assim, como um dos possíveis caminhos através dos quais podemos apostar no resgate e solidificação da consciência da identidade e da cidadania.

No campo do ensino de Geografia encontraremos as bases para a inserção desta proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura com o fito de orientar o currículo escolar brasileiro. Para o supracitado documento, é vital que as instituições educacionais busquem priorizar e valorizar a cultura de seu próprio grupo e, concomitantemente, transcendam suas fronteiras, proporcionando aos educandos, em diferentes faixas etárias e pertencentes aos distintos segmentos sociais o acesso ao conhecimento, tanto no que diz respeito aos saberes socialmente significativos da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que integra o patrimônio da humanidade em sua universalidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a interdisciplinaridade foi destacada na Educação Básica, através dos temas transversais (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Destes temas, a Pluralidade Cultural e o Meio Ambiente, possibilitam ao professor de Geografia do Ensino Fundamental o desenvolvimento de estudos no âmbito da Geografia cultural, do patrimônio cultural nas escolas e a conseqüente adoção de projetos de Educação Patrimonial.

Conforme Brasil (1998), os PCNs indicam que a Geografia estuda as relações entre o processo histórico de formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, através da leitura do espaço geográfico e da paisagem. A abordagem dos conteúdos da Geografia insere-se na perspectiva da leitura da paisagem, o que permite aos alunos conhecerem os processos de construção do espaço geográfico. Esta prática pedagógica tem por fim resgatar a memória e a identidade social e também nortear o cidadão na projeção dos rumos e posicionamentos para o seu futuro e de sua comunidade, adotando uma postura ética e de protagonismo social. De acordo com Brasil (1998, p. 91),

O debate pode girar em torno de como é valorizada ou esquecida essa ou aquela memória, como são fortalecidas ou não as identidades locais ou regionais, como as pessoas contribuem em seu cotidiano para a preservação dos patrimônios, como preservar depende da consciência de cidadania, etc.

A educação patrimonial pode ser introduzida pelo educador no ambiente e rotina escolar incorporando as manifestações culturais e a história local. Os PCN's, desta forma, subsidiam os educadores a explorar o rico cotidiano dos estudantes, bem como a pluralidade cultural de modo significativo, convergindo para a consciência da preservação dos bens culturais, dos lugares e das práticas temporalizadas e espacializadas pela memória.

### **Formação do professor de geografia e cidadania cultural**

Compreender a relação entre a cultura e a cidadania pressupõe elevá-la uma condição fundamental para a manutenção da memória e valorização da cultura local em sua diversidade, algo inerente ao exercício da cidadania. A busca pela construção da cidadania cultural passa pela promoção da cultura, pela democratização e acessibilidade aos bens culturais significativos para dos distintos grupos sociais e que materializam o seu direito à memória. Neste aspecto, a cidadania cultural, se traduziria na universalidade do direito de que todas as pessoas possam usufruir dos bens materiais e imateriais vinculados a sua memória, costumes e tradições.

Não há como ser indiferente diante da proximidade entre as questões culturais e as práticas escolares, de tal forma que a cultura assume uma centralidade que transcende a órbita das discussões no âmbito da escola e do seu entorno.

A centralidade da cultura não significa que ela é uma dimensão epistemologicamente superior às demais dimensões sociais, tais como a política, a econômica, a educacional, mas que atravessa toda e qualquer prática social (GODOY; SANTOS, 2014, p. 17).

O interesse no trato com a temática cultural no ambiente escolar, além de apresentar-se complexa, demanda da escola uma nova perspectiva, um olhar voltado para a pluralidade das culturas presentes e interagentes em uma determinada escala espacial e temporal na sociedade, mas demanda, sobretudo, das instituições de ensino superior e dos profissionais de educação uma reflexão sobre a formação de professores e sua prática docente.

Contudo, tal intento passa, necessariamente, por um repensar da produção acadêmica, por uma reorientação curricular, bem como a definição clara de uma política pública de formação que contemple o cultural, a partir do protagonismo dos atores envolvidos e da sua imersão nos espaços da memória. Para Carvalho (2001, p. 76),

A experiência cultural suscita perguntas, provoca a reflexão crítica de valores e contribui para a formação não só do profissional de educação, mas do sujeito. E a escola, em geral, não tem valorizado ou se utilizado desse aspecto em sua possibilidade de formação de profissionais da educação. A precariedade dessa formação também vem sendo ressaltada não só por pesquisadores, mas pela sociedade, que percebe a necessidade de transformação desse panorama.

A dimensão cultural tem forte vinculação política e insere-se na órbita dos direitos, na própria essência do que é ser cidadão. Para Tardif (2014), o conceito de cidadania guarda em seu âmago o de instrução. Contudo, tanto a cultura, quanto a educação são refêns da política.

A sujeição por meio da cultura é uma forma de poder, à medida que a cultura se torna mais central no debate e na compreensão das questões contemporâneas, ou seja, as questões associadas à política, ao poder, à economia, à educação etc. (GODOY; SANTOS, 2014, p. 34).

A política, arbitrariamente, constrói um conceito de cidadão conveniente ao seu *modus operandi* e que é imposto ao sistema educacional. Trata-se de um conceito retórico, formal, que não se operacionaliza no interior das escolas, uma vez que a cidadania é uma construção que implica não apenas a oportunidade, mas o comprometimento. Uma genuína educação para a cidadania deve transcender esta perspectiva conceitual e implicar em engajamento dos sujeitos, estabelecendo a cumplicidade e imbricação entre vários saberes disciplinares. Callai (2001) recomenda que sua efetivação, passa pelo envolvimento não apenas da comunidade escolar, mas da sociedade em sua diversidade e, por uma politização da noção de cultura.

A centralidade da cultura nos ajuda a pensar a educação escolarizada, privilegiando mais as identidades do que as diferenças, trazendo para as discussões, entre as paredes das salas de aulas das diferentes disciplinas, a questão da pluralidade cultural, religiosa, racial, sexual, econômica, política etc. (GODOY; SANTOS, 2014, p. 39).

Callai (2001) também ressalta o caráter formativo da geografia enquanto disciplina que instrumentaliza o alunado para o exercício pleno da cidadania. Neste processo, o aluno ao aprender a aprender, para saber fazer, não apenas reconstrói o próprio conhecimento, como constrói a sua cidadania, uma vez que este saber reconstruído, como saber novo, amálgama do conhecimento produzido cientificamente com o co-

nhecimento teórico-prático que trás consigo, é içado à uma significação e função social.

Para Castellar (2003), a formação inicial dos professores não deve ficar restrita ao plano teórico e conceitual. Para maior dinamismo e eficácia, deve albergar outras dimensões, outras visões de mundo lastreadas por referências sociais, econômicas, culturais que incorporem o lugar, as singularidades, os conflitos de valores que permeiam o espaço escolar e seu entorno, enfim, a vivência de alunos e professores. O concreto e o experiencial devem estar conectados de modo coerente no âmago do que é ensinado. O espaço cotidiano abriga e, é expressão da vivência do aluno. Este deve conectar-se com as demais instâncias da vida para materializar sua aprendizagem significativa.

Vislumbrando a dimensão do ser cidadão, em sua plenitude, faz-se necessária uma formação do professor de geografia que contemple a sistematização do conhecimento reconstruído pelos sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, objetivando uma intervenção na perspectiva protetiva dos bens culturais. Neste aspecto, a inserção da educação patrimonial na formação do professor de geografia, calcada no estudo dos contextos e bens culturais de cada lugar e região, bem como a aplicabilidade de sua metodologia na educação básica, proporcionaria a conscientização da comunidade escolar e adjacências, acerca do empoderamento e do referencial identitário para a construção de sua cidadania cultural. Assim, a consciência preservacionista no que tange a valorização e o resgate dos bens materiais e imateriais vinculantes da memória, consolida os referenciais espaciais da identidade enquanto instrumentos fermentadores da cidadania cultural.

Porém, há que se ressaltar que permanecem alguns óbices neste processo. A permanência do tradicionalismo nas práticas de ensino podem convergir para um certo estranhamento, conspirando negativamente para o não reconheci-

mento da importância do cotidiano e da preservação da memória local. Tal estranhamento, conforme Oriá (1997) resulta do caráter seletivo dos conteúdos privilegiados no ambiente escolar, pautados na maioria das vezes, no unilateralismo da memória e na negação no tempo e do espaço de toda e qualquer tensão e contradição social.

Giroux e Simon (2005) ressaltam a existência de uma tensão entre culturas no ambiente escolar. O conflito entre a cultura discente e a cultura escolar é assimétrico e desigual, uma vez que, a escola valida e prima pela visão dominante em detrimento das vozes e experiências que brotam da coletividade manifestas na cultura apropriada pelo aluno. Ao inverter esta lógica, reconhecendo e valorizando os saberes e dando visibilidade e voz às manifestações da cultura popular que emerge de cada integrante da comunidade escolar, a escola estará contribuindo propositivamente para a construção de uma efetiva cidadania cultural.

Outro fator contundente que dificulta as práticas docentes que privilegiem o universo da cidadania cultural reside na ausência de políticas públicas específicas que orientem no campo educacional uma formação de professores mais aberta ao diálogo com estes temas. Para Carvalho (2001, p.85):

A ausência ou a falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementaridade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais, são dados construídos pelo exercício de uma prática de desvalorização e descompromisso com uma política social consistente.

Carvalho (2001) aponta para uma resistência da cultura escolar em se abrir para o entorno e transpor seus próprios muros. Há uma certa indiferença em explorar as filigranas que o espaço circundante oferece em termos de elementos históricos, políticos, arquitetônicos, culturais e sociais. Dessa forma,

negam a possibilidade de diálogo entre a escola e os bens culturais. A formação de professores, neste contexto, deve ser pensada para além da atmosfera pedagógica, ou seja, deve sair da zona de conforto e incorporar uma consistente orientação cultural. Deve valorizar os saberes experienciais de professores e alunos, atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A perda gradativa do saber e do fazer historicamente imposta aos professores resulta não só da expropriação de bens materiais e culturais que uma sociedade desigual impõe, como também, e por causa dela, do próprio empobrecimento da experiência humana na contemporaneidade. (KRAMER & JOBIM e SOUZA, 1996, p.9).

Como forma de superar o empobrecimento da experiência, reatando o vínculo dos sujeitos com a tradição, a partir de outros moldes, outros olhares, há que se resgatar a capacidade dos mesmos de se reconhecerem enquanto seres culturais, ou seja, enquanto criaturas e criadores de cultura sob o risco de viciosa alienação.

## Considerações Finais

A guisa de uma suposta conclusão só nos resta a abertura para o debate. Em tela, não apenas a questão metodológica, o como fazer, como operacionalizar, mas as alternativas que despontam, timidamente, a partir dos ramos e correntes teóricas da geografia em sua vertente cultural que perpassam o tecido disciplinar, a cultura escolar e buscam diálogo com outros saberes. A relevância da cultura, da mediação e da memória contribui para o entendimento do patrimônio como um fenômeno marcado pelo dinamismo e o inacabamento, implícitos na configuração das coletividades e sujeitos.

Se o caminho se faz ao caminhar, a experiência do inacabado no âmbito da formação docente pro-

duz mais perguntas do que respostas. Segundo Arroyo (2000, p. 191),

a construção da identidade de professor (a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm de ser construídos. [...] Passa pela afirmação de uma cultura pública (direitos sociais e humanos).

Uma educação que elege a cidadania como uma centralidade, apresenta-se como instrumento portador de uma acessibilidade única, pois vincula os sujeitos aos bens culturais e contribui para a sua emancipação, uma vez que os conhecimentos adquiridos os capacitam a participação consciente e autônoma, tanto no âmbito profissional, quanto nos mais diversos espaços políticos e sociais.

Pensar a cidadania cultural no âmbito da formação docente pressupõe repensar e ampliar a cultura escolar, incorporando como espaços e meios de formação, as instituições culturais e os bens patrimoniais que são significativos à identidade de uma dada comunidade. Isso fortalece a ideia de que a cultura deve ser percebida e internalizada como um direito do cidadão e, que outros espaços, além dos muros escolares, podem ser apropriados, sem reduzir a esfera científica-escolar, como lócus de formação docente. A formação de professores com fulcro na cidadania cultural envolve a compreensão e a reflexão da prática pedagógica em uma escala maior que a sala de aula, pois agrega de forma inclusiva e propositiva o protagonismo do conjunto da sociedade, em suas angústias e demandas por transformações.

Desta forma, é importante instigar o debate em torno desta questão que alcança graduandos e profissionais do ensino de geografia, da formação inicial à continuada no campo da geografia que efetivamente se ensina em sala de aula na perspectiva de contemplar a metodologia da educação patrimonial como subsídio para a apreensão e exercício da cidadania

cultural. Neste processo, será inevitável um alargamento dos horizontes teórico-práticos capaz de fomentar intervenções mais propositivas no ambiente escolar, tornando os alunos mais aptos ao pleno exercício de uma cidadania social com base na legibilidade, valorização e preservação dos bens culturais.

## Referências

ARAÚJO, Maria Mafalda Baldoíno de. Teresina, imagens e memórias. In: PINHEIRO, Áurea da Paz (Org.). *Cidade, história e memória*. Teresina: Edufpi, 2004.

\_\_\_\_\_. Na trama urbana, personagens, experiências e imagens (Teresina, 1877-1910). In: EUGÊNIO, João Kennedy (Org.). *História de vário feito e circunstância*. Teresina: IDB, 2001. p. 234-252.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

BRASIL/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*/Secretaria de educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*/Secretaria de educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: *Revista Terra Livre*, n. 16. . São Paulo, p. 133-152, 2001.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo, SP: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *A (Re) Produção do Espaço Urbano*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1994.

CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e formação de professores. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 26, v. 2, p. 75-87, 2001.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de; ARRUDA MOURA, Rosana Nadal de. *Educação Patrimonial: caminhos para formação das novas gerações*. Tubarão – SC: Unisul, 2002.

CASTELLAR, S.M.V. O ensino de geografia e a formação docente. In: CARVALHO, A.M.P. (Coord.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

CLAVAL, Paul. *A Geografia Cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

CORREIA, Roberto Lobato. *Espaço um Conceito-Chave na Geografia* In: Geografia Conceitos e Temas. Rio de Janeiro. Ed. Bertran Brasil, 2003.

CORRÊA, Roberto, L & ROSENDAHL, Z. (Org). *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CORSETTI, Berenice. Neoliberalismo, memória histórica e educação patrimonial. *Revista Ciências & Letras*, jan/jun. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 2000, p. 40-60.

COSGROVE, Denis E.; JACKSON, Peter. Novos rumos da Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeni (Org.). In: *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 135-146.

FAÇANHA, Antônio Cardoso. A (dês)construção da cidade de Teresina. In: PINHEIRO, Áurea da Paz (Org.). *Cidade, história e memória*. Teresina: Edufpi, 2004.

FERNANDES, J. R. O. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. V. 13, n. 25 / 26, p. 265 -276, Set./Ago. 1992/93

FROTA, Karla Patrícia Palmeira. Representação e memória ao ar livre: a praça da Saudade em Manaus – AM. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E FRONTEIRAS: as fronteiras da interdisciplinaridade e a interdisciplinaridade das fronteiras. Anais. Boa Vista: EDUFRR, 2012 87p. Disponível em: <http://ufrr.br/ppgsof/index.php/i-seminario-internacional.html>. Acesso em: 13 mar. 2017.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Currículo cultura e sociedade*, 8.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte (MG), v. 30, n. 3, p.15-41, 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. *Guia de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KRAMER, S; JOBIM e SOUZA, S. (Orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques *et. al. História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, Clerton; LEITE, Liliana. Cultura, Religiosidade Popular e Romarias: Expressões do Patrimônio Imaterial. In: MARTINS, C. (Org.) *Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar*. São Paulo: Roca, 2006.

MARTINS, C. (Org.). *Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar*. São Paulo: Roca, 2006.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, Vol. 10, p. 7-28, dez., 1993.

ORÍ, Ricardo. Educação, cidadania, diversidade cultural. *Humanidades*, Brasília, v. 43, p. 151-159, 1997.

PELEGRINI, Sandra C. A. O patrimônio cultural no discurso e na lei: trajetórias do debate sobre a preservação no Brasil. *Revista Patrimônio e memória*, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.2, 2006. Disponível em: < <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/37/445> > . Acesso em: 12 mar. 2017.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção*. São Paulo, SP: Hucitec, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VIANA, Uhelinton Fonseca. *Patrimônio e Educação: desafios para o processo de ensino-aprendizagem*. 2009. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense), Niterói, RJ.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA PRÁTICA EXERCIDA A PRÁTICA RESSIGNIFICADA

*Denilson Barbosa dos Santos*

### Introdução

O presente trabalho visa analisar como a prática interdisciplinar pode contribuir na ressignificação da prática pedagógica dessas docentes das escolas municipais da cidade de Caxias-MA, de modo que o conhecimento geográfico seja trabalhado como processo e, desta forma, contribua para a emancipação intelectual, social e política dos alunos, favorecendo a cidadania, garantindo a melhoria da qualidade de ensino e o direito de aprender dos alunos (CALLAI, 2011; 2004; 2002; CAVALCANTI, 2011; 2004; 2002), à luz do paradigma emergente (SANTOS, 1989), da perspectiva dialética (VAZQUEZ, 1977) e reflexiva (VEIGA, 1989) e das ideias defendidas por Fazenda (2008; 2005; 2003; 2002) e Luck (2010), com vista a fomentar a prática interdisciplinar reflexiva-crítica como elemento norteador e ressignificador de uma prática docente emancipatória, fonte e geradora de conhecimento, inovadora, de reflexão e de experimentação.

Como objetivos específicos perseguiu-se os seguintes: a) Diagnosticar as abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas aulas de Geografia pelas professoras sujeitas da pesquisa, identificando os tipos de atividades desenvolvidas por eles numa perspectiva interdisciplinar; b) Apresentar e discutir as principais contribuições de uma prática interdisciplinar como elemento ressignificador da prática pedagógica.

gica dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental na disciplina Geografia.

Ciente das possibilidades e limites da pesquisa de campo, este trabalho, fez parte da abordagem qualitativa (MICHALISZYN; TOMASINI, 2007). Esta desenvolveu-se em 2013/2014 nas escolas: U.E.M. Engenheiro Jadhriel Carvalho e U.E.M. Lourdes Feitosa da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA. Os sujeitos da pesquisa foram 4 professoras do 5º ano. Os critérios de escolha, foram dois: 1º de ordem objetiva: existência de condições materiais/institucionais favoráveis; 2º de ordem subjetiva: professoras/escolas do 5º ano; b) interesse dos Gestores escolares e das professoras, em melhorarem suas práticas; c) adesão voluntária das 4 professoras em contribuir com esta pesquisa.

Os passos metodológicos perseguidos: 1º) levantamento/fichamento bibliográfico; 2º) diagnóstico da prática pedagógica das professoras para caracterizá-la na relação com a referida prática; identificação das abordagens teórico-metodológicas/atividades desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar. Utilizou-se a entrevista reflexiva (RICHARDSON, 1999), focalizando o modo como elas pensavam suas práticas pedagógicas, como se percebiam enquanto docentes do 5º ano; 3º) utilizou-se como técnicas de pesquisa, a observação participante e o diário de campo (MICHALISZYN; TOMASINI, 2007; GIL, 1997; CRUZ NETO, 2004), como forma de registrar os saberes que as professoras mobilizavam e produziam sobre e para a prática pedagógica e, as barreiras inibidoras e que dificultavam os seus afazeres docentes. Este trabalho teve como um dos princípios básicos, a consideração das professoras, como sujeitas ativas e interativas de sua ação e não como meras executoras de atividades ou técnicas (ANDRÉ, 1995).

Empregou-se a técnica análise de conteúdo (GOMES, 2004) na organização, análise e interpretação dos dados, agrupando-os em 5 categorias: 1- (Auto)imagem das pro-

fessoras; 2-Concepções norteadoras da prática pedagógica; 3-Abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas aulas Geográficas; 4- Dificuldades encontradas para trabalhar interdisciplinarmente; 5- Contribuições da prática interdisciplinar. Portanto, os resultados, apontam na direção de que a prática pedagógica das professoras pesquisadas, desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar, tem apresentado alguns entraves, mas, também muitos avanços, de modo que, vem contribuindo como elemento ressignificador de tal prática.

### **Interdisciplinaridade e Ensino-Aprendizagem de Geografia no 5º Ano do Ensino Fundamental: da Prática Exercida a Prática Ressignificada**

Neste trabalho socializo os resultados da investigação feita nos anos letivos de 2013/2014 sobre a prática pedagógica das professoras do 5º ano do ensino fundamental das Escolas Municipais Jadhriel Carvalho e Lourdes Feitosa da zona urbana de Caxias-MA, com o intuito de saber como a prática interdisciplinar pode contribuir como elemento ressignificador da prática docente, buscando compreender ainda como essas professoras se percebem, pensam e desenvolvem suas práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, e que concepções teóricas elas seguem, em outros termos, que modelos de ensino estão orientando o fazer pedagógico dessas profissionais e mais como cada uma delas estão construindo as suas próprias identidades. Contudo, os nomes das quatro (4) professoras pesquisadas que aparecerem no corpo deste trabalho, são fictícios, como forma de preservar as suas identidades, fora acordado, que cada uma escolhesse, um cognome, que preferisse.

Desse modo, os resultados que apresentados a seguir estão relacionados com os aspectos supracitados e são frutos dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário contendo perguntas abertas e fechadas, observação participante, diário de campo e entrevista reflexiva realizada com 4 professoras (Mel; Educadora; Maria Luiza e Cida Feitosa) que atuam no 5º ano do ensino fundamental. A técnica análise de conteúdo foi empregada na análise e interpretação de dados, onde foi possível analisar quatro (4) categorias: a) (Auto) Imagem das professoras; b) Concepções teóricas norteadoras da prática docente; c) Abordagens teórico-metodológicas utilizadas nas aulas de Geografia pelas professoras pesquisadas; d) Contribuições de uma prática interdisciplinar. As quais foram reveladoras dos elementos que tem servido para nortear e ressignificar a prática do professor pesquisado.

Assim sendo, tais resultados estão relacionados com alguns aspectos observados em sala de aula e confrontados com as informações obtidas com a aplicação do questionário e com a realização de entrevista reflexiva, sobretudo, aqueles relacionados à formação profissional, a prática docente e as concepções teórico-metodológicas, saberes docentes demonstrados no discurso e na rotina da sala de aula que estão norteados o fazer pedagógico das professoras pesquisadas.

#### (AUTO) IMAGEM DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

As imagens construídas e/ou percebidas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e que se encontram descritas no Tabela1, abaixo, dão conta de que todos os profissionais da educação das turmas do 5º ano pesquisadas são do sexo feminino, detalhe que enfatiza o caráter de feminização do professorado neste nível de ensino.

**Tabela 1 – Perfil das professoras com relação a idade, tempo de serviço, regime e vínculo de trabalho**

Professora/ codinome	Turma/ Turno	Idade	Tempo de Ser- viço na Educação	Tempo de Serviço na escola pes- quisada	Regime e vínculo de Trabalho
Mel	5º ano A vesp.	28 anos	10 anos	4 anos	25/a efetiva
Educadora	5º ano B vesp.	45 anos	15 anos	2 anos	25 h/a efetiva
Maria Luiza	5º ano A vesp.	31 anos	5 anos	1 ano	25h/a contratada
Cida Feitosa	5º ano B vesp.	54 anos	26 anos	8 anos	40h/a efetiva

Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013.

Lana de Souza Cavalcanti (2002) defende que é extremamente necessário investir na formação dos profissionais, considerando as exigências do ensino na atualidade. Quando esclarece que:

Não se trata de organizar cursos de formação profissional atrelados ao mercado de trabalho. Mas não se pode trabalhar nos cursos sem ter em mente as necessidades, as demandas da prática profissional. A formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade prática. No caso do profissional do magistério, é comum a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Recomenda-se que a formação profissional, seguindo esse princípio, seja pensada e executada com base numa concepção de objetivos educacionais que visam à preparação para o exercício do trabalho, para a prática da cidadania e para a vida cultural. (CAVALCANTI, 2002, p.117).

A esse respeito, na tabela-2 pode ser visualizada, o perfil formativo das professoras do 5º ano das escolas municipais pesquisadas da cidade de Caxias-MA.

**Tabela 2 - Perfil Formativo das Professoras Pesquisadas**

Professoras/ Codinome	Formação Inicial	Especialização na área educacional
Mel	Pedagoga Licenciatura	Tem
Educadora	Pedagogia licenciatura	Não tem, mas pretende fazer em breve uma especialização em Filosofia e Sociologia.
Maria Luiza	Pedagogia Licenciatura	Tem
Cida Feitosa	Curso Normal Nível Médio (magistério) e graduada em Ciências com habilitação em Química.	Tem

Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013.

Buscou-se saber das professoras, o seguinte: Você está satisfeita com a sua prática pedagógica? Tem vontade de mudá-la, mesmo julgando que realiza o seu trabalho docente bem feito? Por quê?

Ao analisar as falas das professoras, percebe-se claramente, que estão conscientes do trabalho que realizam e demonstram predisposição para novas aprendizagens, para melhorar suas práticas. Das 4 professoras, 3 são taxativas ao dizer que estão totalmente satisfeitas, embora, reconhecendo que precisam melhorar, apenas a Educadora, considera que sua prática está mais ou menos e que portanto, tem vontade de mudá-la. Desse modo, está explícito na fala dessas profes-

ras, embora, ainda não de forma sistematizada e metódica, mas na maneira de cada uma, que elas refletem sobre suas práticas, (re)pensam a forma como estão trabalhando e buscam dentro de suas possibilidade ressignificá-las.

#### CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS PESQUISA

Questionou-se as professoras acerca de algumas concepções que norteiam as suas prática pedagógicas. A primeira delas, versou sobre: Qual a concepção de prática pedagógica que tem norteado o trabalho docente de cada uma, as quais a caracterizaram, como sendo:

**Prof.ª Mel:** *Atividade exclusivamente observável, cujos resultados possam ser registrados, comprovados, desenvolvendo o raciocínio do educando (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Educadora:** *A prática pedagógica tem o papel de desenvolver metodologias voltadas para melhor aprendizagem do educando, ajudando assim, o professor a desenvolvê-las em sua sala de aula. (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Maria Luiza:** *A proporção que se vai construindo a prática pedagógica como novos conhecimentos, novas experiências e que se incorpora e se transforma em um trabalho docente em experiência profissional. (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Cida Feitosa:** *Processo de ensino aprendizagem dos docentes aos discentes com o intuito de transformação social e profissional. (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

Conforme os relatos acima, pode-se dizer que as professoras pesquisadas, concebem prática pedagógica como utilitária-prática, atividade observável, aplicação de meto-

dologias de ensino e como processo de ensino. Quando na realidade, segundo Larchert (2010) os professores e professoras devem entender que a prática pedagógica é sempre o ponto de partida da sua formação, precisando refletir sobre as diferentes teorias em confronto com a prática. Isto posto, implica, trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática.

. Assim, a concepção de prática pedagógica que está norteando este trabalho, é aquela concebida na perspectiva dialética tomando por base Vázquez (1997) e na perspectiva reflexiva definida por Veiga (1989). Tendo assim, como pano de fundo, o paradigma emergente de modo a perseguir uma prática pedagógica inovadora, com vista à formação de um aluno ético e um cidadão responsável pela sua qualidade de vida e a de seus semelhantes. Nesse caso, o paradigma emergente busca:

Provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender para toda a vida. (BEHRENS, 2005, p. 111).

Nessa direção, procurou-se saber qual a concepção de Geografia que norteia a prática pedagógica dessas professoras que atuam no 5º ano do ensino fundamental das escolas pesquisadas da rede municipal de ensino da cidade de Caxias-MA. Nesta questão, em um ponto são unânimes, em dizer que gostam de lecionar Geografia por ser esta disciplina apaixonante e por oferecer um leque de alternativas e possibilidades para dinamização das aulas. No entanto, divergem quanto a visão que elas têm de Geografia, como se observa nos relatos de cada uma das professoras.

Os relatos dessas profissionais, configuram-se como uma demonstração de que as professoras pesquisadas têm pouca clareza a respeito da concepção de Geografia e do que realmente seja o objeto de estudo desta ciência/disciplina. Visto que, a Professora **MeI** tem uma visão da Geografia como sendo “*Ciência que estuda o conjunto de fenômenos naturais e humanos que constituem a superfície da Terra*”, reforçada ainda pela Professora **Educadora** quando diz que a “*Geografia, estuda a Terra e a sua superfície e seus elementos em geral*” e pela Professora **Maria Luiza** que a reduz a mera “*ciência que realiza a descrição da Terra, além do estudo da sociedade e das ações que exerce na natureza*”. Por sua vez, a Professora **Cida Feitosa**, confunde o objeto de estudo da Geografia, com a sua contribuição e importância social, quando afirma que “*A Geografia como disciplina escolar deve fornecer instrumentos para que o aluno desenvolva essa consciência espacial, para isso é preciso alfabetizar o aluno em Geografia*”.

A esse respeito, Lana de Souza Cavalcanti (2002), se posiciona da seguinte forma:

Se o professor de Geografia é o mediador no processo de formação do aluno, se a qualidade dessa mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir. Sua formação inicial e continuada, que ocorre nas Universidades e Faculdades e no exercício cotidiano da profissão, deve estar voltada para o cumprimento dessa tarefa.

O processo de formação de professores visa, nessa perspectiva, ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexivo, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática do ensino.

A formação de professores de Geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar. (CAVALCAN-TI, 2002, p. 20-21).

Nesse sentido, é imperioso que assim como o professor de Geografia, o (a) pedagogo (a), ou seja, o professor (a) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, deve dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado e ter clareza do que seja Geografia, seu papel e objeto de estudo.

Os relatos dessas professoras, configuram-se como uma demonstração de que elas têm pouca clareza a respeito da concepção de Geografia e do que realmente seja o objeto de estudo desta ciência/disciplina. Visto que, a Professora Mel tem uma visão da Geografia como sendo “*Ciência que estuda o conjunto de fenômenos naturais e humanos que constituem a superfície da Terra*”, reforçada ainda pela Professora Educadora quando diz que a “*Geografia, estuda a Terra e a sua superfície e seus elementos em geral*” e pela Professora Maria Luiza que a reduz a mera “*ciência que realiza a descrição da Terra, além do estudo da sociedade e das ações que exerce na natureza*”. Por sua vez, a Professora Cida Feitosa, confunde o objeto de estudo da Geografia, com a sua contribuição e importância social, quando afirma que “*A Geografia como disciplina escolar deve fornecer instrumentos para que o aluno desenvolva essa consciência espacial, para isso é preciso alfabetizar o aluno em Geografia*”.

Os depoimentos das professoras durante entrevista reflexiva, revelaram ainda suas representações sobre a importância do domínio dos conhecimentos geográficos e pedagógicos para o desenvolvimento de um trabalho docente no 5º ano do ensino fundamental, pois quando questionadas sobre

como se auto avaliavam em relação a maneira como abordavam os conteúdos de Geografia em sala de aula, elas revelaram insatisfação não com a disciplina, mas com o Curso de Pedagogia que não as instrumentalizaram e muito menos lhes deram uma base consistente dos fundamentos e métodos de ensino de Geografia, que lhes ajudassem a dominar os conteúdos geográficos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a forma metodológica de abordagem desses conteúdos em sala de aula, ou seja, de ensinar e aprender Geografia.

Durante entrevista reflexiva, as professoras pesquisadas revelaram que não dominam bem os conteúdos de Geografia, conforme relatos abaixo:

**Prof.ª Educadora:** [...] não me identifico com a Geografia e com a Matemática, porém [...] gosto de ministrar mais os conteúdos de Português, Ciências, História e Arte, porque essas disciplinas nos dar suporte para trabalhar interpretação, produção de textos, pois as dificuldades maiores dos alunos é a leitura, interpretação e produção, e portanto, é necessário trabalharmos com textos para melhor aprendizagem do aluno (Fonte: Entrevista Reflexiva, set/out/nov/2013).

**Prof.ª Mel:** [...] é que alguns conteúdos são muito complexos [...], tenho facilidade em outras disciplinas, pois gosto de Português e História, porque tenho mais facilidade e os conteúdos estão sempre em mudanças constantes. (Fonte: Entrevista Reflexiva, set/out/nov/2013).

**Prof.ª Maria Luiza:** Os conteúdos são difíceis, claro que uns fáceis, porém gosto e tenho muito facilidade em ministrar os conteúdos de História. (Fonte: Entrevista Reflexiva, set/out/nov/2013).

**Prof.ª Cida Feitosa:** Na verdade, o que posso dizer é que de todas as disciplinas que ministro a que mais

*gosto e domino os seus conteúdos é a Matemática, porque sempre gostei e como sou formada em Química, gosto muito de cálculos. (Fonte: Entrevista Reflexiva, set/out/nov/2013).*

Nesse sentido, é imperioso que assim como o professor de Geografia, o (a) pedagogo (a), ou seja, o professor (a) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, deve dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado e ter clareza do que seja Geografia, seu papel e objeto de estudo. Para Helena Callai (1998), a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno

se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. (CALLAI, 1998, p. 56).

Conforme Lana de Souza Cavalcanti (2002, p. 18):

Os objetivos de ensino de Geografia [...] orientam a estruturação de conteúdos e o modo de encaminhá-los nas atividades em sala de aula para propostas pedagógicas de cunho socioconstrutivista, que considera o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo nesse processo. Nas propostas de ensino mais recentes, percebe-se uma [...] preocupação em superar uma visão de ensino reprodutor de conhecimento, em levar as pessoas a pensarem por conta própria, em permitir a construção de novas compreensões sobre o mundo. (BRASIL, 1997; VESENTINI, 1999; KAERCHER, 1997).

Assim sendo, as práticas de ensino de Geografia de cunho socioconstrutivista defendidas pela autora, favorecem uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos geográficos, contudo, ela esclarece ainda que:

A concepção socioconstrutivista no ensino não reduz o papel do professor, ao contrário, reconhece seu papel mediador. No ensino formal, a atividade do aluno, seu processo intelectual de construção de conhecimentos, é dirigida, não é uma atividade espontânea. É uma atividade mediada, que requer uma intervenção intencional e consciente do professor (CAVALCANTI, 2002, p. 18).

Por sua vez, Selbach (2010) aprofunda esse entendimento das professoras pesquisadas e ao mesmo tempo, esclarece que:

A **Geografia** (Grifo do autor), portanto, é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. [...]. A Geografia pode ser melhor estudada como ciência interdisciplinar [...].

É verdade que a Geografia, no contexto de muitas outras ciências, pode ser considerada uma disciplina relativamente “nova”, [...].

Melhor do que a busca de definições mais complexas, que dizem muito pouco e não explicam a verdadeira Geografia, é pensá-la como a ciência do homem e sua interdependência com o ambiente. É uma ciência das paisagens que modelam a humanidade e são por ela modeladas.

[...].

Ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos e usando-os como verdadeira ferramenta para seu crescimento pessoal e para suas relações com os outros.

[...]. Assim, noções de Geografia envolvem “o sentido que se tem do lugar e do espaço e a materia-

lização das muitas relações próximas ou distantes” (DAMIANI, 1999).

Estudar esse espaço e conhecer a rede de relações a que se está sujeito e da qual se é sujeito é outro nome que se pode dar a “cidadania”. Quem ensina Geografia, explica cidadania (SELBACH, 2010, p. 32-39).

Seguramente, uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos geográficos pelas professoras do 5º ano do ensino fundamental pesquisadas, facilitaria e muito o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Partindo desse entendimento, questionou-se as professoras acerca da concepção que tinham de interdisciplinaridade. A esse respeito elas se posicionaram da seguinte forma:

**Prof.ª Mel:** *É uma nova postura do professor que vai além dos conteúdos, é uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, visando garantir a construção de um conhecimento global (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Educadora:** *A interdisciplinaridade acontece quando é trabalhado todas as disciplinas em um só conteúdo, por exemplo: Português, Ciência, Matemática e Geografia (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Maria Luiza:** *É o processo no qual se trabalha com várias disciplinas a partir de um tema gerador, objetivando facilitar a compreensão do aluno (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.ª Cida Feitosa:** *É um processo no qual direciona duas ou mais disciplinas do mesmo assunto abordado objetivando o conhecimento adquirido (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

Os depoimentos deixam aparecer uma amplitude na concepção de interdisciplinaridade. Sobre as concepções de interdisciplinaridade todas as quatro (4) professoras pesquisadas procuraram conceituá-la, buscando justificar suas respostas, embora padecendo de maiores esclarecimentos. Esses relatos das professoras, por sua vez, são reveladores de que elas têm noções básicas de interdisciplinaridade, porém, necessitam de um aprofundamento teórico e epistemológico, e nesse processo a coordenadora pedagógica das escolas onde elas atuam, poderia contribuir e muito, nos encontros de planejamento e formação em serviço, pois:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e de aparentemente, colocando-os em questão. [...]. A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza. (FAZENDA, 2002, p.180).

Nesta perspectiva, a prática de ensino do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, exige e precisa de fato, de uma abordagem interdisciplinar, visto que:

[...] o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha a amplitude da vida social.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento.

[...] a interdisciplinaridade é também a prática da fala, da escrita e da linguagem, que são requisitos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. (BARBOSA, 2005, p. 65-65).

Nesse sentido, indagou-se a cada uma das professoras: Você considera sua prática pedagógica como sendo interdisciplinar? Por quê?

Os depoimentos deixam transparecer que as professoras pesquisadas têm pouca clareza a respeito do auto reconhecimento de sua prática pedagógica como sendo interdisciplinar. Duas (2) professoras pesquisadas consideram suas práticas pedagógicas como sendo interdisciplinar, buscando justificar suas respostas, embora padecendo de maiores esclarecimentos, pois cada uma apresentou um ou outro elemento que faz referência a especificidade da interdisciplinaridade, porém, não souberam explicar de forma clara, precisa e detalhada como exercitam suas práticas numa perspectiva interdisciplinar, à saber: Prof.<sup>a</sup> Mel “*Sim, procuro sempre ligar às temáticas contextualizadas a construção do conhecimento global, rompendo com os limites das disciplinas*”; Prof.<sup>a</sup> Educadora “*sim, porque às vezes um conteúdo puxa o outro, e acaba tentando estabelecer relação com os conteúdos abordados em outras disciplinas*”.

As professoras revelaram ainda que as atividades interdisciplinares desenvolvidas por elas em sua prática docente, geralmente, são planejadas a partir de demandas surgidas durante o processo ensino-aprendizagem e/ou fazem parte do manual do livro didático adotado. A proposta de atividade interdisciplinar é feita por cada uma delas de acordo com a realidade dos seus alunos e da escola. Informaram também, que existe participação de outras disciplinas na realização das suas atividades interdisciplinares.

Por sua vez, as Professoras Maria Luiza e Cida Feitosa, afirmaram que consideram suas práticas como sendo interdisciplinar, apenas com um sim monossilábico, porém, não explicaram o porquê de tal afirmação, deixando transparecer que não conhecem e/ou não dominam e nem exercitam os princípios norteadores de uma prática interdisciplinar. Esse silêncio e/ou “travamento” da fala dessas duas professoras, é uma clara evidência de reflexos, resultantes da escola do si-

lêncio que todos nós somos resultados, e precisam de algumas considerações.

#### ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA PELAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Procurou-se saber das professoras pesquisadas: Quais as estratégias metodológicas e/ou atividades mais utilizadas por você em sua prática pedagógica, com vista garantir o direito do aluno de aprender e apreender?

**Prof.<sup>a</sup> Mel:** *Uso na minha sala de aula a metodologia da pesquisa, trabalho em grupo, debate sobre diversas temáticas e aulas expositiva e dialogadas (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Educadora:** *Perguntas/repostas; debates; roda de conversas; aulas expositivas; leitura (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza:** *Trabalho em grupo; aulas expositivas e dialogadas; leitura do livro; estudo dirigido (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Cida Feitosa:** *Trabalho em grupos e individuais; debates, aulas expositivas e dialogadas (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

Conforme relatos cada professora destacou cerca de 4 a 5 estratégias e/ou atividades que mais utilizam em sala de aula para abordagem e desenvolvimento do conteúdo programático das diversas disciplinas que ministram, de modo que, quando confrontados esses dados com a entrevista reflexiva realizada individualmente com elas e durante observação participante da aula, ficou explícito que essas profissionais, utilizam com maior frequência ou melhor diariamente, a aula expositiva dialogada, em sua ação pedagógica como atividade e/ou estratégia metodológica.

## CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A esse respeito resolveu-se inquirir as professoras pesquisadas para que se posicionassem sobre a seguinte questão: Para o processo ensino de aprendizagem de seus alunos e para sua prática docente, segundo você qual(is) contribuição(ões) de uma prática de ensino desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar? Sobre essa questão elas revelaram que:

**Prof.<sup>a</sup> Mel:** *Exigi uma postura do professor que vai além do que está descrito nos PCN's e no livro didático, pois é necessário uma atitude endógena e que se faça uso de metodologias adequadas para essa perspectiva. Além do mais sinto que os meus alunos aprendem com mais prazer, com gosto quando eu desenvolvo atividades por meio de projetos. E também, quando eu realizo atividades dessa natureza em sala de aula, vou percebendo o envolvimento, participando e rendimento dos alunos em certas atividades e compreendendo melhor os conteúdos, fico feliz e logo conversa comigo mesmo: "ah assim é melhor pra eles aprender, essa atividade de hoje foi produtiva" e assim, vou revendo minha prática, e adequando as minhas estratégias, re-manejando outras e assim vai (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Educadora:** *As contribuições é que os alunos adquire conhecimento não só de uma disciplina, mas de outras (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza:** *Desde os projetos desenvolvidos na escola abordando temas significativos a outras atividades seguindo uma rotina escolar, trabalhando com o intuito de contribuir na melhoria do processo ensino- aprendizagem (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

**Prof.<sup>a</sup> Cida Feitosa:** *Desde os projetos desenvolvidos na escola abordando temas significativos a outras atividades seguindo uma rotina escolar, trabalhando com o intuito de contribuir na melhoria do processo ensino- aprendizagem (Fonte: Pesquisa Direta, set/out/nov/2013).*

As repostas dadas a esta questão julga-se ser preocupante, pois só vem reafirmar o que fora abordado e discutido anteriormente, reforçando o entendimento de que predomina um distanciamento entre o discurso das professoras e o exercício da prática pedagógica associado à ausência de saberes pedagógicos e didáticos, o que tem comprometido o trabalho docente de 3 (três) das 4 (quatro) professoras pesquisadas, visto que

o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. (AZZI, 2005, p. 43).

Por conseguinte, entende-se que os professores no exercício de sua prática integram diferentes saberes que, normalmente, são oriundos da formação inicial e continuada e da própria experiência, dentre os quais Pimenta (2005) destaca, os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos e didáticos

Esse posicionamento justifica-se devido apenas a Professora Mel demonstrar que de fato tem procurado aliar o discurso ao fazer pedagógico, em outros termos, como sinaliza Nóvoa (2009, p.45), realizar a "transposição deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais".

Além do mais, esses elementos destacados pela Professora Mel, acabam por revelar uma das características principais de sua prática docente: é uma prática de cunho sócio-

construtivista, desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar, pois promove uma relação bilateral e dialógica, envolvendo trocas de significados, intersubjetividade, afetividade, empatia e, simultaneamente, oposição, confronto de ideias entre experiências sociocultural do aluno e o saber sistematizado, valorizando assim, a interação aluno-aluno, aluno-professor e a (re) construção do conhecimento pelo próprio aluno, porém, com a mediação do professor. Entretanto, os seus relatos deixam transparecer que a Prof.<sup>a</sup> Mel tem necessidades formativas que precisam de encaminhamentos da Coordenadora Pedagógica da escola para que lhe ajude a desenvolver sua prática pedagógica de forma interdisciplinar.

Contudo, de todas as práticas pesquisadas, percebe-se no discurso e na rotina de sala de aula da Professora Mel, que ela reflete sobre sua atividade docente antes, durante e depois de sua ação, onde vai mobilizando diversos saberes como pedagógico-didáticos, disciplinares, mas sobretudo, os saberes experienciais, produzindo assim, ações e teorias no próprio desenvolvimento de sua prática docente. Ao passo que, acaba também, aprendendo mais, pois adquire novos conhecimentos, bem como ressignificando sua própria prática pedagógica.

Assim sendo, para Ivani Fazenda, são muitas as contribuições de uma prática interdisciplinar para melhoria da qualidade do ensino mediante superação da fragmentação do ensino, e que tornam pequenos os obstáculos para sua implementação. Visto que:

Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas. [...] o processo interdisciplinar desempenha papel decisivo para dar corpo ao sonho de fundar uma obra da educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade. [...] a lógica

que a interdisciplinaridade imprime é a invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade (FAZENDA, 2002, p. 14,18,19).

Nesse caso, é no ambiente de aprendizagem que o professor interdisciplinar exercita a sua ousadia e suas possibilidades de cooperação de diálogo e de rompimento com sua prática rotineira, conservadora, refletindo criticamente sobre o conhecimento. Assim, suas práticas pedagógicas são produzidas e transformadas com o outro, posto que a:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 2010, p. 47).

Trazendo essa discussão para o nosso objeto de estudo, é possível dizer que, a interdisciplinaridade possibilita uma nova maneira de perceber a Geografia na sala de aula. Visto que, “a Geografia, vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar, analisar e localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações” (FAZENDA, 2003, p. 62). Portanto, no campo de ensino, a interdisciplinaridade conforme Heloísa Luck (2010, p. 53) “constitui condição para melhoria da qualidade do ensino mediante a superação contínua da sua já clássica fragmentação, uma vez que orienta a formação global do homem”.

## Considerações Finais

Os principais resultados desse estudo são reveladores de como é complexa a função docente e a necessidade de se criar contextos de formação continuada de professores em serviço possibilitadores do exercício de reflexão crítica sobre as práticas docentes numa perspectiva interdisciplinar no contexto da universidade, das escolas de educação básica e particularmente das escolas do 1º ao 5º ano.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para que a dissociabilidade entre o ensino-aprendizagem de Geografia e a prática interdisciplinar das professoras do 5º ano ensino fundamental desapareça, e que os questionamentos, as colocações, as discussões, as inquietações, diálogos realizados no decorrer deste, se tornem, diálogo e um hábito cotidiano na prática pedagógica de professores da rede municipal e estadual de ensino, e até mesmo dos professores do ensino superior. Entretanto, os resultados desta pesquisa não encerra a discussão, sendo necessários outros estudos para aprofundamento. Contudo, cumpriu com sua função, pois abriu perspectivas para que novos estudos sejam realizados entorno desta temática.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S. M.; TIMBALLI, E. F. (Orgs.). *Anais do II Endipe*, v. 2, Goiânia, 1994, p. 291-296.

BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Prática interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 65-77.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, NíbiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, NíbiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e Reflexões*. Porto Alegre: UFRS, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas-SP: Papyrus, 2004. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

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

CANDAU, Vera. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: principio científico e educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Academia vai à escola*. São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez 2008.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, p. 67-80.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 221-230.

LARCHERT, Jeanes Martins. *Docência e fundamentos da educação: didática e tecnologia I*. Ilhéus-BA: UAB/UESC, 2010.

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996. (temas básicos de educação e ensino).

MICHALISZYN, Mário Sergio; TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: As disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p.85-95.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-45.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (coleção trajetória).

PEREIRA, Diamantino. *Geografia Escolar: uma questão de identidade*. In Caderno Cedes n.39. Ensino de Geografia. Campinas-SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: *Revista Terra Livre*, nº 14. As Transformações no Mundo da Educação: Geografia, Ensino e Responsabilidade. São Paulo: AGB, janeiro-julho, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Novos caminhos de Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SELBACH, Simone. *Geografia e Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Art-med, 2000.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-83.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-83.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

## GEOGRAFIA E POESIA: DUAS COISAS SEM SERVENTIA?

“Todas as coisas cuja valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia...”

*Manuel de Barros*

*Eduardo de Almeida Cunha*

*Katiúscya Albuquerque de Moura Marques*

### Introdução

A Geografia vem utilizando cada vez mais, metodologias diversas para aproximar as temáticas geográficas da realidade dos educandos, no intuito de tornar a aprendizagem mais significativa e estimular a construção do conhecimento, além de romper terminantemente com a ideia de que a ciência geográfica é uma disciplina escolar de caráter decorativo, algo que foge completamente de seu propósito que é o de estudar o espaço geográfico em seus mais diferentes aspectos numa perspectiva crítica, desalienante e dialética.

Diante disso, questiona-se o fato de algumas pessoas ainda afirmarem que a geografia é uma disciplina sem serventia e enfadonha, estendendo a mesma afirmação para o gênero literário da poesia, então, geografia e poesia seriam duas coisas sem serventia?

No intuito de responder a essa indagação pretende-se apresentar um relato de experiência do projeto “geografia e poesia: duas coisas sem serventia?” realizado com o 7º ano matutino da U.I.M. Déborah Pereira em Caxias/MA, enfatizando uma maior possibilidade de inspiração pelos detalhes das questões ambientais na Área Ambiental do Inhamum no referido município, no bosque da escola, no Mandala Brasil da Creche Vila Lobão e no “Bosque Rotativo”, inspirado na Pedagogia de Quintais, além das e as experiências de vida de ori-

gem rural do habitante da roça do Meio-Norte brasileiro, onde houve uma valorização do meio e da interação dos alunos com a comunidade escolar como mecanismo de contribuição para uma aprendizagem significativa pelo fato de serem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

O objetivo geral centrou-se em construir poesias fazendo uma conexão entre geografia e sustentabilidade a partir da poesia “domínios morfoclimáticos”, por acreditar e valorizar as identidades e as vivências criativas da região dos cocais, a partir da valorização do lugar.

A metodologia empregada se constituiu numa pesquisa bibliográfica e de campo por meio da ação colaborativa, onde pesquisadores e sujeitos inter-relacionam-se na aplicação dos conhecimentos adquiridos. O embasamento teórico dar-se-á mediante as contribuições teóricas de autores que pesquisam a relação interdisciplinar entre geografia e poesia como Haesbaert (1997) Karecher (2000) Monteiro (2002) Castrogiovanni (2003) Hissa (2006) Sousa Neto (2008) Oliveira e Andrade (2012) Cunha (2013,2014), dentre outros. Esse processo envolve um diagnóstico da realidade pesquisada, formulação e elaboração de um plano de trabalho para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com a colaboração dos professores, no intuito de valorizar as identidades e as vivências criativas da região dos cocais, a partir da valorização do lugar, bem como a análise e reflexões sobre os resultados obtidos.

O presente artigo está dividido em duas partes além da introdução e conclusão. Na primeira, aborda-se a relação entre a geografia e a poesia, no sentido de refletir sobre sua serventia e a importância da característica do caráter interdisciplinar da ciência geográfica e na segunda parte relata-se a experiência empreendida dentro e fora da sala de aula com a referida temática e sua contribuição para o ensino-aprendizagem dos alunos, inclusive apresentando algumas imagens e poesias produzidas por estes, além de outras atividades realizadas durante a experiência em questão.

## Geografia e Poesia, Duas Coisas sem Serventia?

As contribuições reflexivas do professor Sousa Neto (2008, p. 65-66) afirmam que “As pessoas podem até não acreditar, mas a ciência geográfica tem uma utilidade que poucos conseguem ver, pois um dos papéis que cumpre é justamente o de cegar a sociedade, desde a infância, de uma leitura da produção social deste espaço cheio de contradições”. Partindo-se de tal afirmação, questiona-se: Então, qual o sentido de ensinar geografia? Qual a sua real serventia? Qual a contribuição da poesia na construção dos raciocínios geográficos?

Segundo o autor supracitado (2008, p. 64-65):

A Geografia que se aprende na escola, aparentemente inútil, tem uma utilidade ímpar porque produz uma enorme massa uniforme de alienados. As pessoas não sabem que o espaço em que vivem tem um sentido que não aparece, porque detrás dos objetos sem história há histórias que desconhecemos.

Nesse sentido, inicia-se as reflexões sobre a relação estabelecida entre geografia-poesia:

### Poesia ativa: o pão da educação!

A geografia é ativa e apraz quando se faz viva poesia, provocativa no indagar o pensar, olhar, agir sobre o mundo e derredor, buscando um sentido maior que abre a mente, e faz ver fundo: o que mente, o formal e o indecente..	(aos olhos) tempos, espaços, territórios e paisagens abruptas, perdidas, roubadas, regradas, iludidas... Quer falar do profícuo e profundo galgar da ávida filosofia que abre as cortinas da vida em seu complexo deslizar... [...] Geografia em poesias quer plantar reflexão pra repensar as correntes
A reflexão que se quer agregar fala da geografia que desoculta	

míopes ou cegas. E se encarrega de cultivos bem fecundos pra fazer (re)ver os mundos pelo crivo profundo de outras lentes.	capazes de tecer, de repente, outras vigas, outras bases de vidas decentes pras gentes.  (Poema extraído do livro “Geo- grafia em poesias: tempos, es- paços, pensamentos...FLÁVIO, 2015, p. 68).
Quer plantar conhecimentos de olhares contundentes	

Diante do poema, fica evidente que essa relação entre geografia e poesia é intensa e vem sendo estreitada nas últimas décadas, posto que há muito da ciência geográfica nas obras literárias, fatos e fenômenos que podem e devem ser analisados à luz do raciocínio geográfico. Logo, a relação da geografia e da poesia especificamente, é uma alternativa teórico-metodológica que serve ao propósito de estudar o espaço geográfico, onde o mesmo pode ser conhecido e compreendido pela subjetividade da observação, da percepção e dos sentimentos daqueles que o constrói: o Homem. Para entender melhor a ciência geográfica, sabe-se que:

A Geografia é uma ciência moderna, concebida, sistematizada e institucionalizada na modernidade segundo seus preceitos. No entanto, suas raízes, firmadas há milênios na experiência humana do espaço, extrapola quaisquer limites artificialmente estabelecidos. Se um núcleo duro de sua ciência busca no discurso metódico e no rigor acadêmico sua legitimidade, há uma ampla fronteira interdisciplinar em que os limites são nebulosos e as regras do jogo são mais flexíveis. Nessa ampla área difusa, as fronteiras dos conhecimentos se confundem numa promiscuidade fecunda (MARANDOLA Jr.; GRATÃO, 2010, p. 11).

Complementando as contribuições de Marandola Jr. e Gratão (2010) Haesbaert (1997) incita a reflexão de que a poesia em si já é sinônimo de emoção e ritmo revolucionário que rompe com a linearidade e a funcionalidade promovidas pelo mundo moderno capitalista, onde a “forma deve seguir a função”, e difunde o lúdico, o poder criador e a liberdade da imaginação. Apenas por isso, a poesia já seria revolucionária:

A poesia tem um caráter duplamente “revolucionário”: primeiro porque vai contra o mundo-mercadoria que cada vez mais domina a face do planeta, e seu caráter lúdico torna-se transgressor: ela não pertence a lógica e ao mundo da compra-e-venda. A poesia é gratuita, “não tem finalidade”, sua utilidade é sua in-utilidade: mostrar ao mundo do consumo e da produção sua contra face, oculta, sufocada – o mundo da imaginação e da sensibilidade “incontrolável” mundo dos sentidos do qual a razão nunca vai tomar posse. Como disseram grandes poetas e escritores, que sofreram nas prisões, a única coisa que nunca pode ser aprisionada é a imaginação. E a imaginação pode nos proporcionar a poesia mais profunda, as viagens mais alucinantes, mesmo na clausura mais recôndita do mundo. (HAESBAERT, 1997, p. 23).

Sendo assim, pensar em poesia no ensino de geografia é possibilitar inferir, de forma sensível e criativa, através da imaginação, as impressões e dos sentimentos do poeta ou da poetisa sobre os fatos e fenômenos geográficos, diante de uma realidade, movida pela razão e pelo consumismo que sufoca as sensações e a manifestação da percepção do belo e da arte poética, uma vez que:

O mundo contemporâneo perdeu seu(s) centro(s) e nossos espaços de referência identitária se tornaram fluidos, desconectados, ou simplesmente desapareceram [...] Estamos pagando o preço sob a turbu-

lência e a fragmentação de um “pós modernismo” muitas vezes reacionário e unilateralmente mítico-poético. (HAESBAERT, 1997).

Nesse sentido pode-se questionar como a poesia ajuda a compreensão das temáticas geográficas? Esse gênero literário pode ser considerado como facilitador da aprendizagem? Os alunos sentem-se motivados a construir seu próprio conhecimento a partir das reflexões poéticas nas discussões geográficas? Quais habilidades e competências podem ser desenvolvidas na análise e na produção de poesias?

Sabe-se que a Geografia é uma ciência oriunda da modernidade, sistematizada e institucionalizada de acordo com os preceitos modernos. Logo,

O saber encontrou a sua fronteira na linguagem técnica, muitas vezes estéril. A palavra científica para se remeter à ciência moderna, é muitas vezes destituída de sabor e pouco estimuladora da reflexão. É com esforço, salvo exceções, que se descortina a crítica por detrás da palavra científica. (HISSA, 2006, p. 193).

Desse modo,

A linguagem poética é conhecimento fecundo, “revolucionário por natureza” e, portanto, reveladora deste mundo. A criação de um outro mundo através da linguagem é papel também da ciência em seu desejo de saber. A compreensão da atividade poética como “um método de libertação interior” conduz o pensamento para a libertação do eu e dos outros. E, de outra parte, o eu que se liberta na linguagem poética é também a disciplina que se desvencilha de sua prisão, de suas fronteiras. É o saber que se liberta de limites. Emerge a poesia, diante da incapacidade da suposta palavra isenta [...] Ela é a escrita da descrição impossível. (HISSA, 2006, p. 191).

Tal fato constituiu-se durante muito tempo como resistência em admitir a relação entre conhecimento científico e conhecimento artístico. Porém, no período contemporâneo coloca-se em evidência a necessidade do entrelaçamento de saberes e propõe-se uma reflexão no tocante a aproximação entre a ciência e a arte.

De acordo com Paz (1982, p. 15) apud Camargo (2004, p. 100):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza [...] Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva [...] Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal.

Geografia e poesia é uma associação necessária, posto que existe um ideário subjetivo na análise e na compreensão do espaço geográfico, sendo o ser humano o grande artífice dessa construção e desconstrução, carregada de ações e sentimentos à respeito da dinâmica cotidiana.

Nesse aspecto é importante associar o real e o imaginário, a ciência e a arte, já que.

A literatura, em qualquer de suas formas, seja cordel, poesia, narrativas, entre outras, tem a capacidade de despertar interesse, abrir horizontes, temperar a imaginação, desenvolver a dramatização, melhorar a escrita e a oralidade, facilitar as correlações temáticas e espaciais e ainda permiti trabalhar diversos valores que vem se perdendo na sociedade moder-

na, assim como dita os temas transversais, tudo isso aliado à realidade do aluno, seu espaço, seu meio, seu chão (CUNHA, 2009, p. 4).

Deve-se ressaltar que a poesia apresenta o mundo real e imaginário com suas alegrias, cores, movimentos, dilemas, sofrimentos, angústias, enfim, a partir dela, o homem pode imergir na complexidade não só do objeto de estudo geográfico, mas na imensidão do seu ser dialético e conflituoso, sendo ao mesmo tempo, voz e escuta do espaço e do tempo ao longo da história da humanidade.

A literatura, em todos os seus gêneros, produz uma espécie de conhecimento que cientista nenhum produz [...] Não se limita à descrição de um lugar ou uma paisagem. Nesse âmbito, a relação entre literatura e geografia configura-se recíproca, no sentido de ambas servirem como suporte teórico e metodológico para sustentarem suas próprias produções. Este é o desafio de alguns geógrafos: situar aproximações entre a ciência geográfica em obras literárias em determinado espaço. (LIMA, 2017, p. 52).

Pensando assim, veja o que fica determinado:

#### ESTATUTO DA GEOGRAFIA COM POESIA

Fica determinado,  
por tempo indeterminado,  
que toda a geografia  
seja empregnada pela poesia!...  
Fica determinado, de fato,  
que a geografia adote o pacto  
em que a poesia seja todo dia  
sua enfática companhia didá-  
tica!...

Fica determinado, assim,  
que geografia e poesia sejam,  
todos os dias, enfim,  
parceiras na rebeldia  
que enfrenta as ortodoxias  
e quaisquer estorvos  
pra defender liberdade, igual-  
dade,  
justiça e democracia

pra gerar cidadania,  
e dar valia à vida do povo!...

(Poema extraído do livro “Geografia em poesias: tempos, espaços, pensamentos...FLÁVIO, 2016)

Então, fica determinado que a geografia e a poesia sejam parceiras na arte de ensinar, esclarecer, sensibilizar, emocionar, questionar, criticar, enfim,

Essa tendência da Geografia em estabelecer diálogo com outros saberes, é uma característica que ganha maior expressividade com o pós-modernismo, todavia é um caminho que já vem sendo trilhado a algum tempo por alguns geógrafos que defendem maior abertura no tocante a dimensão da sensibilidade e da subjetividade, rompendo com o racionalismo e o estruturalismo dominantes na ciência geográfica. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2012, p. 7).

Percebe-se que o ensino de Geografia na atualidade, exige não somente o emprego de metodologias de ensino diferenciadas e diversificadas, fato que gera uma riqueza na aquisição de saberes, devido à perspectiva da interdisciplinaridade, algo fundamental na formação holística e cidadã dos educandos, já que promove o encontro da ciência geográfica e a sensibilidade dos versos e rimas dos poetas, dando uma dimensão lírica à discussão geográfica.

Nessa relação de indissolubilidade entre Geografia e Literatura como um “continuum entre a configuração da paisagem e a condição humana”, parece tornar-se mais claro que tanto a “paisagem” (tomada como expressão genérica do lugar), para o geógrafo, quanto a “escrita”, para o romancista, estão centradas na “condição humana” (MONTEIRO 2002, p. 24).

Assim, manter um diálogo geográfico interdisciplinar no ensino da Geografia escolar, utilizando recursos de outras

áreas do conhecimento, representa descartar visões cristalizadas no ensino tradicional e a busca de novas metodologias, no intuito de propiciar a eficiência na assimilação de conteúdos de maneira dinâmica e contextualizada com a realidade socioeconômica e cultural do aluno, haja visto que tal questão tornou-se foco de discussões para pesquisadores e educadores, a medida em que reconhecem que conhecimentos compartimentados não dão conta de explicar problemas que exigem saberes específicos de outras disciplinas sobre um objetivo comum.

Pontuschka (2015, p.193) ressalta que:

A diversidade cultural dos alunos deve ser estudada como riqueza e como identidade do nosso povo e caminhar na superação de preconceitos que interferem nas relações pessoais entre alunos e professores, obstaculizando o aproveitamento das possibilidades que a vida e o próprio cotidiano escolar podem oferecer. Promover o convívio social e a socialização entre diferentes constitui aspecto importante no processo educativo.

É válido ressaltar, a importância do professor ser o mediador do conhecimento, nesse sentido, deve-se também abordar novas formas de linguagem no exercício pedagógico, de modo que os alunos possam ter acesso aos diferentes campos do conhecimento e em diferentes perspectivas, promovendo um diálogo entre os saberes e um enriquecimento científico e cultural, sendo a poesia, uma dessas linguagens e proposta didático-pedagógica.

Nessa direção, Castrogiovanni (2003, p. 85) destaca que:

O processo de aprendizagem deve possibilitar que o aluno construa não apenas conceitos e categorias já elaboradas socialmente, mas que (re) signifique tais instrumentais a partir da compreensão do particular, do poder ser diferente nas inter-

pretações e mesmo assim fazer parte do contexto [...]. O ensino de geografia deve oportunizar situações em que o aluno teorize e textualize as suas significações.

Pensando dessa forma, trabalhar com poesia é algo fundamental para o desenvolvimento da capacidade de leitura e de interpretação (linguística) de fatos e fenômenos geográficos, pois aguça a percepção e a análise dos mesmos, permitindo um refinamento da sensibilidade na compreensão de mundo e de suas nuances, inclusive no plano simbólico, subjetivo e dialético. Nesse sentido

O aluno pode, através da literatura poética questionar a realidade, compreendê-la e estabelecer comparações entre diferentes formas e fenômenos e como os espaços estão relacionados entre si. Portanto é válido e necessário considerar as possibilidades de integração e complementação entre as mesmas no âmbito da Geografia Escolar. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2012, p. 9).

Percebe-se que a literatura poética tem a mesma finalidade da ciência geográfica, ou seja, conhecer e compreender o espaço geográfico: objeto de estudo da geografia, analisando os fatos e os fenômenos presentes nessa constituição, por isso, utilizar novas linguagens e novas formas de aprendizagem é sempre bom e útil. Logo

É certo que a concretização do uso da poesia na aula de Geografia como um recurso didático não convencional, é algo que gera variações de acordo com a leitura que cada professor faz da própria poesia, de seu tempo, da sua sociedade e da própria ciência geográfica. No entanto não se pode negar que é tipicamente humano a capacidade de se emocionar, portanto o componente afetivo, isto é, o discurso poético, constrói e é parte constitutiva de todas as

manifestações da convivência interpessoal, do pensamento e da cognição. Reconhecer sua importância teórica e prática, é indispensável ao processo educativo, a abertura da singularidade, às lógicas do concreto, aos componentes do conhecimento, como pré-requisito para a construção de saberes e de um cidadão crítico, sem comprometer a cientificidade da Geografia (2012, p. 9-10).

Nessa perspectiva de abordagem sobre a inserção da poesia no ensino da Geografia, conclui-se parafraseando Kaercher (2000) ao afirmar que a geografia pode sim desvelar, tirar os véus das coisas que ainda se apresentam encobertas. Não no sentido de mostrar agora o lado “real”, “correto” das coisas. Mas, simplesmente mostrar que sempre há mais de uma leitura possível.

### **Práticas de Ensino em Sala de Aula sobre Geografia e Poesia**

O Projeto “Geografia e poesia: duas coisas sem serventia?” foi desenvolvido, com alunos do 7º ano matutino, contudo estendeu-se com atuação coletiva, a toda comunidade escolar da U.I.M. Déborah Pereira, constituindo-se em um trabalho prazeroso e dinâmico, algo percebido nas inquietações, articulações e possibilidades do vivenciar dialogando saberes na temática domínios morfoclimáticos, aliada à poesia e sustentabilidade dentro e fora da sala de aula.

Sabe-se que os alunos, pertencentes à instituição citada, são predominantemente de famílias humildes e de origem rural. Neste sentido, destacam-se como pontos importantes: a preocupação com as questões ambientais decorrente da urbanização anômala da comunidade e a possibilidade de diálogo poético com a valorização do lugar rural e urbano.

No que se refere as aulas de campo, enfatiza-se possibilidades de inspiração pelos detalhes e pluralidade de questões ambientais na Área Ambiental do Inhamum de Caxias/MA, no bosque da escola e no Mandala Brasil<sup>1</sup> da Creche Vila Lobão. Nesse diálogo leva-se também em consideração as experiências de vida de origem rural do habitante da roça do Meio-Norte brasileiro, como possibilidade de reterritorialização.

Antes de tudo, coube aos professores a pretensão de criarem suas concepções, de possibilitar-se um diálogo entre geografia, poesia e sustentabilidade, vivenciando os desafios e práticas de ser professores atuantes. Ou seja, escrever é fazer geografia de forma teórica e prática, de responder as indagações: quem são meus alunos e comunidade? O que eles são capazes?

Nesse sentido, acredita-se que Caxias-MA, por está inserida dentro de uma área de transição, a Mata dos Cocais, tem uma riqueza de possibilidades de se trabalhar suas representatividades socioambientais. Assim, evidencia-se que o presente estudo servirá não somente para compreender o conteúdo, mas a partir deste, produzir poesias, textos, gibis, valorizar-se aulas em campo que destacam o lugar, a cidade, as zonas rurais etc.

Parte-se do princípio de que o ensino de geografia não se limita apenas à sala de aula propriamente dita, a vivência

<sup>1</sup> O projeto Mandala Brasil trata-se de uma iniciativa da Creche Vila Lobão em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Caxias-SEMEDUC que visa possibilitar às crianças e à comunidade novos olhares com práticas de saberes inovadores para a questão ambiental, também oportuniza às crianças da Creche, novas possibilidades de contatos com saberes vividos e percebidos pela ação em conjunto de saberes ambientais da comunidade. O mesmo possui uma área de 900 m<sup>2</sup>, dividido com passarelas entre as cinco regiões homogêneas do IBGE – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul (todas coloridas e plantadas rotativamente) – Numa Pedagogia de Quintais. Para maiores informações vide: *Jornal Mundo Jovem*, ano 53 – n° 457 – junho/2015. p. 20.

de poesias e o estudo do meio, possibilita a (re)construção da prática docente, facilitando o ensino e aprendizagem, proporcionando aos educadores e educandos um novo olhar.

Desse modo, com o uso dessa metodologia, o trabalho não fica pautado somente nos conceitos específicos da geografia, pois exige uma abordagem na perspectiva da interdisciplinaridade, envolvendo diversas áreas do saber com propostas de reflexões poéticas e socioambientais que passam a serem visíveis quando se “vivencia duas coisas com serventia: geografia e poesia”.

#### RELATO DA EXPERIÊNCIA COM GEOGRAFIA E POESIA

As etapas da pesquisa se constituíram em primeiro lugar, no plano de ações, na escola, com exatamente 30 alunos do 7º ano matutino, ligados diretamente a todas as etapas do projeto, de forma indireta, apenas como espectadores, 480 alunos da U.I.M. Déborah Pereira que participaram do projeto por 3 meses, de março à maio de 2016. Além de 4 professores, 1 diretor, 15 funcionários, pertencentes à equipe de apoio, pais, Núcleo de Educação Ambiental-NEA, Núcleo de Educação Infantil-NEI, Secretaria de Meio Ambiente de Caxias-MA, Creche Materno Infantil Vila Lobão e alguns moradores das comunidades envolvidas e colaboradores do Município.

Em seguida, fez-se as distribuições dos textos/poesias para alunos e, posteriormente, oportunizou-se a estes, a explicação dos textos pelo próprio professor/autor, Eduardo de Almeida Cunha. A primeira poesia trabalhada é denominada de “domínios morfoclimáticos”, dividido em dez estrofes, onde a primeira traz uma apresentação geral e as outras nove estrofes, detalhando de forma simples, algumas características de cada um dos seis domínios e das três áreas de transição. Veja a seguir:

#### DOMÍNIOS MORFOCLIMÁTICOS De Ab’Saber à Manoel de Barros

Conheço nos “mapas de adultos”, Mas como gostaria de farejar, Pisar, saborear os domínios morfoclimáticos Tibungando nos rios, Geografando as Cartografias Sociais.	[...] No sul da Bahia visitar os Cai- çarás, Cacau e mata atlântica Nos Mares de Morros De formas arredondadas.
No registro de emoções Planaltos, planícies e depres- sões.	[...] Vivenciando a transição Quero ouvir o canto sorrateiro dos inhambus Comendo gongo frito Deitado numa esteira abaixo de um paió Entre os babaçuais maranhenses, lembranças: Dos cibitis, gaviões e xorós.
Viver por uns dias na geologia das Caatingas, Na depressão sertaneja: Correr nos cursos dos rios temporários Bebendo água de cacimba, Tocar fogo em cerca, Comendo umbu verdadeiro Resistente e xerófilo Relembrando Lampião Guer- reiro.	[...] No Pantanal: Passar a mão na cabeça de onça, Pescar piranha com a mão, Pegar alguns jacarés, Pois sou cabra bravo Mas o meu grande sonho É conhecer Manoel de Barros.
Dos planaltos residuais Descer pelo rio Negro à canoa Até a mata de igapó do Soli- mões, Almoçar pirarucu, saboreando castanha E ouvindo o canto do uirapuru Na autossustentável Amazônia.	Eduardo de Almeida Cunha (2014)

O outro texto poético que foi utilizado reforça uma das áreas de transição - a Mata dos Cocais - onde em Caxias-MA é referência nacional e internacional por apresentar tais características, na Canção do Exílio de Gonçalves Dias. Veja o poema “Canção de transição” recitado a seguir:

### CANÇÃO DE TRANSIÇÃO

Minha terra tem histórias E pessoas que vou citar: Preto Cosme, João do Vale, Gonçalves Dias e Ferreira Gullar.	Nossa flora é de transição: Tem carrasco e cocais, Campos e restingas, Tem também o cerradão.
Minha terra tem palmeiras: Tucum, babaçu, buriti, Tem também macaúba, marajá e açai.	Minha terra é pura Geografia: Climas, solos e relevos População e hidrografia.
Aqui choram Farinha e Flores: Munim e Itapecuru, Balsas e Preguiças E o indígena rio Grajaú.	Minha terra tem mais Rosas, Marias e Josés, Josés de que não vou falar. Minha terra tem palmeiras E Josés de Ribamar.
Nossa fauna gorjeia a encantar: Garrincha, cibiti, xoró E o gavião carcará.	Eduardo de Almeida Cunha (2013)

A realização da aula em campo, foi essencial na Área de Proteção Ambiental Municipal do

Inhamum-APA. Objetivando conhecer uma diversidade de características do local, entre elas das espécies da Caatinga, Amazônia e manchas de Cerrado, Cerradão e Mata dos Cocais. Na visita, contou-se com a parceria das Secretarias Municipais

de Educação e Meio Ambiente, em alusão a Semana da Árvore na região Nordeste, reforçando assim, às ações do projeto ambiental da escola denominado Bosque Rotativo, com etapas respeitadas pela ação do clima tropical semiúmido do município de Caxias/MA.

Ressalta-se ainda a filmagem da aula em campo no Inhamum pela TV local: Sinal Verde, canal 8, exibida a nível regional, sendo que a reportagem foi posteriormente, trabalhada em sala de aula e nessa oportunidade mostrou-se também, “um pequeno vídeo do professor Sérgio Adas”<sup>2</sup>. Nesta aula em campo, teve-se explicação do guia (Pedro) que mencionou a importância do santuário ecológico para elaboração de pesquisas científicas, para a inspiração poética, para a biodiversidade local e para o fornecimento de água de grande parte de nossa cidade.

Na etapa seguinte, organizou-se dois momentos. No primeiro houve uma visita à Creche Materno Infantil Vila Lobão, onde a comunidade desenvolve um projeto denominado “Mandala Brasil”, no percurso da escola até a Creche, observou-se os quintais e jardins na frente das residências.

No segundo momento, conheceu-se o projeto da escola “Bosque Rotativo: ressignificando o lugar para conviver”, iniciado por alunos em anos anteriores (desde 2014) e inspirado numa Pedagogia de Quintais<sup>3</sup>. Fez-se um cronograma de ações

<sup>2</sup> Sérgio Adas é um dos professores da coleção Expedições Geográficas, coleção esta que estava sendo utilizada pelos alunos na disciplina Geografia. O relato foi uma devoluta, pois antes tinha-se enviado um vídeo onde professor e alunos falaram um pouco do projeto em atividade.

<sup>3</sup> A Pedagogia de Quintais (PQ's) é uma prática educativa de participação democrática da comunidade com saberes ambientais e de estilo de vida fundamentados em princípios de sustentabilidade e equidade ecológica. Busca facilitar o aprendizado numa ação de favorecimento, na quebra de paradigmas e na valorização do lugar a partir do olhar do vivenciar dos quintais. (Eduardo de Almeida Cunha)

para melhoria do lugar, plantando mudas de árvores frutíferas feitas no ano de 2014 e 2015 e, em sala de aula, revisou-se o conteúdo e confeccionou-se: textos, poesias, gibis, desenhos etc, alusivos ao tema.

A última etapa realizada no dia 20 de maio de 2016, fez-se as amostras das produções (etapa anterior) dos alunos em forma de Feira, que além da palestra intitulada: Poesia e Sustentabilidade, tivemos também - apresentações de desenhos, textos, paródias, gibis, poesias, mudas de árvores.



Fotos 1-12 – Atividades desenvolvidas durante o projeto

Fonte: Fotógrafo: Cunha, de março à maio de 2016.

Veja dois dos poemas produzidos pelos alunos e posteriormente publicado no site do Jornal

Mundo Jovem e que concorreram a um concurso regional no Maranhão:

#### INHAMUM

De clima tropical úmido  
Tem uma diversidade de vege-  
tação,  
Com diversas trilhas e riachos  
Que exala cheiro e emoção.  
[...]

Patrimônio natural de Caxias/MA  
De tantas belezas e importâncias  
Que não basta ser ditos

Em lei orgânica e plano diretor  
Pois temos é que zelar  
Com vivência e amor.

Jailson Viana – 7ºB matutino  
(U.I.M. Déborah Pereira) – Ca-  
xias/MA

#### TOM DA GEOGRAFIA

Caxias cidade do Maranhão  
Cidade querida  
Que inspira emoção.  
[...]

Na minha escola tem um bos-  
que rotativo,  
Projeto do professor Eduardo  
Almeida  
Que vivencia e faz  
Com nossa pedagogia de quintais.

Não podemos esquecer das áre-  
as de transição:  
Pantanaís, agreste  
E a “mata dos cocais” do meu  
coração.

Mariana e Fabiana – 7B matutino  
(Déborah Pereira) – Caxias/MA

Percebeu-se a fluência do “Tom da Geografia” como fruto da organização e principalmente, o entrelaçamen- to da ciência geográfica como primordial, o de aproximar soluções, concebendo geografias diferenciadas de diversos acontecimentos, nas palavras de Carvalho (2007) “a Geogra- fia aproxima os lugares, contribuindo para dá vida ao lugar,

deixando-o social, vivido e aprendido pelas vivências”. Assim, vivenciar a geografia a partir do seu potencial, do seu tom – poético e geográfico, é também, preparar o cidadão para o debate político, para resolver os problemas a partir do lugar num diálogo de saberes onde todos tem seu papel de protagonizar.

### Considerações Finais

Conclui-se que a Geografia é uma ciência dinâmica e atrativa, sistematizada e institucionalizada de acordo com diversos preceitos modernos. Tal fato permite a constituição perfeitamente viável entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico, colocando em evidência a necessidade do envolvimento e do diálogo de saberes propondo uma reflexão interdisciplinar entre estes.

Uma outra conclusão é que a partir do momento que estes textos ressaltam os valores da geografia, fazem da própria poesia, o seu tempo e o seu lugar. No entanto, é inegável e tipicamente humano a capacidade de se emocionar, portanto, o componente afetivo, isto é, o discurso poético, constrói e é parte constitutiva de todas as manifestações da convivência pessoal, do pensamento e da cognição, enquanto momento de inspiração e de expressão de sentimentos. Do mesmo modo, de posse dos conhecimentos geográficos, é possível praticar a produção textual e outros fazeres, poetizando conteúdos assimilados com o objetivo de aproximá-los da realidade do aluno de forma criativa, prazerosa e significativa.

Conclui-se também que para os educandos, acredita-se que a realização do projeto foi de suma importância, uma vez que contribuiu não só para o uso da poesia, mas também para a produção de poesias, sendo que as duas poesias produzidas e expostas no texto foram publicadas no site da revista Mundo Movem e escolhidas pela comunidade escolar para participarem de um concurso regional.

Conclui-se ainda que, dentre os resultados obtidos, destaca-se inicialmente a desconstrução por parte de alguns professores de que: “só é possível executar um projeto e ter bons resultados, através de políticas públicas que forneçam dinheiro”, não que dessa forma não seja necessária e importante, mas que sirva de exemplo de consciência política, tendo um maior direito de cobrar de nossos representantes o aprimoramento da formação docente e discente, teórica e prática, valorizando a importância da utilização dos recursos sociais e naturais como parte de sua identidade e o reconhecimento de poesias como instrumentos de aprendizagem e do potencial que nossos alunos têm de fazê-las, servindo de incentivo para outras produções. Além do continuísmo do projeto e execução do mesmo, em outros contextos e níveis de ensino com adaptações.

Portanto, o desenvolvimento desse projeto, possibilitou uma melhor compreensão dos assuntos ministrados pelas disciplinas em sala de aula, em geografia, os domínios morfoclimáticos, cabendo ressaltar as diferentes possibilidades da transversalidade de diversos outros conteúdos, somados à utilização de aulas práticas e em campo, proporcionando a interação da maioria dos professores e alunos, favorecendo momentos de descontração e troca de conhecimentos, aproximando e mostrando a importância do trabalho coletivo.

Em suma, a poesia é então, um grande apoio, sendo que através de suas representações e linguagem permite ao aluno fazer interpretações e produções subjetivas, nas quais podem expressar suas compreensões, além de reiterar a importância do trabalho interdisciplinar e da utilização dos recursos naturais como parte da identidade de um lugar.

### Referências

BARROS, Maria Claudene (Org.). *Biodiversidade na área de proteção ambiental municipal do Inhamum*. São Luís: UEMA, 2012.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo (Antologia)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CAMARGO, Flávio Pereira. A importância da poesia na formação de profissionais do ensino de literatura e sujeitos-leitores. *Revista Poiésis*, v. 2, n. 2, p.92-103, janeiro/dezembro 2004.

CARVALHO, Maria Inez. *Fim de século: a escola e a geografia*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) *et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003.

CUNHA, Alecsandra Santos da. Literatura, poesia e as diversas linguagens da geografia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA. ENPEG, 10. Anais... de 30 de Agosto a 2 de Setembro de 2009 em Porto Alegre.

CUNHA, Eduardo de Almeida. Canção de Transição. In: ADLER, Dillerycy, Aragão; VAZ, Leopoldo Gil Dulcio (Orgs). *Antologia mil poemas para Gonçalves Dias*. São Luís: EDUFMA, 2013.

\_\_\_\_\_. Domínios Morfoclimáticos. In: RAMOS, Isaac Almeida (Org.). *Antologia Poética: Prêmio Poesia Livre – 2014*, Cabedelo-PB: Vivara, 2014, p. 77 -78.

FLÁVIO, Luiz Carlos. *Geografia em poesias: tempos, espaços, pensamentos*. Francisco Beltrão-PR: Grafisul, 2008.

HAESBAERT, Rogério. Territórios Poesia e Identidade. *Espaço e Cultura*, .n 3. jan. 1997.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A Mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático.

In: *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LIMA, Tiago Caminha de. *O lugar geográfico em “Beira Rio Beira Vida”, de Assis Brasil*. 2017. 87f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina.

MARANDOLA JR, Eduardo e GRATÃO, Lúcia Helena Batista. *Geografia e literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação*. Londrina: EDUEL, 2010.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas*. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

OLIVEIRA, Maria Francisca Silva de; ANDRADE, Carlos Sait Pereira de. *Geografia e poesia: um diálogo possível na construção de novas metodologias de ensino da geografia escolar*. 2012. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/serne/artigo52.pdf>. Acesso em: 22 de Maio de 2017.

PESSOA. *Jordânia Maria. Entre a tradição e a modernidade: A Belle Époque Caxiense*. Imperatriz-MA: Ética, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs). *Geografia em perspectiva*. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. *Aulas de geografia e algumas crônicas*. 2. ed. Campina Grande. Bagagem, 2008.

## O PROFISSIONAL DE GEOGRAFIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SABERES: UM ESTUDO DE CASO

*Luís Fabiano de Aguiar Silva  
Aline Camilo Barbosa*

### Introdução

Durante o desenvolvimento da disciplina Formação Docente e Ensino de Geografia observamos que a formação dos professores constitui uma questão central, relevante na busca de uma educação geográfica que supere o simples ato de “passar conteúdos” desvinculados da realidade. É analisando este contexto educacional que este trabalho visa entender um dos processos da formação dos professores de Geografia: *a construção dos saberes docentes*.

O estudo sobre os saberes docentes de acordo com Lopes (2010) marca uma nova descoberta em torno da prática diária dos professores, esses profissionais saem do papel tradicional de reprodutores de conhecimento e passam a ser valorizados como protagonistas no seu trabalho escolar. Essa nova perspectiva traz como esforço a aproximação entre instituições de formação e o ambiente educacional.

Mesmo com ênfase nos estudos que trabalhem com a valorização do professor no ambiente de formação, as universidades ainda apresentam em seu contexto conflitos internos em relação aos verdadeiros elementos que permeiam a construção dos saberes docente. Para muitos professores a competência do ensinar se resume aos saberes disciplinares e curriculares, para outros está relacionada às relações sociais e às práticas vivenciadas no âmbito do dia a dia.

Assim acreditando na possibilidade de que a pesquisa sobre os saberes docentes possam contribuir para uma me-

lhor prática pedagógica e colaborar com a superação das sinuosidades encontradas nos processos educacionais, este trabalho apresenta como objetivos: identificar os principais saberes utilizados pelos professores de Geografia na sua prática diária, como também entender como estes saberes colaboram para o processo de profissionalização.

Os resultados apresentados a seguir são de um estudo de caso, que foi desenvolvido na Unidade Escolar James de Azevedo, com a colaboração de dois professores efetivos de Geografia. Como recursos para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos um questionário e uma entrevista não estruturada. Como principal aporte teórico para o trabalho utilizamos o autor Maurice Tardif. A escolha deste autor se deu por acreditarmos que a tipologia dos saberes dos docentes desenvolvida por esse teórico está bem mais próxima da nossa realidade educacional, sendo a sua tipologia base para elaboração do questionário.

Assim o trabalho apresenta a seguinte estrutura: inicialmente serão apresentados os saberes docentes na visão de Maurice Tardif, em seguida serão realizadas algumas considerações sobre os saberes na formação do Licenciado em Geografia e por fim serão apresentados os dados colhidos na pesquisa seguido das considerações finais.

### Os saberes docentes na perspectiva de Maurice Tardif

De acordo com Lüdke (2001) citado por Lopes (2010) “foram Tardif, Lessard e Lahaye que, por meio do artigo: *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente, de 1991, apresentaram o conceito de saberes da docência* à comunidade científica educacional brasileira” (grifo do autor). Maurice Tardif é considerado um dos pioneiros em se preocupar com os saberes da docência e suas consequências no processo de profissionalização. Ao colocar este processo como fundamental na compreensão

da formação dos professores abriu um leque para diversas pesquisas.

Para Tardif (2012, p. 31) “[...] o professor, é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. De fato, a principal atividade dos professores é apresentar aos alunos os diferentes saberes. Essa premissa está totalmente coerente. Contudo, é necessário entender qual a natureza destes saberes. Para compreender este primeiro aspecto em suas considerações, o autor apresenta que os saberes docentes são: plural, estratégicos e desvalorizados.

O saber docente é plural por apresentar diversas fontes para sua produção. É estratégico porque os professores exercem funções de destaque dentro do contexto social, apesar da desvalorização como profissionais, os professores são figuras fortes dentro da sociedade e possuem como habilidade a mobilização de grupos. E desvalorizados quando se vestem apenas no papel de transmitir informações científicas, o que os desvalorizam como produtores de conhecimentos (TARDIF, 2012).

Esta relação entre docentes e saberes não se restringe somente a esses aspectos, segundo Tardif (2012) esses saberes, de forma geral, apresentam-se em quatro principais: i) os saberes da formação profissional, constituídos dos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo aqui os conhecimentos pedagógicos; ii) saberes disciplinares, que estão relacionados às disciplinas propriamente ditas, que são oferecidas tanto nos cursos de licenciaturas como bacharelado; iii) saberes curriculares, defendidos pelos planos de cursos das instituições; iv) e por fim, saberes experienciais, desenvolvidos no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio educacional. De forma geral Tardif (2012, p. 39) enfatiza que:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às

ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos.

Apesar de reconhecer os saberes apresentados anteriormente como parte da formação dos professores, Tardif (2012) coloca em destaque os *saberes experienciais*. Para este autor esses são saberes que não podem ser controlados, pois estão relacionados a aspectos individuais e sociais. Individuais no sentido de que cada ser humano internaliza diferentes visões de um processo, e sociais por serem construídas e compartilhadas entre si.

Segundo Tardif (2012, p. 48-49) os saberes experienciais são “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. Estes saberes são legitimados ao longo do exercício da profissão, na vivência das situações concretas. Esta bagagem de conhecimento adquirido ao longo dessas experiências é decisiva na construção das habilidades dos professores para enfrentarem as sinuosidades da sala de aula, além de dar suportes na tomada de decisão, na improvisação diante de algum evento inesperado no ambiente escolar.

No geral Tardif (2012) considera que os saberes docentes provêm de diversas fontes: estão relacionados aos conteúdos pedagógicos oferecidos na formação superior; aos lugares onde os professores trabalham; ao público o qual ensinam; às condições que são oferecidas para sua ação pedagógica; como também de suas experiências pessoais. Dessa maneira, o autor nos alerta que estes saberes não se constituem no isolamento, mas estão imbricados no cotidiano profissional e pessoal dos indivíduos. É neste sentido que ele propõe uma classificação destes saberes, estabelecendo as relações das suas fontes de aquisição com suas interações no trabalho docente. A tipologia de Tardif (2012) está apresentada no quadro 1.

**Quadro 1 – Classificação proposta por Tardif (2012) sobre os saberes docentes considerando as fontes de origem, aquisição e incorporação à prática profissional**

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós – secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela pré-profissionalização
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

No quadro 1, Tardif (2012) identifica todos os saberes que, na sua visão, são utilizados pelos professores durante a sua atividade profissional. A ordenação do quadro é um dos

aspectos importantes, visto que o autor com muita habilidade organizou os saberes a partir de suas fontes de aquisição, mostrando como estes integram suas ações no trabalho em sala de aula. As obtenções destes conhecimentos perpassam por um processo temporal, visto que estas fontes apresentam tantas experiências passadas como presentes.

A trajetória educacional é a ligação entre essa temporalidade, pois no quadro podemos visualizar que os saberes compreendem desde quando o sujeito era aluno até este tornar-se professor, perpassando pelas suas experiências familiares, pessoais e educacionais. Este enfoque vai de encontro com o que defende Pimenta (2002), que mesmo antes dos sujeitos tornarem-se professores eles já sabem o que é ser professor, isto tem relação com suas experiências no ensino básico.

Outra dimensão evidenciada por Tardif (2012) no quadro é a integração dos saberes à prática profissional dos docentes. O autor mostra onde podem ser encontrados nas suas práticas os diferentes saberes. É destacado também que a maioria dos modos de integração no trabalho docente é realizado pelo processo de socialização. Salienta-se, então, que os saberes dos professores não são totalmente individuais, em sua grande parte são representações sociais compartilhadas. Buscando assim compreender como acontece a formação dos saberes dos professores de Geográfica, o tópico seguinte apresenta brevemente a formação dos Licenciados em Geografia e sua relação com a gênese de seus saberes.

### Os saberes na formação dos licenciados em Geografia

Ao tratar do tema de formação de professores, Cavalcante (2012, p. 61) enfatiza que: “o tema da formação profissional em geografia é complexo, polêmico e pode ser abordado de diferentes maneiras”. Isso acontece pelo fato do quadro da Geografia no contexto da escola, ainda estar representado pelos: alunos desinteressados; conteúdos geográficos vistos

de forma desvinculados da realidade; e de professores desestimulados em um processo de exaustão e de abandono da profissão (LOPES, 2010).

Este cenário não é diferente quando relacionamos quais os seus saberes utilizados em sala de aula, ainda vivenciamos a realidade de professores de Geografia reprodutores de informações, como meros “bonecos de ventríloquo” que repetem aquilo que está posto, revelando assim práticas não reflexivas e incoerentes com a realidade. É nesta perspectiva que Kaercher (2014) coloca o professor de Geografia como um artesão desgastado, onde a via da tentativa de mudança passou pela descrença. Este autor nos revela que esses profissionais internalizam a Geografia como ciência de síntese e permanecem presos a essa visão engessada da ciência.

Esta postura atual dos professores revela muito de sua formação e de como os seus saberes foram consolidados. Na realidade o que se tem constatado nas pesquisas de ensino de Geografia é que grande parte do conhecimento utilizado pelo docente em sala de aula é teórico, sendo principalmente proveniente de livros didáticos. Essa ênfase nos saberes dos conteúdos está relacionada, segundo Cavalcanti (2006), com uma formação inicial marcada pela valorização do conteúdo disciplinar em detrimento dos conteúdos pedagógicos; essa falta de conexão prejudica na prática professoral.

Uma das justificativas apresentadas para ênfase dos saberes conteudistas pode estar relacionada com a organização curricular das instituições de ensino superior, que estabelecem dicotomias entre a formação dos licenciados em Geografia e do Geógrafo Bacharel. Muitos dos currículos dos licenciados enfatizam aspectos do bacharelado e desvincula os aspectos educacionais dos futuros professores. Este é um grave problema e corrobora também com a decisão dos alunos ao entrar nos cursos superiores, que tendem a acreditar que a formação de bacharelado é algo melhor e mais remunerado, relegando o licenciado a menos científico e com remuneração menor

e que erroneamente coloca os saberes disciplinares como os principais para essa formação.

Este contexto revela a necessidade de se buscar as especificidades do conhecimento profissional do professor de Geografia, superando assim a sua ênfase no conteúdo e apresentando “[...]ferramentas teóricas mais refinadas que possam integrar esses saberes e “iluminar” novas práticas formativas e novas práticas pedagógicas” (LOPES, 2010, p. 79). Esta dicotomia na formação dos professores de Geografia e o excessivo uso do conteúdo reduz e simplifica a formação dos saberes destes profissionais.

Contudo, como visto anteriormente, Tardif (2012) mostra que existe uma diversidade de saberes e estas podem sim estar presentes nas práticas dos professores de Geografia. É na busca de identificá-los que o tópico a seguir apresentará os dados coletados em campo.

### **Estudo de Caso: Os saberes docentes dos professores de Geografia da Unidade Escolar James De Azevedo**

Este trabalho se propõe a realizar um estudo de caso com os professores de uma escola pública do município de Teresina. Segundo Prodanov e Freitas (2013) o estudo de caso é um tipo de investigação qualitativa e/ou quantitativa, que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada. Para realização desse tipo de pesquisa é importante que o pesquisador seja fiel aos dados, como também apresentar originalidade e coerência. Concordamos também com Kaercher (2014) que o campo no ensino envolve encorajamento e humildade, pelo fato do espaço escolar estar permeado em meio a complexidades.

Dessa maneira, para melhor perceber os limites entre o senso comum e a ciência, os dados do campo foram obtidos por meio de dois recursos: um questionário com dados de identificação e composto por uma única pergunta fechada,

relacionada com a tipologia dos saberes docentes, definidos por Tardif (2012), e uma entrevista não estruturada.

A escola foi a Unidade Escolar James de Azevedo que fica localizada na zona norte da cidade de Teresina-PI. Ela é uma escola pública estadual que oferece Ensino Médio regular em dois turnos (manhã e tarde) e Educação de Jovens e Adultos-EJA no turno da noite. Os colaboradores da pesquisa foram os dois professores de Geografia que são lotados na escola. De acordo com os dados de identificação do questionário, o Professor Cravo é formado em Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e a professora Margarida é formada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI e possui uma pós-graduação *lato sensu*. Com relação ao tempo de magistério, a professora Margarida apresenta 21 anos e o professor Cravo apresenta 13 anos de magistério. O nome dos professores é fictício, foram utilizados os nomes de flores no lugar dos nomes pessoais. Cada flor identifica um pouco da personalidade de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

**Os saberes docentes dos Professores: Dados da pesquisa**

Tendo como referência a tipologia dos saberes docentes de Tardif (2012), inicialmente foi questionado aos professores quais os principais saberes eles mobilizavam em sua prática diária. Para uma melhor organização dos dados foram coladas três letras e foi repetindo em cada uma das cinco alternativas - cada alternativa correspondia aos saberes docentes segundo o autor Tardif (2012), como pode ser visto nos quadro 2 e 3 - assim a “letra A” o principal saber, a “letra B” o segundo saber mais utilizado e a “letra C” o terceiro mais utilizado. O quadro 2 é referente à professora Margarida e o quadro 3 ao Professor Cravo. Para melhor análise destes dados iremos relacioná-los com a entrevista que foi realizada, pois as falas dos professores justificam as alternativas marcadas. Um aspecto impor-

tante a ser destacado é que os professores não conheciam a classificação dos saberes docentes proposta por Maurice Tardif, assim observamos uma certa dificuldade dos docentes em responder o questionário.

**Quadro 2 – Os principais saberes docentes mobilizados pela professora Margarida em sua prática diária**

Professora Margarida			
Saberes docentes /Alternativas	Letra A (principal saber)	Letra B (o segundo saber mais utilizado)	Letra C (o terceiro saber mais utilizado)
Pessoais			
Provenientes da formação escolar			
Provenientes da formação profissional para o magistério			X
Provenientes dos livros didáticos		X	
Experiência profissional	X		

Fonte: pesquisa direta (2015).

**Quadro 3 – Os principais saberes docentes mobilizados pelo professor Cravo em sua prática diária**

Professor Cravo			
Saberes docentes /Alternativas	Letra A (principal saber)	Letra B (o segundo saber mais utilizado)	Letra C (o terceiro saber mais utilizado)
Pessoais	X		

Provenientes da formação escolar			
Provenientes da formação profissional para o magistério			
Provenientes dos livros didáticos		X	
Experiência profissional			X

Fonte: pesquisa direta (2015).

Relacionando os dados coletados com os professores, observamos que a professora Margarida considera o seu principal saber aquele relacionado a de sua experiência profissional como docente. Durante a entrevista essa informação foi consolidada, em uma de suas falas ela declara que somente ao iniciar sua profissão nas escolas foi que compreendeu o significado de ser professor:

*O principal saber pra mim é o da experiência profissional, porque somente quando iniciei minha profissão foi que pude perceber o significado da docência* (Professora Margarida).

Para o professor Cravo, o principal saber utilizado em sua prática são os seus saberes pessoais. Ao propormos ao professor descrever uma de suas aulas, ele deixou nítido essa informação. Durante sua prática ele sempre utiliza suas histórias pessoais, apresenta ao longo das explicações exemplos de sua família e amigos, este professor tem uma forte ligação com a vivência no dia a dia e leva este cotidiano em suas aulas:

*Gosto de trazer os exemplos de minha vida e exemplos das pessoas próximas a mim, nas minhas aulas de geografia mostro aquilo que aprendi não só na formação mais com a história de vidas dos outros, esse*

*são exemplos colocados diariamente em minhas aulas* (Professor Cravo).

As duas respostas vão de encontro à tipologia de Tardif, onde as experiências são fortemente percebidas no ambiente escolar, sejam relacionadas com a consolidação da profissão ou relacionadas aos aspectos pessoais. A professora Margarida está ligada à constituição de identidade profissional e do seu habitus docente que compreende o conjunto de habilidades adquiridas na prática real. “Os Habitus podem transformar-se num estilo de ensino em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional” (TARDIF, 2012, p. 49).

Já o professor Cravo acredita que os seus principais saberes são os pessoais, na fala apresentada anteriormente fica nítido que suas fontes de aquisição são a família e o ambiente que convive, aspectos esses que podem ser visualizados na tabela 1, de acordo com a tipologia de Tardif (2012). Assim na sala de aula observamos que este professor utiliza o processo de socialização e compartilha suas histórias como exemplo para sua prática diária.

Com relação ao segundo saber mais utilizado por estes docentes nas suas práticas, coincidentemente os dois responderam que eram os saberes provenientes dos livros didáticos. Esta resposta tem relação com a própria formação dos professores, como foi visto anteriormente, o saber geográfico está preso a aspectos conteudistas. O Livro didático segundo o Karercher (2014) se tornou um instrumento principal dos docentes, a sua utilização não é errônea, mas se deve evitar que esse instrumento tenha efeito desmobilizador e desmotivador aos alunos. Na fala dos professores podemos concluir que o livro é o seu principal instrumento, o que conseqüentemente é balizador de seus saberes docentes:

*Eu utilizo como segundo saber o livro didático porque esse é o único instrumento que temos na escola acessível tanto a alunos como professores, até proponho o*

*uso de outros recursos ou instrumentos mas sigo de certa forma o conteúdo programático que nele está estabelecido* (Professor Cravo).

*Os saberes do livro didático é um dos instrumentos balizadores de minha ação, mas não é o único, eu insiro outros saberes além desse nas minhas aulas, mas para os alunos esse é o livro é o mais presente* (Professora Margarida).

Ao retornar para a tabela 1, Tardif (2012) apresenta que os saberes relacionados aos livros didáticos têm como fonte principal o livro didático e sua utilização como ferramenta no ensino, como visto na fala dos professores, esse saber é fortemente utilizado, visto que esse instrumento é que baliza as suas ações no ambiente de sala de aula.

O terceiro saber mais utilizado pela professora Margarida foi o saber proveniente da formação profissional para o magistério. Na entrevista a professora mostra que é importante a reciclagem na sua profissão, apresenta que sua relação com os estagiários a fez perceber que sempre há algo novo a aprender, como mostra na fala a seguir:

*Eu recebo muitos estagiários na escola e esses alunos sempre me apresentam novidade, o que requer que eu me atualize um pouco do que vem acontecendo na universidade. Apesar do meu pouco tempo eu procuro fazer novas leituras e saber o que os meninos estão vendo de novo na universidade* (Professora Margarida).

O professor Cravo apresenta que o terceiro saber mais utilizado por ele nas suas aulas são os saberes da formação docente. Na entrevista ele apresenta que este por estar associado à prática sempre está diretamente ou indiretamente na sala de aula, além disso é este saber que vai garantir a ele a habilidade de utilizar os exemplos na aula de Geografia, além de segurança, caso precise improvisar em alguma situação de ensino.

*Os saberes da experiência profissional são muito importantes, pois são eles que me dão condições de saber que exemplos são melhores para ser colocados na sala como também para a improvisação* (Professor Cravo).

Esta fala apresenta o quanto a experiência é importante na formação dos professores. Cavalcanti (2012) mostra que muitas das ações do professores de geografia não provêm de sua formação superior, mas sim dos seus conhecimentos práticos, fato enfatizado por Tardif (2012) ao colocar que a trajetória profissional é balizada pelos saberes da experiência, o professor deve saber os conteúdos científicos, pedagógicos, compreender o currículo, contudo é a prática que consolida a sua profissão docente.

Para finalizar a análise dos dados, questionamos aos professores se esses saberes que foram colocados no questionário eram importantes no processo de profissionalização. Estas foram as falas dos professores:

*Sim, acredito que utilizo todos esses saberes e são importantes para me tornar o profissional que sou hoje, eu utilizo a todos, alguns de forma mais acentuada e outros de forma mais amena, mas todos perpassam nas minhas aulas, uma observação é que não conhecia essa forma de organização dos saberes* (Professora Margarida).

*Bem, pra mim esses saberes são importantes sim, contudo eu acredito que a prática do dia a dia é que vai torná-los significativos. No meu caso eu tenho 13 anos de sala de aula e os saberes pessoais são meus pontos fortes no meu processo de profissionalização* (Professor Cravo).

Ao analisar as falas, os dois professores consideram os saberes importantes no processo de profissionalização. A professora Margarida mostra uma sutileza nas palavras apresentando que usa sim todos os saberes e mesmo dependendo da

ênfase elas foram importantes no processo de profissionalização. O Professor Cravo já apresenta que seu ponto forte são os saberes pessoais para a consolidação do seu processo profissional, contudo deixou nas entrelinhas que outros saberes também podem fazer parte desse processo.

Cavalcanti (2012) afirma que o professor de Geografia deve estar atento à construção de seus saberes e fazeres como profissional, pois somente defendendo a consolidação desses processos é que serão fortalecidas as habilidades e competência do saber ensinar. É nesta perspectiva que o processo de gênese dos saberes está intimamente relacionado à profissionalização, guiando assim o ensino de geografia a novos rumos e novos propósitos na construção da sociedade.

### Considerações Finais

Após as discussões realizadas ao longo do texto, tendo como aporte teórico principal Tardif (2012), observamos que a formação dos saberes é ponto importante a ser visto na formação dos licenciados em Geografia. Nas suas falas ficam evidentes que eles a utilizam na sua prática diária. Contudo ao longo da entrevista foi possível perceber que eles desconheciam a classificação proposta por Maurice Tardif dos saberes docentes.

Um aspecto forte evidente nos professores é que a experiência é ponto fundamental para a produção de seus saberes, eles relatam que seus saberes se dão através da experiência do dia a dia, através da prática e da convivência diária com os alunos. É perceptível também a pluralidade de suas perspectivas em relação à hierarquia dos seus saberes, cada professor se identifica de uma forma e isso mostra o quanto é heterogêneo e individual a gênese dos saberes profissionais para cada professor.

Com relação à formação geográfica, a resposta que coincidiu nos questionários mostra o quanto os conheci-

mentos do conteúdo ainda são enraizados – como essenciais – na formação dos saberes dos professores de Geografia e esse é um alerta para a ênfase exagerada em conteúdo que essa ciência habitualmente realiza. Com relação à profissionalização, é válido atentar-se que foi salientado como importante para os dois professores, a profissionalização se dá com prática assim evidencia-se o a importância da experiência para este processo.

No geral a pesquisa evidencia que a tipologia dos saberes docentes proposta por Tardif (2012) realmente está presente no dia a dia dos professores de Geografia. Assim coloca-se a necessidade de ampliar as pesquisas em relação à formação dos saberes nesses licenciados, pois identificar os saberes mobilizados por esse grupo de profissionais é o primeiro passo para entender que conteúdos geográficos estão sendo mobilizados nas aulas de Geografia.

### Referência

- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KAERCHER, Nestor André. *Se geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia critica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/pt-br.php> > Acesso em: 28 set. 2015.

PIMENTA, Serra Garrido. Formação de Professores: Identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, Serra Garrido. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> > Acesso em: 30 set. 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## A FOTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DO CONCEITO DE PAISAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Rejane Maria de Souza*

### Introdução

O conceito de paisagem oferece diversas abordagens em diferentes áreas do conhecimento. No ensino de Geografia o estudo da paisagem é essencial na leitura da realidade dos educandos, podendo ajudar na compreensão de diferentes paisagens, assim como seus elementos. Além disso, pode haver um conhecimento histórico e das práticas sociais sentidas através das vivências dos sujeitos com o espaço geográfico.

Acreditamos que, assim como os outros conceitos de espaço, lugar, região e território no ensino de Geografia, a paisagem está inserida no cotidiano dos alunos, como no ir e vir para a escola, nas brincadeiras nas ruas e na análise dos problemas com os quais eles convivem no bairro, como a violência e a falta de saneamento e moradia, comuns nas periferias das grandes cidades brasileiras.

Na compreensão dos conceitos geográficos pelos educandos, o professor deve buscar diferentes linguagens que facilitem a análise do espaço geográfico, mostrando que a Geografia é uma disciplina escolar que possibilita a utilização de múltiplos recursos, dentre eles, a fotografia. Ela é de uso recorrente no ensino de Geografia, principalmente nos livros didáticos, quando eles a utilizam como ilustração de textos explicativos. No entanto, a imagem fotográfica mostra além de uma mera explicação, através dela podemos apreender a cultura e as relações que os sujeitos estabelecem com a paisagem no dia a dia, repleta se sentimentos e simbologias.

Na relação entre o ensino de Geografia e o conceito de paisagem, o interesse pela pesquisa partiu das vivências como professora na Escola de Ensino Fundamental e Médio São Francisco de Assis, localizada no bairro Bom Jardim na cidade de Fortaleza no estado do Ceará, onde foi selecionada uma turma de primeiro ano do Ensino Médio visando atender ao objetivo de compreender a importância da fotografia no entendimento do conceito de paisagem através das vivências dos alunos no bairro de moradia.

A escolha do nível de ensino baseou-se, inicialmente, nos conteúdos, onde se encontra o conceito de paisagem. Apesar dos conceitos geográficos serem trabalhados, principalmente, no ensino fundamental, acreditamos que o estudo dos conceitos devem fazer parte do saber geográfico durante todo o percurso escolar do educando relacionando-os com a realidade para facilitar a compreensão e mostrar a importância dentro do conhecimento geográfico.

Posteriormente, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs para subsidiar a pesquisa dentro da orientação curricular elaborada pelo Governo Federal. O documento demonstrou que os alunos necessitam desenvolver o conhecimento sobre os conceitos geográficos ao longo da vida escolar, utilizando-os como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço, entendendo as transformações em um mundo cada vez mais acelerado e fluido. Através dos conceitos, os discentes podem apreender a organização espacial, entendendo construção e desconstrução do conhecimento geográfico e as contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade onde estão inseridos (BRASIL, 2000).

Em relação ao conceito de paisagem, especificamente, os PCNs mostram que a paisagem tem um caráter social, formada através dos movimentos que o homem realiza com o seu trabalho, cultura e emoção. A paisagem é percebida através dos sentidos e nos chega de maneira formal e informal,

pelo senso comum, ou pelo saber seletivo e organizado (BRASIL, 2000).

Observa-se que nos PCNs o conceito de paisagem é retratado sobre dois enfoques: o saber organizado, colocado nas instituições escolares e, posteriormente, o conceito pode ser apreendido através do senso comum, com as vivências. Acreditamos que ambos devem estar relacionados, o saber científico e os saberes que os alunos adquirem cotidianamente através de sua realidade social (BRASIL, 2000).

Cavalcanti (1998) corrobora com a temática demonstrando ser necessário que os alunos tenham o domínio de conceitos específicos da Geografia e de sua linguagem própria. Além dos saberes científicos, é relevante no processo de ensino-aprendizagem os saberes que os alunos trazem para a sala de aula, inclusive os conceitos de uso cotidianos pelo senso comum.

Quando sentimos a necessidade de pesquisar o conceito de paisagem e a fotografia foi com a intenção de relacionar os saberes científicos e as vivências que os alunos possuem com a paisagem do bairro onde vivem. Nessa perspectiva, os estudos realizados por Cavalcanti (1998) mostram a necessidade de trazer o conceito de paisagem para o universo dos alunos, aproximando com o lugar vivido por eles “o que quer dizer trazer a paisagem conceitualmente como instrumento que o ajude a compreender o mundo em que vive” (CAVALCANTI, 1998: 101).

Devido à importância das vivências dos alunos e os aspectos subjetivos que estão contidos na análise da paisagem, a pesquisa está baseada teoricamente na Geografia Cultural e Humanista. Nesta, a paisagem é compreendida através das percepções que os sujeitos possuem com o lugar, onde estão inseridas as simbologias, emoções e sentimentos (RISSO, 2003; COLLOT, 1990; LUCHIARI, 2001).

Após a escolha do referencial teórico, através de revisão bibliográfica, foi realizado o trabalho de campo. Na tarefa

de relacionar paisagem, fotografia e o cotidiano dos alunos, inicialmente realizamos a aula expositiva abordando os conceitos geográficos, principalmente o de paisagem. Posteriormente dividimos a sala em dupla para que fotografassem a paisagem do bairro. Na aula seguinte, uma semana depois, realizamos um debate sobre a importância da fotografia para o entendimento da paisagem do bairro. Na ocasião, utilizamos o projetor de multimídia para mostrar todas as fotografias retiradas pelos discentes e foi perguntando a todas as duplas o que chamou atenção ao selecionar determinada paisagem para fotografar.

A finalização do trabalho de campo ocorreu através de uma exposição fotográfica no pátio da escola. Nesse momento, os alunos da turma selecionada explicaram para os demais da escola o porquê de terem fotografado determinada paisagem e demonstraram a importância da fotografia para o entendimento das relações sociais que eles possuem com o espaço geográfico.

### Uma Questão Conceitual: a Paisagem e a Fotografia

A paisagem é constituída como uma importante temática que ao longo do tempo tem atraído a atenção dos geógrafos. As abordagens referentes ao tema se reportam aos estudos de Geografia iniciados no século XIX na Europa. Nesses enfoques, a Geografia, para muitos desses estudiosos, era considerada a ciência das paisagens. (MELO, 2001).

A interpretação da paisagem diverge dentro de múltiplas abordagens, em que é possível observar que existem certas tendências, mostrando que o entendimento do conceito depende, e muito, das influências culturais, históricas e discursivas entre aqueles que a analisam.

Tradicionalmente os geógrafos diferenciam a paisagem natural e a paisagem cultural. A paisagem natural refere-se aos elementos combinados, como vegetação, solos, rios, lagos,

dentre outros fatores. Por sua vez, a paisagem cultural inclui todas as modificações feitas pelo homem, como os espaços urbanos e rurais. De modo geral, o estudo da paisagem exige um enfoque, onde são feitas avaliações que definem o conjunto dos elementos envolvidos, a escala a ser considerada e a temporalidade na paisagem. Enfim, trata-se da apresentação do objeto em seu contexto geográfico e histórico.

No transcorrer dos estudos relacionados à paisagem, até a década de 1940 a paisagem cultural era analisada segundo uma ótica morfológica. Durante as décadas de 50 e 60, o estudo da temática não foi predominante, mas a partir da década de 70 os geógrafos se reconciliam com a tradição que remonta ao passado, em que a paisagem volta a ser um dos conceitos chave da Geografia. (CORRÊA, 2007).

Nessa perspectiva Zanatta (2008) nos fala que:

Assim, com base nas contribuições da Geografia social marxista, da Geografia humanista e da filosofia dos significados, os conceitos de base da Geografia - espaço, território, meio-ambiente, lugar e paisagem - foram reelaborados, tendo em vista a complexa rede simbólica que envolve sua construção cultural (ZANATTA, 2008, p.254).

Na Geografia Humanista, que se desenvolveu após a década de 1970, os estudos referentes à percepção da paisagem analisam os valores, a imaginação e os sentimentos que a sociedade possui com o lugar, onde a subjetividade contida na paisagem passa a ser estudada com o intuito de compreender os significados que os indivíduos infligem ao espaço (RISSO, 2003).

O processo de construção da paisagem pelo imaginário é configurado pela representação das práticas sociais e, conseqüentemente, daqueles que constroem tal paisagem. Quem forma a paisagem é a ação humana, cujo conceito isoladamente é um vetor passivo quando não é somado ao vetor social. É através das ações praticadas pela sociedade que podemos

observar a história, a cultura e outros fatores, na construção do universo subjetivo dos sujeitos sociais (LUCIARI, 2001).

Colot (1990) realiza diversas considerações sobre a percepção da paisagem, abordando a relação existente entre os sujeitos e a paisagem. Para ele, a paisagem é constituída como uma totalidade coerente, formando um todo, em que tanto a coerência como os aspectos constitutivos são elementos que tornam a paisagem apta a ter significações para aqueles que a vivenciam. Ainda para o autor “a paisagem apresenta-se como uma unidade de sentidos, ela fala a quem olha” (COLLOT, 1990, p. 24).

Para Meinig (1979), a paisagem é diferenciada da natureza pelo caráter unitário que ela expressa em nossos sentidos, pois este conceito não se relaciona apenas aos aspectos estéticos. Já em relação ao ambiente, ela é diferenciada pelo fato de não se tratar apenas de nossa sustentabilidade enquanto seres vivos, havendo sentimentos que interferem na relação entre as pessoas e a paisagem.

De acordo com Duncan, a paisagem é analisada como um texto, em um contexto de intertextualidade, onde o contexto de um texto são outros textos (DUNCAN 1990). No contexto em que as paisagens são produzidas e lidas podem ser representadas através de textos escritos ou, em outros meios, como a imagem fotográfica.

Desde a sua origem, a Geografia esteve associada às imagens, fazendo parte da tradição geográfica conceber as imagens como instrumentos de percepção e compreensão da paisagem. No entanto, de acordo com Gomes e Ribeiro (2013), nos últimos dez anos houve um crescente interesse sobre as imagens por parte dos pesquisadores na Geografia, destacando-se os estudos de “GODLEVSKA, 1999; ROSE, 2003, 2006; DRIVER, 2003; RYAN, 2003; THORNES, 2004; GOMES, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2010; COSGROVE, 1993, 2008; BERDOULAY e SAULE-SORBÉ, 1998, 1999; BERDOULAY e GOMES, 2010; DANIELS et al., 2011”. (GOMES; RIBEIRO, 2013: 28).

Nas análises que relacionam imagem e Geografia, podemos destacar, dentre outros, as pesquisas de Denis Cosgrove. Esse geógrafo estudava as imagens enquanto representações iconográficas, cartográficas, por meio de pinturas, fotografias e imagens de satélite, assim como nas abordagens da paisagem cultural, verdadeiras e ricas fontes de pesquisa e reflexão (CORRÊA, 2011). É notável a importância das imagens no conhecimento geográfico, sejam através de mapas, de gráficos ou tabelas, assim como no plano do simbólico, com análises proficuas na abordagem da nova Geografia Cultural, estudando os significados das pinturas, do cinema e da fotografia.

De acordo com Kossoy (2009), no mundo da representação fotográfica existem duas realidades: a primeira realidade e a segunda realidade. A primeira é o próprio referente, ou seja, o que será fotografado e também o seu processo de representação. A segunda é a própria imagem fotográfica, resultado do registro da primeira realidade. Essa segunda realidade é sujeita a diferentes interpretações, conforme a visão dos receptores.

As fotografias oferecem diversas explicações, apresentando múltiplas interpretações para aqueles que as veem e as analisam. Sabe-se que seu estudo remete a significados distintos, ligado ao cultural, pois através das leituras das fotografias podemos apreender a cultura de um determinado grupo social, revelando diferentes realidades, analisadas através dos aspectos cognitivos e simbólicos. Isso remete a leituras além dos aspectos visuais, entrando nesse estudo o plano do imaginário, revelando valores distintos, pois o universo subjetivo reflete sensações intrínsecas ao observador.

Para ler uma imagem, deve-se ter em mente alguns objetivos, principalmente sobre o que se quer ver/ler. Podem ser identificados na leitura de uma imagem os aspectos referentes ao sentido e ao significado, que remetem ao plano do simbólico; pode-se buscar também a origem, a explicação de determinada realidade, pois as imagens guardam em si ves-

tígios da realidade, caracterizando-se dessa forma como uma narrativa que conduz o espectador pelos caminhos do imaginário, pois, ao representar o real, cria-se uma nova realidade (COELHO, 2009, p. 5).

A fotografia como imagem de representação social e espacial possui elementos que interagem com a perspectiva representada pelo espectador. Assim, a partir de sua interpretação, é gerado de forma simbólica um discurso sobre a paisagem. (AUMONT, 2012). Portanto, a imagem fotográfica auxilia na compreensão da realidade, através do olhar que vai além dos aspectos materiais, palpáveis e concretos.

Uma fotografia traz mais do que a pretensão de nos mostrar uma genuína parcela da realidade. Ela revela inúmeras versões, realizando um elo entre passado e presente. Para Dubois (1993), o espaço fora da imagem faz parte do que está dentro, como imutável, congelado e acessível no seu significado em qualquer tempo futuro pelos sujeitos espectadores.

O sujeito espectador é aquele que participa de forma efetiva na análise das imagens e tenta compreender e também reconhecer o que nela está inserido. Para Barthes (1984), o sujeito espectador “[...] somos todos nós que consultamos jornais, livros, álbuns e arquivos, coleções de fotografias. E aquele ou aquilo que é fotografado? É o alvo, referente [...]” (BARTHES, 1984: 17).

Na compreensão da fotografia pelo espectador são reveladas diversas interpretações, pois para cada um a fotografia representará valores distintos, fazendo parte das práticas culturais ali construídas pela história do lugar. Quando o espectador observa a imagem, antes de analisar o caráter subjetivo, o mesmo reconhece aquilo que já foi projetado em sua mente, havendo na fotografia uma relação entre aspectos cognitivos e subjetivos.

A compreensão da fotografia só é possível devido aos sujeitos que a constroem, em que cada um desempenha um

papel relevante, seja o fotógrafo que seleciona o ambiente e o tempo, ou o espectador, que faz da fotografia uma das diversas possibilidades de analisar o espaço geográfico, e consequentemente a paisagem.

## A Paisagem Através das Fotografias

O conceito de paisagem não é exclusivo da Geografia, sendo utilizado por outras ciências, como a arquitetura, a história e pelo senso comum, de diferentes formas e acepções. Na Geografia devem ser considerados os diferentes significados, assim como as representações de alunos e professores devem ser enriquecidas no estudo dos conceitos e nas formulações científicas, afinal os conceitos são a base para a estruturação dos conteúdos do ensino de Geografia (CAVALCANTI, 1998).

Na atualidade, devido à velocidade e à quantidade de informações, assim como o desenvolvimento da tecnologia, há um desafio para os professores em fazer da Geografia uma disciplina interessante, que relacione o saber científico com os saberes dos alunos. Evitando, assim, que não sejam abordados em sala de aula apenas dados e informações que pareçam distantes da realidade do discente (CALLAI, 2003).

Na Geografia escolar os conhecimentos que os alunos possuem com o lugar são relevantes para apreensão do conhecimento científico. As vivências dos alunos oferecem ao professor a perspectiva de relacionar a teoria com a prática. Apesar de existirem realidades diversas e diferentes conteúdos, o docente necessita buscar recursos e ferramentas que possam facilitar a relação ensino-aprendizagem, como a imagem fotográfica.

Geralmente as fotografias no ensino de Geografia são empregadas como mera ilustração. Mesmo que os autores tenham integrado as imagens aos conteúdos, elas, muitas vezes, não aparecem como complementação dos textos. Diante dessa realidade, há a necessidade de pensar geograficamente

as imagens como representação da realidade e da formação cultural de alunos e professores (PONSTUSCHA, PAGANELLI E CACENTE, 2007).

As imagens no ensino de Geografia são relevantes em todos os níveis de ensino e na aprendizagem em diversos conteúdos, como os conceitos geográficos, dentre eles, o de paisagem. Na análise desse conceito é importante considerarmos que ele está relacionado em primeira aproximação com o lugar, sendo essencial o seu estudo para a apreensão das determinações do lugar. A partir disso, a análise do espaço geográfico dá-se através da aproximação com o real a ser estudado, realizando a junção dos aspectos objetivos e subjetivos contidos nas paisagens (CAVALCANTI, 1998).

No processo ensino-aprendizagem o professor aprende com os alunos através de suas vivências no espaço geográfico, por isso, é relevante que o docente possa considerar na construção dos conceitos pelos alunos, além dos conhecimentos científicos, a visão de mundo que eles possuem, seja na escola, na rua ou na paisagem do bairro onde vivem, como fizeram os alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio São Francisco de Assis.

Para o entendimento da relação entre a fotografia, paisagem e ensino de Geografia, optamos por realizar a pesquisa em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio que contém 30 alunos. O interesse por parte da escolha do primeiro ano do Ensino Médio partiu inicialmente na prática cotidiana como professora da rede pública estadual cearense, através da análise do livro didático *Fronteiras da globalização*, publicado em 2013, dos autores Lúcia Marina Alves de Almeida e Tércio Barbosa Rigolin, ocorrido durante no planejamento anual de conteúdos. Nesse momento, buscou-se recursos didáticos que favorecessem a análise e a apreensão da paisagem pelos discentes, que relacionassem o conceito da paisagem com o espaço vivido e que despertassem interesse dos alunos pelo conhecimento geográfico.

Escolhemos a fotografia devido à sua inserção no cotidiano dos alunos, seja nos livros didáticos, nos *outdoors*, nas revistas e jornais e em suas vivências, quando eles tiram diversas fotografias para postar nas redes sociais. Entendemos que esse recurso pode favorecer a aprendizagem, afinal, no momento em que fossem fotografar, eles sentiriam-se sujeitos do processo ensino-aprendizagem e poderiam compreender que o conhecimento geográfico, mais especificamente, o conceitual, vai além dos muros da escola.

No começo do ano letivo de 2017, quando iniciamos o trabalho com os conceitos, observamos que muitos dos alunos não sabiam o que seria um conceito e qual era a sua finalidade no conhecimento geográfico. Além disso, os discentes relacionavam o conceito de paisagem ao belo, necessitando, a partir disso, novos métodos, além da aula expositiva que favorecesse a aprendizagem dos alunos, entendendo que a paisagem vai além da estética. A fotografia contribuiu para que os discentes entendessem o seu papel de sujeito no processo de construção do conhecimento, tornando-se um parceiro ativo da imagem. Nas palavras de Aumont, (2012), os sujeitos constroem a imagem e a imagem os constroem.

Na análise das fotografias, devemos considerar o que nela está inserido e os diversos sujeitos que se apresentam na composição e na sua análise. Para Barthes (1984), existem três sujeitos fotográficos: o sujeito-operador, o sujeito fotografado e o sujeito espectador. Na pesquisa que estamos apresentando, o primeiro sujeito seria o aluno ao tirar as fotografias da paisagem, o segundo seria a paisagem capturada pelo ato fotográfico e o terceiro também seriam os discentes ao analisar a paisagem nas fotografias.

A relação entre a fotografia e o espectador não é uma análise simples, muitas determinações diferentes e até contraditórias entram no estudo. Além da capacidade interpretativa, entram na abordagem os afetos, as crenças, as emoções que, por sua vez, são vinculadas a uma determinada cultura.

Apesar de na fotografia os sujeitos não serem os mesmos, os acontecimentos terem mudado e a história tome outras conotações, mesmo assim a imagem permanece como um dispositivo capaz de revelar a memória de uma paisagem em um duplo sentido: aquilo que aparece e aquilo que permanece como um legado simbólico observado pelo espectador (REYES, 2005).

A importância da análise da fotografia pelo espectador, ou seja, pelos alunos, está inserida na pesquisa através das vivências da realidade na qual os alunos estão inseridos, o bairro Bom Jardim. Localizado na periferia de Fortaleza, esse como muitos outros bairro da cidade e de outras periferias das grandes metrópoles brasileiras, enfrenta diversos problemas, como a violência e falta de saneamento básico, que foi retratada nas fotografias dos alunos e em suas falas.

Quando nós tiramos as fotos da paisagem do bairro onde nós moramos, foi para mostrar, também que ele tem muitos problemas, como o lixo que existe no meio das ruas e a falta de saneamento básico, com os muitos esgotos que vão para o Rio Siqueira.<sup>1</sup>

Os alunos demonstraram também que a tarefa de relacionar a fotografia com as vivências que eles possuem com a paisagem foi bem produtiva, através da atividade eles tiveram outro olhar sobre a paisagem do bairro, entendendo que esse conceito está presente no cotidiano deles, seja no caminho da escola, no supermercado e até nos grafites nos muros de alguns pontos do bairro, refletidos em algumas fotografias tiradas por uma dupla de alunas. Ao serem perguntadas por qual motivo as alunas optaram por fotografar os grafites, elas responderam o seguinte:

<sup>1</sup> Informação verbal da aluna Beatriz Vitória Ferreira dos Santos em maio de 2017.

Eu acho lindo o grafite, ele é uma arte de rua que deixa a paisagem mais bonita. Eu fico impressionada como eles conseguem fazer. Devia ter mais para deixar o nosso bairro mais bonito, o Bom Jardim não tem só coisa feia né tia, ele também tem coisa bonita, como os grafites.<sup>2</sup>

O grafite faz parte da paisagem do bairro e ele também é uma realidade do Bom Jardim. Nós temos muitos artistas no bairro e esses artistas transformam a paisagem através da arte. Essa atividade foi muito interessante, pois depois dela eu soube que o grafite também é um elemento presente na paisagem do bairro que embeleza nossos dias e nossos olhos.<sup>3</sup>



Foto 01 – Margens do Rio Siqueira

Fonte: Almeida, 2017.

<sup>2</sup> Informação verbal da aluna Edna Bianca de Sousa Rosa em maio de 2017.

<sup>3</sup> Informa verbal da Aluna Shirley Rodrigues de Oliveira em maio de 2017.



Foto 02 – Grafites na Rua Geraldo Barbosa

Fonte: Rosa, 2017.

As vivências dos alunos foram sentidas através das fotografias tiradas na escola, demonstrando a importância dessa paisagem como um local que vai além da aprendizagem, possuindo significância no cotidiano, ponto de encontro com os colegas, carregada de simbologias para muitos que vivem a paisagem do bairro.

Eu não sabia que a minha escola faz parte da paisagem do bairro, eu pensava que ela era apenas um local qualquer. Agora, depois que eu soube que ela faz parte da paisagem do bairro, ela ficou ainda mais importante para a minha vida, é até difícil imaginar a rua sem a escola<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Informação verbal da aluna Regislania Alves Rabelo em maio de 2017.

Eu tirei as fotografias da paisagem da escola porque é aqui que eu passo a maior parte do meu tempo. Eu gosto mais de ficar na escola do que ficar em casa, aqui eu tenho os meus amigos que eu posso conversar. Além disso, tem também as árvores, que eu acho muito bonita.<sup>5</sup>



Foto 03 – Escola São Francisco de Assis

Fonte: Pereira, 2017.

Após o término da apresentação das fotografias, muitos alunos afirmaram que a atividade de relacionar a fotografia com a paisagem foi bastante produtiva, ficou mais fácil de aprender o conteúdo. Os discentes disseram que gostariam que houvessem mais momentos como esse, afinal, atividades que vão além da sala de aula tornam o conhecimento geográfico mais interessante e favorecem a aprendizagem.

<sup>5</sup> Informação verbal da aluna Liriel Pires Pereira em maio de 2017.

No momento final da atividade, onde as fotografias da paisagem do bairro captadas foram expostas no pátio da escola, muitos disseram que se sentiram importantes e não imaginavam que poderiam juntar a fotografia com a paisagem do bairro. As fotografias do Bom Jardim também despertaram interesse nos alunos de outras turmas da escola, afinal elas mostraram paisagens conhecidas por eles, que fazem parte do seu cotidiano.

Através das fotografias da paisagem do bairro compreendemos que o importante neste trabalho não foi chegar a respostas únicas e/ou pré-determinadas e sim possibilitar a reflexão a professores, pesquisadores, dentre outros, sobre questões pertinentes ao cotidiano dos alunos e sua percepção do mundo, que envolve além dos saberes científicos, as emoções, as simbologias e os sentimentos.

### Considerações Finais

Esta pesquisa possibilitou que os alunos levassem para a aula de Geografia uma parcela do seu cotidiano, permitindo expor um pouco sobre a realidade dos discentes, denunciando o que consideravam problemas no seu bairro e mostrando o sentimento de pertencimento com o lugar onde vivem através da fotografia e da compreensão do conceito de paisagem.

Entendemos que a análise dos conceitos não é uma tarefa fácil devido a sua complexidade teórica, que muitas vezes dificulta a apreensão por parte dos alunos. Em virtude disso, pensamos a fotografia como um recurso que facilitasse o intermédio entre o saber científico e o conhecimento que os discentes possuem com a paisagem, a fim de tornar a fotografia o estudo da paisagem mais atrativo, mostrando que o conceito vai além do belo, entendido como uma construção histórica através das práticas culturais no dia a dia.

Os alunos tiveram a liberdade de fotografar a paisagem do bairro Bom Jardim e, assim, puderam fazer as suas escolhas, tornando-se parceiros ativos na construção do conhecimento

geográfico. Diante disto, considera-se que as experiências durante a construção deste trabalho proporcionaram reflexões sobre a realidade do ensino de Geografia e mostraram a importância de recursos além da aula expositiva, em nosso caso, a fotografia, na compreensão do conceito de paisagem.

O uso das fotografias nas aulas de Geografia possibilitou uma aproximação do conceito de paisagem com o cotidiano dos alunos, estimulando a participação no processo de ensino-aprendizagem. Os registros fotográficos produzidos pelos discentes fazem parte da memória e da realidade vivenciada por eles, são fragmentos da paisagem do bairro Bom Jardim construídos por aqueles que cotidianamente estão presentes nesse lugar.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L.M.A; RIGOLIN, T.B. *Fronteiras da globalização*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- ALMEIDA, S.S. *Margens do Rio Siqueira*. Fortaleza, fotografia: color, 2017.
- AUMONT, J. *A imagem*. Tradução Estela dos Santos Abreu, Cláudio César Santoro. Revisão técnica: Rolf de Luna Fonseca. – Campinas, SP: Papirus, (Ofício de arte e forma), 2012.
- BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- CALLAI, H, C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, A, C. *et al.* (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-63.

CAVALCANTI, L.S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

COELHO, L. C. A paisagem na fotografia, os rastros da memória nas imagens. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 13. 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFRGS, 2009. P 1-21.

COLLOT, M. Pontos de vista sobre as percepções da paisagem. *Boletim da Geografia Teórica*, v. 20, n. 39, p. 21-32. Rio Claro: Unesp, 1990.

CORRÊA, R.L. Sobre a Geografia Cultural. In: *Textos NEPEC*. Nº 3. Rio de Janeiro.

Setembro de 2007, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. *Denis Cosgrove - a paisagem e as imagens*. Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n.29, p.7-21, jan./jun. de 2011.

DUBOIS, P. *O ato Fotográfico*. 2. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1993.

DUNCAN, J. *The City as Text. The politics of landscape interpretation in the Kandyan kingdom*. USA: Cambridge University Press, 1990.

GOMES, P.C.C; RIBEIRO, L.P. A produção de Imagens para a Pesquisa em Geografia. *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n. 33, p.27-42, jan./jun. de 2013.

KOSSOY, B. *Realidade e Ficções na Trama Fotográfica*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LUCHIARI, T. D. P. *A (re) significação da paisagem no período contemporâneo*. In: Paisagem, Imaginário e Espaço. CORRÊA, R. L; ROSENDHAL Z. (org.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MEINIG, D. W. *The Interpretation of Ordinary Landscape: Geographical essays*. New York: Oxford University Press, 1979.

MELO, V. Paisagem e simbolismo. In: ROSENDHAL, Z; CORRÊA, R. (Org.). *Paisagem, imaginário e espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

PEREIRA, P.P. *Escola São Francisco de Assis*. Fortaleza, fotografia: color, 2017.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

REYES, P. *Quando a rua vira corpo*[ou a dimensão pública na ordem digital]. Unisinos 2005.

RISSO, L.C. Paisagens e cultura: uma reflexão teórica a partir do estudo da comunidade indígena amazônica. *Espaço e cultura*, UERJ, RJ, n. 23, p. 67-76, jan./jun. 2008.

ROSA, E.B.S. *Grafites na Rua Geraldo Barbosa*. Fortaleza, fotografia: color, 2017.

ZANATTA, B. A. *A abordagem Cultural na Geografia*. *Temporis (ação)*, UEG, Goiás, v. 1, p. 249-262, 2008.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COTIDIANO E VIVÊNCIAS NA CIDADE

*Tailson Francisco Soares da Silva*

### Introdução

O ato de pesquisar, de realizar um procedimento reflexivo sistemático, é, em diversas circunstâncias, professar certezas, mas também reconhecer limites. Uma pesquisa deve estar em constante contenda com uma realidade (histórica e geográfica) que em determinado momento te faz ir adiante, ou te faz reconsiderar a sensibilidade do sujeito em face de cada descoberta. Dessa maneira, questionamos: Que perspectiva formulamos para a construção de nosso percurso?

O mundo é recheado de intencionalidade, o que fazemos tem intenção, que visa fora de si, somos um ser que faz cognição, ou seja, que vai além da apreensão imediata dos fenômenos. Santos (2008, p. 93) enfatiza que “a simples apreensão da coisa, por seu aspecto ou sua estrutura externa, nos dá o objeto em si mesmo, o que ele apresenta mas não o que ele representa”.

Por isso, entende-se que é necessário ir para além dos sentidos primeiros. Dessa forma, acredita-se que os procedimentos metodológicos e os conceitos renovados de uma Geografia das Representações Sociais podem ser a chave para o entendimento dos complexos processos cognitivos de apropriação social e espacial em diferentes escalas e recortes espaciais. Sendo assim, quais aspirações almejamos com este trabalho?

A busca de compreender tal processo de construção simbólica nasce de observações desenvolvidas durante a nossa vida acadêmica envolvendo situações de um processo teórico e prático de análises científicas, bem como de aulas

ministradas na educação básica, especificamente da prática como professor o ensino fundamental, das angústias e das reflexões vivenciadas, em função dos vícios que continuamente persistem em nosso modelo escolar, nas dimensões simbólicas, sociais e culturais.

Tratar da temática “cidade” em sala de aula, é abordar um tema que acreditamos ser relevante dentro de qualquer proposta pedagógica, em especial no ensino de Geografia. Nesse sentido, a problemática que norteou a presente pesquisa, buscou conhecer e analisar a representação social de cidade, sob a mediação do ensino de Geografia, manifestada no discurso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI. Para tanto, colocam-se as seguintes questões:

a) Que representações os alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI têm de cidade? Qual a fonte produtora das representações sociais de cidade? E como o ensino da Geografia pode contribuir nesse sentido?

Assim, estruturamos os nossos objetivos de pesquisa com o intuito de desbravar a problematização e confirmar ou não a hipótese elencada nesse trabalho. Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais de cidade pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI. Em particular, buscamos conhecer os aportes teóricos que fundamentam a temática cidade, servindo-se das abordagens realizadas no ensino de Geografia; caracterizar os aspectos conceituais da Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, e, como complemento, aplicar a teoria do Núcleo Central (NC), elaborada por Jean-Claude Abric e identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade construída pelos alunos do ensino fundamental no cotidiano.

A escolha pela referida Teoria das Representações Sociais como referencial teórico se deu no contato com leituras de Moscovici e seus seguidores. Outro fator importante dessa escolha é a pertinência que essa teoria tem na área do ensino, sobretudo quando relacionada à pesquisa. Esse posicionamento interdisciplinar amparado na pesquisa é resultado do entendimento que o diálogo com outros campos do conhecimento amplia substancialmente a capacidade da geografia de explicar o seu objeto de estudo.

Quanto à coleta de dados em campo, utilizamos o seguinte instrumento: aplicação da técnica de associação livre de palavras (TALP), que foi tratada com a ajuda do *software* EVOC. Também utilizamos a técnica de análise de conteúdo, realizando o tratamento dos resultados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1986).

As seções desta pesquisa abrangem a forma do trabalho, afinal, permitem demonstrar os resultados expostos no trabalho e a análise dos mesmos. A primeira seção corresponde à introdução do trabalho. Na segunda seção deste estudo, realizamos uma análise da temática “a cidade como conteúdo no ensino de Geografia”, conhecendo os aportes teóricos que a fundamentam. Na terceira seção, apresentamos os aspectos teóricos e conceituais das representações sociais e suas singularidades. Na seção quatro apresentamos a análise descritiva e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Por fim, temos as considerações finais, trazendo um horizonte geral dos resultados apresentados.

Ademais, acredita-se na confiabilidade desta abordagem, e que a mesma possa contribuir nos trabalhos desenvolvidos por professores e alunos com o intuito de compreender melhor o dia a dia das pessoas. Assim sendo, espera-se que este trabalho possa refletir algumas das preocupações atuais da nossa sociedade.

## O Estudo Espacial da Cidade como um Instrumento de Ensino e Aprendizagem em Geografia

Uma consequência imediata da preocupação em analisar a representação social de cidade entre os educandos diz respeito às possibilidades que se criam no processo de ensino, de aproximação do aluno com relação à sua própria realidade. Nesse sentido, acredita-se que cada ideia que o aluno tem sobre o espaço é uma experiência que envolve aprendizado e imaginação.

Segundo Santos (1988, p. 61), “o estudo do espaço é um tema intrínseco às diversas áreas do conhecimento”. De acordo ainda com esse autor, há muito tempo os diversos profissionais analisam o espaço como um produto e processo histórico. Santos (1994, p. 28) enfatiza, considerando-se os fundamentos epistemológicos da Geografia, que

[...] O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho [...].

Através dessa conceituação, percebe-se a importância que Santos atribui à natureza e à sociedade na constituição espacial. Assim, deve-se pensar que não existe espaço sem tempo nem tempo sem espaço. Nas relações do homem com o espaço estão inseridos objetos de significados variados, e a experiência e o conhecimento auxiliam a identificação e a apreensão da complexidade dessas relações. Assim, as representações existentes podem vir a ser um instrumento necessário para a conotação dos elementos da cidade, contribuindo para a possibilidade de apreender a totalidade dos objetos espaciais.

É importante que professores e alunos compreendam a cidade estabelecendo relações. Além disso, é necessário que

os docentes desenvolvam estratégias e práticas que possam facilitar a apreensão dos conteúdos analisados com seus alunos. A cidade sempre existiu, ela não é uma invenção moderna. A cidade se caracteriza por diversas funções, compreendê-las é entender as contradições existentes na sua organização espacial, bem como o seu dinamismo histórico, que se define no envolvimento da própria sociedade.

A escola, e presente nessa instituição o ensino de Geografia, tem uma atribuição substancial para avizinhar os discentes da sua cidade, no sentido de melhor compreendê-la. O estudo da representação social de cidade pelos alunos a partir das ações próprias da escola é uma ferramenta valiosa para o docente tirar as suas conclusões de como o aluno compreende o seu entorno, e a partir desse momento engendrar e estabelecer subterfúgios de ensino e aprendizagem sobre os conceitos do mundo vivido, levando em consideração elementos como a paisagem, o lugar e o espaço.

Na vivência escolar são copiosas as realidades e experiências com as quais nos defrontamos: são turmas bastante heterogêneas, com costumes, culturas e comportamentos diferentes, o que, para Tuan (1980, p. 6), configura uma riqueza de análises, pois “a superfície da terra é extremamente variada. [...] duas pessoas não vêem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente”. Dessa forma, entende-se que existe um desmedido leque de informações que nos traz uma série de representações e nos fazem estar socialmente no mundo e aprendê-lo.

O saber do aluno é reflexo, muitas vezes, da comunidade na qual ele vive. Conforme nos aponta Castrogiovanni (2001, p. 82-83), que “o ensino de geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido”.

É preciso tornar o conteúdo significativo para o aluno. Isso pode ser feito instigando a curiosidade que se juntando às concepções que o aluno tem do mundo, com suas

experiências, pode assim, ajudar a melhor refletir acerca da ação humana sobre o meio em que vive. Para Cavalcanti (2001, p. 20), “A tensão entre o global e o local é que vai definindo a configuração das diferentes culturas.” Diante de tal premissa, é fundamental entender os atos cotidianos que, por menores que sejam, acabam influenciando a realidade do dia a dia, isto é, do lugar de vivência. Dessa forma, cabe aqui um questionamento: De que forma o conhecimento da representação social de cidade pode contribuir para que o ensino de Geografia, em suas vertentes metodológicas, possa ajudar a formar cidadãos conscientes do espaço social em que vivem?

Ter um olhar atento às configurações do espaço, e ao conjunto de significados que ele representa, faz das representações uma ferramenta importantíssima nas novas metodologias empregadas por professores de Geografia, além de ser considerado um fenômeno social que se renova como uma criação contínua formada por todos os outros saberes. Nesse sentido, um princípio que irremediavelmente nos leva a esse entendimento, é que não há um único modelo de cidade, absoluto, mas o que há, dependendo do grupo social, é uma cidade que sofre mudanças constantemente, evidenciando processos da vida humana.

Portanto, cabe ao professor a difícil missão de guiar o aluno por esse mundo de sensações. Então, pelo que se pode perceber, a compreensão da temática representação social de cidade é de suma importância para desenvolver nos estudantes experiências educativas capazes de ensinar a ler, interpretar, ver, ouvir e sentir a cidade em que existimos. Sobretudo percebê-la como um processo em constituição, portanto, em movimento.

O professor pode influenciar nesse comportamento utilizando uma linguagem acessível ao estudante, próxima da sua linguagem habitual. Nessa seara, muitas perspectivas de análise têm sido implantadas para compreender as avantajadas transformações do espaço geográfico. Estudar Geografia é

entender os procedimentos que arquitetam a vida humana no espaço e no tempo. É ter concepção da conduta ideológica e política que assumimos, refletindo as relações que são instituídas com os demais, com o conhecimento e com os objetivos.

Continuando o exercício dessa pesquisa falaremos a seguir dos aspectos teóricos e conceituais das representações sociais e suas singularidades. Esta análise servirá como subsídio teórico para investigarmos e interpretarmos as representações sociais de cidade pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

### Os Caminhos Traçados pelo Estudo das Representações Sociais

Reforçando os escritos anteriores, a referida pesquisa científica está embasada no conceito de representações sociais elaborado pelo psicólogo social Serge Moscovici, além de outros teóricos que escrevem dentro da mesma linha de raciocínio. Uma das particularidades da teoria das representações sociais é a maneira como procura entender a realidade cotidiana, um tipo de sapiência que advém da atividade mental desenvolvida tanto pelos indivíduos como pelos grupos sociais, através de diferentes comunicações e situações que lhes convém.

Dito isso, faz-se mister saber, que a teoria das representações sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, psicólogo social francês, a partir do seu livro, “*Psychanalyse, son image et son publique*”, que em português significa “*Representação Social e Psicanálise*” (grifo nosso) o qual foi publicado no Brasil no ano de 1978. Para Jovchlovitch (1994), é por meio desta pesquisa que Moscovici engrandece o diálogo sobre a teoria e o trabalho em torno da representação social, tornando-a relevante e importante no âmbito da psicologia social.

A teoria das representações sociais trata sobre as construções dos saberes sociais, a partir dessa dinâmica social, que se origina na comunicação entre os sujeitos. A Teoria, nessa

direção, constrói e desenvolve ações elaboradas no seio de um determinado grupo social e essas ações são reproduzidas e estão enraizadas na prática desses sujeitos, a partir do seu cotidiano, e através da linguagem. Dessa maneira, as representações são fenômenos sociais e devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção, são amplamente coletivas, embora vividas individualmente na nossa análise e compreensão dos fatos. Quer dizer, a representação social é:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] e enquanto sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. (JODELET, 2001, p.22).

Desse modo, a teoria das representações sociais vai implicar as interpretações que envolvem a pertença social do sujeito, bem como os fenômenos cognitivos, assim, são consideradas como “construções sociocognitivas.” (JODELET, 2001). Na tentativa de delinear esse porvir, entende-se que suas implicações estão ligadas diretamente a vida mental individual e coletiva dos indivíduos, que incidem sobre as formas de pensar, por isso que

[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Moscovici (1978) afirma que toda representação social é construída e organizada de imagens e linguagens e servem para realçar e simbolizar atos e situações comuns em um grupo. Como formas de conhecimento, temos dois os processos

constitutivos geradores das representações sociais: o processo de ancoragem e objetivação<sup>1</sup>, a partir desses são desenvolvidos a construção e as atribuições de sentidos a um dado objeto.

Entende-se que a objetivação expressa uma forma de integração numa realidade e a ancoragem constitui relações sociais. Tentando definir melhor, a objetivação é um processo que permite tornar elementos abstratos em elementos concretos que se dá a partir da seleção das informações. Já em relação a ancoragem,

esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Através da construção teórica de Moscovici, surgiram outras abordagens que complementam a grande teoria. Uma delas chama-se: Teoria do Núcleo Central das Representações desenvolvida por Jean-Claude Abric. Utilizamos essa abordagem de pensamento como suporte nessa pesquisa, além das convicções de Claude Flament relacionadas aos esquemas periféricos das representações sociais. Jean-Claude Abric e Claude Flament pertencem a escola conhecida como “Grupo do Midi”, a mesma engloba uma abordagem estruturalista das Representações Sociais.

<sup>1</sup> Oliveira (2004, p. 181), nos lembra por meio dos seus estudos sobre a tese de Moscovici, que: “no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma seqüência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado *amarração* – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e *objetivação*, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar”.

Abric (2000, p. 31), considera que

a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação.

Portanto, toda representação se organiza em torno de um núcleo central (NC) e o qual é o elemento fundamental da representação tendo em vista que ele determina, simultaneamente, o seu significado e a sua organização.

A representação constituída pelo núcleo central (estruturante) é mais resistente a mudança, tendo uma natureza mais estável, rígida e consensual. Ademais, a estruturação interna de uma representação, é constituída também de seus elementos periféricos, que transitam em torno do núcleo estruturante. Dessa forma, “os elementos periféricos são esquemas organizados pelo Núcleo Central” (FLAMENT, 1994, p. 22). “São seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31). Verifica-se, que estes elementos, independentemente de serem centrais ou periféricos<sup>2</sup>, são complementares entre si, exercendo funções diversas no seu funcionamento.

<sup>2</sup> Acompanhando Sá (1996, p. 22) no que diz respeito às características do sistema central e periférico, pode-se dizer que, [...] um sistema central [...]. 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos. [...]. O sistema periférico apresenta, portanto, as seguintes características: 1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

As representações sociais podem estar constituídas no conhecimento geográfico desenvolvido na escola e também fora dela pelos alunos, que organizam suas ideias e formas de explicar as relações existentes no espaço em que estão inseridos. Devem-se observar essas representações dos alunos, investigar como eles explicam algumas temáticas, conceitos, variações conceituais da própria ciência geográfica, que é imprescindível para aprimorar e construir conhecimentos.

Portanto, conhecer as representações sociais poderá contribuir para entender como eles, os alunos do Ensino Fundamental, estão compreendendo-as, interpretando, construindo e agindo em sua realidade, uma vez que essas representações são determinantes na elaboração de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais ou coletivas. Para isso, destacamos a necessidade de verificarmos em que medida a compreensão dessas representações pode nos indicar caminhos para a nossa prática pedagógica.

Esse pensamento permite considerar que as representações sociais, enquanto universo consensual de significados construídos e partilhados socialmente, possibilitam aos indivíduos do grupo comunicarem-se e interagirem a partir do processo de objetivação e ancoragem, e serem responsáveis pelas interpretações e atribuição de significados comum à problemática do seu universo. Foi a partir da teoria moscoviana que buscamos interpretar as nossas inquietações presentes nessa investigação.

### Os Elementos Estruturais da Representação Social de Cidade

A Teoria das Representações Sociais tem-se estabelecido como um vantajoso suporte teórico para pesquisas no campo da educação. No campo dos possíveis, como já destacamos algumas vezes nesse trabalho, a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais nos ajuda a evidenciar nas representa-

ções sociais uma estrutura ordenada em torno de um núcleo central.

As palavras evocadas<sup>3</sup> pelos alunos através do teste de associação de palavras, ou evocação livre, constituíram um arquivo analisado através do *software EVOC/2000*, programa que faz a distribuição da frequência e ordem média (OME). A aplicação do TALP neste trabalho teve uma duração média de 8 minutos. Tivemos um total de 725 palavras evocadas pelos 145 alunos, sendo 49 (7%) palavras diferentes<sup>4</sup>.

Algumas palavras foram evocadas poucas vezes e outras foram evocadas muitas vezes pelos alunos, nesse sentido, decidimos utilizar 5 como frequência mínima, ou seja, a palavra tinha que ser evocada no mínimo cinco vezes pelo total de alunos. E como frequência intermediária 18, a ordem média geral de evocação foi calculada em 3,0. Em consonância com os procedimentos de tratamento dos dados com o auxílio do EVOC, passamos a organizar as informações, o resultado é dado em quadrantes e num total de quatro.

Sendo assim, dentro do processo de construção da representação social, no quadrante superior esquerdo, temos as palavras mais frequentes, que são citadas em primeira ordem, constituindo os elementos do NC da representação, mais resistentes às mudanças. O quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo compreendem os elementos intermediários. Já o quadrante inferior direito compreende os elementos mais periféricos, pouco frequentes e nas maiores posições em relação à ordem média, ou seja, as mais distantes do Núcleo Central, exercendo a função de defesa do Sistema Central.

Podemos observar no gráfico 01 a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas<sup>5</sup>, construído

<sup>3</sup> A título de lembrança, estamos adotando a ordem de importância atribuída pelos sujeitos às suas evocações, conforme as orientações de Abric (2003, 2004).

<sup>4</sup> Utilizamos como estímulo a palavra indutora *Cidade ...*

<sup>5</sup> Observação: “F” indica frequência intermediária e “OME” a média

com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade.

**Tabela 1 – Estrutura da representação social de cidade**

F ≥ 18 e OME < 3,0			F ≥ 18 e OME ≥ 3,0		
	F	Ome		f	ome
<b>Educação</b>	<b>49</b>	<b>2,143</b>	Bonita	30	3,100
<b>Limpa</b>	<b>18</b>	<b>2,611</b>	Cidadania	27	3,259
<b>Lugar</b>	<b>26</b>	<b>2,654</b>	Estrutura	49	3,837
<b>Pessoas</b>	<b>100</b>	<b>1,870</b>	Importante	35	3,257
<b>Urbanizada</b>	<b>32</b>	<b>2,469</b>	Lazer	56	3,821
			Moradia	29	3,138
			Natureza	18	3,278
			Tranquila	19	3,947
	Trânsito	36	3,028		
	Violência	24	3,208		
F < 18 e OME < 3,0			F < 18 e OME ≥ 3,0		
	F	Ome		f	Ome
Oportunidade	9	2,222	Arborizada	9	3,222
Saúde	17	2,176	Cultura	9	3,667
Segura	10	2,600	Indústria	7	3,000
			Liberdade	8	3,125
			Poluição	13	3,462
			Prédio	9	3,333
			Transporte	5	3,800
			Turismo	14	3,357

Fonte: crédito direto do autor.

das ordens médias das evocações

No quadrante superior esquerdo, apreende-se que o NC da estrutura da representação é constituído por cinco elementos: *Educação, Limpa, Lugar, Pessoas e Urbanizada*. Estes são os atribuidores do significado da representação social de cidade, os elementos mais estáveis e resistentes a mudanças (provável núcleo estruturante). [...] “a organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). Os demais elementos estão distribuídos pelos demais quadrantes, conhecidos como sistema periférico, responsáveis pela proteção e manutenção do NC.

A nossa análise dos elementos do núcleo central será realizada na articulação e no diálogo com o objeto representacional e os demais elementos do sistema periférico, considerando as justificativas dos sujeitos<sup>6</sup> acerca dos atributos constituintes do NC. Por consequência, apresentamos a tabela 01, que detalha a classificação dos atributos no Núcleo Central quanto à frequência e à ordem de importância (OME).

**Tabela 2 – Atributos do núcleo central por frequência e ordem de importância**

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	
Pessoas	100	49	31	8	8	4	1,870
Educação	49	17	20	4	4	4	2,143
Urbanizada	32	8	8	10	5	1	2,469
Lugar	26	7	7	3	6	3	2,654
Limpa	18	5	4	4	3	2	2,611

Fonte: crédito direto do autor.

<sup>6</sup> Solicitamos aos alunos que hierarquizassem numa ordem de importância as palavras evocadas e transcritas, além de justificar por escrito a escolha de duas palavras apontadas como as mais importantes dentre àquelas evocadas pelos discentes.

A tabela anterior demonstra que a cognição *peessoas* foi evocada 100 vezes pelos sujeitos pesquisados, sendo que 49 vezes ela aparece como o atributo que melhor representa a cidade, portanto, é o elemento com maior destaque do Núcleo Central, seguida do atributo *Educação*, evocada 49 vezes, apresentando alta frequência de evocações na 1ª e 2ª ordens, 17 e 20 vezes respectivamente. Além dela, as palavras *Urbanizadas*, *Lugar e Limpa*, completam o Núcleo Central da representação. As cinco palavras tem frequência ( $F \geq 18$ ) e Ordem Média de Evocações OME  $< 3,0$  (Gráfico 01).

Tomando como referência os escritos dos alunos, vamos fazer a análise das justificativas dadas pelos sujeitos no tocante às cognições que compõem o Núcleo Central. A cognição *Pessoas* ( $F = 100$  e OME = 1,870) é um consenso entre os membros do grupo. Não é difícil de perceber, em alguns depoimentos, como eles elaboram suas Representações Sociais de cidade. Nas falas<sup>7</sup> abaixo, eles assim se referem às características da cidade:

“PESSOAS – toda cidade tem que ter pessoas, isso é importante porque se não tivesse pessoas não seria uma cidade”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos)<sup>8</sup>.

“São aquelas pessoas que são de bem, que tem respeito”. (João Paulo I, 14 anos).

De acordo com as falas registradas, para muitos sujeitos a cidade é algo importante, é uma aglomeração de pessoas. Essa forma de entender a cidade encontra-se associada a um crescimento da população urbana e redução dos residentes no campo. Outra justificativa do atributo direciona para questões de valores e o respeito entre as pessoas que vivem na cidade.

<sup>7</sup> É necessário considerarmos, antecipadamente, que não fizemos qualquer modificação ou alteração do aspecto gramatical dos eventuais problemas contidos no uso da norma culta (acentuação, regência, concordância...) por parte dos alunos.

<sup>8</sup> Os sujeitos estão identificados pelo nome da escola e a idade.

Nessa linha de raciocínio, é válido destacar os estudos de população na Geografia, que podem contribuir no modo que as pessoas se organizam e vivem socialmente,

a geografia da população é compreendida como **primeira aproximação dos fenômenos urbanos** (grifo nosso), políticos e econômicos, constituindo, nesse sentido, o primeiro capítulo dos tratados de geografia humana. (DAMIANI, 2008, p.10).

Outra cognição que emerge do núcleo central, denominada-se de *Educação*, encontra-se bem colocada na ordem de importância atribuída pelos sujeitos - com a segunda menor ordem média de evocação (OME = 2,143) e com uma frequência alta ( $F = 49$ ). Vejamos as inferências dos sujeitos no que se refere a este significado atribuído à cidade:

“Educação é importante porque é lá que os alunos coisas e como ser um cidadão”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos).

“Educação: Aprender sobre tudo, não apenas as matérias das escolas, e sim o que há ao nosso redor, aprendemos em outros lugares também”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos).

Percebe-se, um diálogo interessante entre a cognição *Educação* e os demais elementos do sistema periférico, tais como: importante, estruturada e a noção de cidadania representada com a palavra cidadãos. “Os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto.” (ABRIC, 2001, p.32).

O sujeito (NSPS-15), ao dizer que “Educação: Aprender sobre tudo, não apenas as matérias das escolas, e sim o que há ao nosso redor, aprendemos em outros lugares também” esse (a) aluno (a) compreende que a educação não está restrita ao espaço escolar, antes, considera como

o processo pelo qual [...] a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outro(s). (MADEIRA, 2001, p. 115).

Destacamos agora, a cognição Urbanizada, com frequência ( $F = 32$ ) e ordem média das evocações ( $OME = 2,469$ ). Apresenta-se como oferta de trabalho, bens de serviços e concentração da população na cidade. O tema urbanização, o qual permite a abordagem da cidade, é mencionado nos livros didáticos analisados, porém, frequentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontado para uma abordagem que considere o local de vivência do aluno. Apreciemos as falas a seguir:

“URBANO – onde há as “vantagens urbanas” que são oportunidades de emprego e etc..., além de outras coisas”. (Conselheiro Saraiva, 14 anos).

“Urbanizada – uma cidade com muitas pessoas e que seja bem frequentada”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos).

“Urbanizadas: As cidades urbanizadas são as que foram urbanização nas cidades”. (Conselheiro Saraiva, 14 anos).

Em nossa leitura, as falas atribuídas acima a *Urbanização* não se destina ao conhecimento científico, não existe uma correlação. A urbanização é tida como um processo importante para entender a cidade e o seu contexto. No que podemos abstrair do conhecimento geográfico, a Geografia Urbana passa a entender a cidade do ponto de vista social, e que o indivíduo, o morador e o aluno são os agentes de produção e transformação desse espaço.

Continuando a análise das cognições que emergiram dos escritos dos alunos, trataremos agora da cognição *Lugar*. No quadrante que define o núcleo estruturante da representa-

ção social de cidade, a cognição *Lugar* aparece com a segunda menor frequência entre os demais ( $F = 26$ ), porém, com um grau de importância relevante para os sujeitos, assim, demonstra a sua OME, que é igual a 2,654. Lugar é um dos conceitos-chave estudados pela ciência geográfica, portanto, merece destaque. A esse respeito, os alunos assim se manifestaram:

“Lugar: bonito, cidade é um lugar bonito porque representa de uma maneira seu estado onde fica”. (João Paulo I, 15 anos).

“Um lugar lindo, a cidade é linda porque tem vários locais onde a gente pode se divertir”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos).

“Para construir algo precisa de um lugar”. (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos).

Observa-se haver entre os sujeitos a correlação da cidade com a beleza, o visível, questões mais próximas de uma manifestação concreta, como nos escritos “*a cidade é linda*” (NSPS-15), “*cidade é um lugar bonito*” (JPI-15). Cavalcanti (2002) considera que o aluno possui uma cultura geográfica e leva para a escola experiências de vida conforme o seu lugar e a sua realidade social. Tuan (1980, p. 86) nos chama atenção quanto a ótica da localização, “o lugar tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial” que tem história e significado”. É nítida nos argumentos dos alunos, uma limitação em compreender a cidade.

Segundo os PCNs/ Ensino Fundamental de Geografia, o estudo do lugar, é um conteúdo recomendado para o Ensino Fundamental. Segundo estes, “o estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é o ponto de partida para a compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza”. Portanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor or-

ganizar o seu trabalho. “Os lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (CALLAI, 2002, p. 124).

Contudo, trataremos agora sobre mais um elemento constituinte do núcleo central com os sentidos atribuídos pelos sujeitos investigados. A cognição *Limpa* apresenta uma ordem média de evocação (OME = 2,611) e a menor frequência (F = 18) entre os elementos do quadrante superior esquerdo. Das manifestações que ocorrem no cotidiano da cidade, emanam os mais variados sentidos e sensações. Verificamos, a seguir, algumas justificativas dessa cognição.

“Por que toda cidade tem que ser limpa e não imunda de lixo”. (Hermelinda de Castro, 14 anos).

“Porque geralmente nas cidades ninguém se importa com a limpeza jogam lixo em qualquer lugar por isso a cidade tem que ser limpa”. (Hermelinda de Castro, 15 anos).

As falas dos alunos denotam um sentido de cidade que precisa ser limpa, sem sujeira, refletindo algumas políticas de urbanização da cidade. A palavra *limpa* é notoriamente uma expressão que denota ver o objeto cidade e seus atributos materiais. Esse processo se alia na construção de uma representação social das cidades que permitem serem “formadas e formadoras da diversidade, atratoras e dispersoras de valores que nelas se transformam.” (DUARTE, 2002).

Desse modo, tivemos a cidade descrita a partir de algumas formas, foram aspectos observados pelos alunos, que trazem consigo uma percepção natural do estado da realidade experienciada por eles. A presente pesquisa nos permitiu construir alguns entendimentos sobre uma realidade específica, e que, portanto, abre um leque de possibilidades para investigar outras questões, sempre na direção de compreender melhor a representação social de cidade.

## Considerações Possíveis

Ao final desse estudo, têm-se as inquietações, muitas perguntas e também respostas, algumas delas, no entanto, estão entremeadas no texto, outras permanecem latentes. Quando do início da investigação, a presente pesquisa se propôs a analisar as representações sociais de cidade manifestada no discurso dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, com vista a contribuir para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula sob a mediação do ensino de Geografia.

Em termos específicos, pode-se afirmar, de acordo com as informações acerca da representação social de cidade produzida pelos sujeitos da pesquisa, que nossa hipótese foi corroborada. Os resultados obtidos revelaram que o conteúdo e a estrutura da representação de cidade pelo grupo social investigado são marcados por elementos com gênese no senso comum, ou seja, as representações sociais construídas pelos alunos acerca da cidade se confirmam a partir da vivência e dos referenciais que eles têm, tomando como referência as cognições Pessoas (que é um consenso entre os membros do grupo), Educação, Urbanizadas, Lugar e Limpa, ambas, fazem parte do Núcleo Central da representação. Contudo, ainda que limitado, encontramos também elementos do conhecimento acadêmico permeando o discurso dos alunos.

No discurso dos alunos referente à representação social de cidade, notamos que eles compreendem a cidade como algo importante, encontro de amigos e aglomeração de pessoas. Qualidade do que é respeitável, lugar de valores, afetividades, pertencimento, melhor ambiente, local para passear com a família. Em nossa leitura, a fala atribuída acima não se destina ao conhecimento científico, não existe uma correlação.

Assim sendo, uma alternativa para que os alunos reflitam melhor sobre estas questões é trabalhar as noções de valores, de ética e de cidadania na escola, propondo mudan-

ças de atitudes na sociedade quanto aos deveres de cada um. Dessa maneira, podemos vislumbrar uma nova geração capaz de fazer uso ético do espaço público, e o advento de um novo sentido de coletividade, que busque a qualidade de vida para si e para sua comunidade.

Ademais, dado a incompletude da abordagem aqui proposta, não podemos pensar em um final definitivamente conclusivo, nesse sentido, é preciso evitar, que a nossa busca teórica padeça de atrofiamento, evidenciando, obviamente, o universo inacabado da crítica expositiva. Por isso, acredita-se que esse estudo pode trazer muitas outras questões, buscando conhecer e analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais envolvendo outros grupos sociais. Desse modo, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para a qualidade do ensino de Geografia.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: eduerj. 2001.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.;

OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. (Org). 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Nacional. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/AGB, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.) et al. *Geografia da Cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia*. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

DAMIANI, Amélia Luisa. *População e Geografia*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, F. *Crise das matrizes espaciais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Em J-C Abric (Org). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2001.

JOVCHELOVTICH, Sandra. Vivendo a vida dos outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Márcio. S. B. S. de. Representações Sociais e Sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 55, São Paulo, ANPOCS, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em psicologia*. n. 3, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 6. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec, 1994.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo, Difusão Editorial, 1980.

## GEOGRAFIA ACADÊMICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: A PESQUISA COMO PONTO DE COESÃO

*Francisco Edmar de Sousa Silva*

*Jaqueline Pinheiro*

### Geografia Acadêmica e Geografia Escolar: Campos Distintos, mas Complementares

Para início de conversa e delineamento de toda a reflexão subsequente, é fundamental salientar que a geografia acadêmica e a geografia escolar são complementares, mas possuem campos específicos. Essa percepção ajuda na concepção (ainda não plenamente implementado) de um necessário diálogo profícuo e balizado entre essas duas vertentes da geografia. É um fato que a grande parte dos geógrafos estão em sala de aula, no efetivo exercício da docência. Um número considerável desses geógrafos/professores atua como professores da educação básica, tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Entretanto, a atuação do geógrafo na educação básica é um campo relativamente pouco explorado pelas pesquisas desenvolvidas nas universidades. Não obstante, tenha existido um incremento das pesquisas a partir dos anos de 1980, ainda estamos longe de atingir um nível de reflexão satisfatório. Callai (2011) afirma, baseada nesse esteio de pesquisas realizadas tendo como tema central a geografia escolar, que a geografia acadêmica se encontra relativamente bem definida, ao passo que a geografia escolar ainda se encontra em definição.

Observando a prática dos professores da educação básica é possível perceber que se as pesquisas tiveram um incremento no âmbito da academia, a sua chegada na “ponta”, no “chão-da-escola”, o lócus privilegiado de atuação de um gran-

de número de geógrafos, ainda é muito inconsistente, quando não inexistente. Um número considerável de professores, especialmente aqueles afastados dos grandes centros de produção do saber ainda vivem e atuam, em grande medida, no escuro no que se refere aos avanços experimentados pela reflexão pedagógica e didática centrada na educação geográfica. Nem sequer a relativa democratização dos meios de comunicação foi capaz de sanar de forma suficiente, a ausência de um contraponto entre o que é produzido, em termos de conhecimento, no âmbito das universidades e no âmbito das escolas. Esse cenário colabora para a permanência e revitalização de *modus operandi* pedagógico completamente descolado da realidade social, econômica, cultural e política da atualidade.

A insuficiência de um debate mais proveitoso entre a geografia acadêmica e escolar, bem como partindo do pressuposto de que nem tudo o que é debatido na academia pode ser utilizado na escola, cria um cenário pouco propício para a compreensão de que é impossível, do ponto de vista pedagógico e didático, fazer uma transposição didática literal. A escola deve, com base nos aportes pedagógicos e didáticos, significar e ressignificar os conteúdos e conceitos geográficos, sempre atenta as demandas sociais em geral e em especial da comunidade do entorno. Deve, para fins de estabelecimento de um ensino de geografia coerente e socialmente comprometido, pensar na função social da escola, ouvir as demandas dos sujeitos escolares (pais, alunos, funcionários, professores e etc.) para que, enfim, reúna condições mínimas para a definição dos conteúdos e conceitos escolares. Esse panorama coloca desabona qualquer tentativa de realizar uma transposição didática mecânica.

Ao perder o vínculo com a academia a geografia escolar tende a envelhecer, se enclausurar e a sofrer um significativo desvirtuamento metodológico e epistemológico, com o conseqüente desfigura o ensino da geografia na educação básica. O debate entre as duas garante a especificidade da geografia,

uma vez que o professor passa a dialogar com o aporte teórico, método de análise, linguagem e procedimentos de pesquisa próprios da ciência geográfica. Ademais, ajuda a consolidar o entendimento do ensino de geografia dentro do grande contexto da educação geográfica, ou seja, a partir da necessária vinculação com a educação de modo geral, através das dimensões pedagógica e didática. Esse tipo de compreensão (educação geográfica) e abordagem didática é potencialmente capaz de levar o aluno a compreender a produção e reprodução das espacialidades, nos seus âmbitos individual e coletivo. Nesse mesmo contexto é de suma importância que o ensino de geografia seja visualizado sob o prisma da Geografia Educadora, pois essa postura permitirá a consecução de um ensino de geografia mais próximo da realidade do aluno. Evidentemente essa proximidade com a realidade não pode ser alienante (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007).

O dialogo existente entre a geografia acadêmica e escolar é substrato para a percepção de que na escola é fundamental trabalhar para além dos conteúdos conceituais (aporte teórico), mas avançar na abordagem do ensino dos conteúdos factuais (fatos – memorização), procedimentais (aprender fazendo) e atitudinais (valores), mantendo entre uma necessária sinergia pedagógica e acadêmica, de modo que nenhum prepondera sobre o outro. Ao fim e ao cabo esse diálogo entre essas “duas geografias” é potencialmente capaz de conduzir os alunos a um aprender a ser, a viver e conviver, a fazer, a conhecer (DELORS, 1998) para além de uma situação de aprendizagem meramente mecânica. Essa postura também ajuda a sepultar um fantasma ainda vivo na educação geográfica que é aquela que emana da geografia de base francesa, fundamentada em almanaques, memorização de elementos naturais, aliadas a professores sem formação específica, formados em outras áreas e até mesmo leigos.

O cultivo do espírito de pesquisador também é fundamental para a percepção dos fenômenos geográficos dentro

de critério de análise que considere a **multiescalaridade**. Dito de outra forma, uma análise geográfica que considere a escala local e sua necessária correlação com a escala global sem, evidentemente, negligenciar as demais escalas. Essa análise multiescalar é fundamental para que possamos fugir de uma reflexão e práticas geográficas lineares. Ademais, ajuda a quebrar a lógica dos círculos concêntricos, marcada por uma percepção linear da relação entre sociedade e natureza. Nela o aluno não conseguia perceber a produção e organização do espaço, não era ensinado a buscar as causas, motivos e consequências dessa mesma produção. Não havia também dentro da lógica dos círculos concêntricos a noção de interdependência das escalas.

### O Papel da Pesquisa na Formação Docente de Geografia

Não faz muito tempo imaginava-se que bastava ao professor da educação básica saber “dar aula”. Pensava-se, baseado em uma análise superficial e pueril, que não era possível conciliar o ato de ensinar com o de pesquisar, uma vez que essa era percebida como uma atividade a ser desempenhada por “pessoas preparadas” e até por “seres iluminados e vocacionados”, mas não para o professor que estivesse fora do campo universitário. Caberia, desta forma, ao professor da educação básica apenas o “consumo” das teorias, métodos e técnicas que emanavam do campo universitário, prescindindo de uma análise crítica e das necessárias ressignificações no campo de atuação docente. Ao longo desse período, que corresponde a praticamente todo o século XX, o papel do docente que atuava na educação básica era de caráter passivo no que se refere à produção, confronto e ressignificação do constructo teórico e metodológico produzido fora do âmbito escolar e que, não raras vezes, não dialogava com o “chão da escola”. Esse cenário que foi configurado se apresentava, como era de

se esperar, como infrutífero tanto para o ensino como para a pesquisa docente na esfera da educação básica.

Considerando esse contexto, é possível afirmar que essa concepção (de professor pesquisador) é relativamente nova no Brasil e começa a dar os seus primeiros passos de consolidação teórica após a redemocratização do país ao longo das décadas de 1980 e 1990. A discussão sobre a importância do saber docente, enquanto objeto de estudo, foi introduzido por Tardif (2002) e, a partir desse período, começou a ser incorporado pela teoria pedagógica e, desta forma, começou a entrar no campo da formação dos professores.

E por que isso foi possível? Porque o despertar século XXI impôs, de maneira mais contundente, a necessidade de correlacionar o exercício profissional docente com a atividade de pesquisa. Os processos de ensino e aprendizagem foram se tornando cada vez mais complexo e exigindo uma mudança de paradigma. Foi ficando cada vez mais clarividente que as situações pedagógicas e didáticas evidenciadas no amago das escolas possuem uma relação complexa e vital com os caminhos desbravados pela pesquisa, tanto aquela desenvolvida pelas universidades e centros de pesquisas, mas especialmente aquela elaborada ou reelaborada, não sem grandes custos, pelo próprio docente no âmbito do seu exercício profissional.

A percepção de que a escola é o local por excelência para formação robusta do professor (PIMENTA; LIMA, 2004) passou a ganhar corpo e se colocar como uma condição *sine qua non* os processos de ensino e aprendizagem acabam perdendo o seu vigor, força e dinamismo. Entretanto, a partir de diálogos estabelecidos com colegas docentes que atual na educação básica é possível perceber que muitos não citam, entre o domínio do saber docente, a atividade de pesquisa.

E por que a pesquisa se apresenta como uma necessidade vital para o exercício profissional? Porque a pesquisa possui um caráter formador, de tal sorte que torna o ensino e pesquisa indissociáveis (DEMO, 1996). Não obstante guardem caracte-

terísticas específicas, essas suas atitudes são complementares diante do processo de entendimento e construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito à educação formal.

Nesse esteio defende-se que a pesquisa, inexoravelmente, deve ser a base da formação dos futuros professores. Em outras palavras, quando da passagem dos futuros docentes nos cursos de graduação, seria essencial apresentar a eles a pesquisa como caminho inequívoco para o mergulho na atividade docente, pois compreende-se que não há pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa (FREIRE, 1996). A consecução do ato de pesquisa é fundamental, pois abre novos horizontes e descortina novas possibilidades para a ação docente.

A atitude do professor-pesquisador, ou seja, a pesquisa realizada pelo próprio professor é indispensável porque serve de base para a comparação com a pesquisa acadêmica. Auxilia ainda na formação de um professor reflexivo, que passa a entender claramente que a racionalidade técnica tem suas limitações, mesmo que sejam apresentadas como soluções “mágicas” e incontestáveis ao longo dos livros didáticos e outros materiais de apoio do professor. Em outras palavras, quando se cria condições objetivas para a formação de um professor-pesquisador, cria-se também uma nova compreensão coletiva, no campo educacional, que o professor não é mero consumidor e implementador de métodos e que é preciso formar o docente na atualidade para pensar e refletir criticamente, indo para além da formação meramente técnica.

A pesquisa ajuda a promover uma maior clareza epistemológica e metodológica da ciência geográfica e de questões pedagógicas e didáticas caras à consolidação crítica do processo educativo como um todo, bem como a desvelar os grandes anseios sociais e a tornar patentes os compromissos políticos da educação formal, que ocorre especialmente no ambiente escolar. A pesquisa no âmbito da atividade docente é fator preponderante, ainda, para gestar uma aproximação da escola com a produção acadêmica atual (estado da arte). Dito

de outra forma, aproxima o saber acadêmico do saber escolar evitando que a geografia escolar envelheça e se enclausure e que a geografia acadêmica sucumba à mera abstração sem o necessário conteúdo pedagógico.

O desenvolvimento da escola como campo de pesquisa municia o professor com subsídios para manter um diálogo profícuo com as mais variadas áreas do conhecimento, abrindo caminho para a incorporação de uma prática docente alicerçada na multi, inter ou transdisciplinaridade e impede que práticas pedagógicas e didáticas ineficazes sejam reintroduzidas nas escolas e que as práticas atuais que ajudam a consolidar uma aprendizagem significativa sejam constantemente revistas e reavaliadas os seus compromissos sociais e políticos inalienáveis da educação. Por outro lado, ajuda a tornar a escola mais dinâmica e trazer para dentro de cada sala de aula a complexidade do mundo atual, sendo ponto fundamental para entender, sempre de forma crítica e reiterada, a realidade escolar, sua função social e as demandas sociais da comunidade do entorno próximo os distante.

Os problemas pedagógicos e didáticos que surgem na educação em geral e da geografia em particular são complexos e multifacetados. Os caminhos propostos pela filosofia e ciência positivista não são, por si só, mais capazes de conceder respostas suficientes para enfrentar os grandes desafios com os quais a escola se depara todos os dias. Ao contrário do que muitos pensam, esses desafios podem e devem ser alvos potenciais de pesquisa realizada pelo próprio professor. A adoção dessa nova postura docente diante dos reptos que surgem no campo escolar é imprescindível para a gestação de uma cultura profissional que não fica mais à espera da volta de um “Dom Sebastião”, que deverá aparecer, nascido em um campo universitário qualquer, trazendo uma proposição pedagógica e didática que seja a panaceia para todos os males da educação escolar.

Desta forma, a implementação da pesquisa como um campo básico da formação docente é um eixo central para a implementação de um contínuo processo de problematização da educação no seu conjunto. Nesse âmbito de problematização, todas as teorias, conceitos e métodos devem passar pelo crivo da reflexão do docente da educação básica. Essa reflexão, por óbvio, não se prenderá apenas a corroborar ou mesmo refutar pontos considerados inócuos da produção acadêmica voltada para o campo educacional, mas sobretudo se ocupará em ressignificar e implementar no âmbito escolar um amalgama de tudo o que foi produzido, sempre submetido à uma crítica balizada em questões epistemológicas, científicas e educacionais bem fundamentadas.

Somente a adoção dessa nova postura, qual seja, a concepção de que a pesquisa docente é capaz de produzir conhecimentos sólidos que ajudam na melhoria da educação, que aprimoram a prática docente e que criam novas possibilidades e caminhos para a consecução dos objetivos, é que será possível construir uma geração de educadores que não se prendem apenas na atuação de um “papagaio”, repetindo os mesmos temas e conteúdos, sem que esses passem, minimamente, por uma análise crítica. Em outras palavras, é possível afirmar que se a melhoria na educação/ensino depender apenas do pragmatismo típico da escola fica comprometido e ferida de morte a melhoria na educação, bem como o avanço da função da escola como um todo.

É salutar destacar que a atitude de pesquisador na educação básica possui ligação direta com a experiência foi desenvolvida nas universidades. Ludke (2001) afirma que as licenciaturas não oferecem, de modo geral, condições para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para a pesquisa. Esse cenário se configura, basicamente, pela dificuldade de participar, ainda na graduação, de programas de iniciação científica. O número restrito de bolsas ou mesmo a formação de “guetos” dentro das universidades

ajudam a desenhar um quadro pouco propício para a entrada e permanência dos professores em formação no campo revigorante da pesquisa.

A essa altura da reflexão surge uma nova indagação: a pesquisa tem que estar presente apenas na formação inicial do professor ou deverá figurar em outros momentos, quando o professor já estiver atuando? A resposta parece óbvia, mas para fins de construção das ponderações que estão sendo realizadas até aqui, é salutar afirmar que sim. O professor, imiscuído na laboriosa e alienante atuação profissional, necessita de uma formação continuada sólida, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação. Sabe-se que, não obstante os avanços introduzidos pela Lei Federal N° 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o “ piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”, de onde emana a obrigatoriedade de 1/3 da carga horária do professor de escola pública que deve ser destinada para horas/atividades, é visível que essas horas/atividades são utilizadas, no âmbito das unidades escolares, como camisa-de-força. Servem muito mais para o preenchimento de uma miríade de papéis e documentos com objetivos pedagógicos e didáticos duvidosos ou mesmo para a coação e “prisão” do professor em dias e horários pré-definidos.

Não se advoga nessa exposição, a total liberação do professor das horas-atividades onde ele não estará em interação direta com os alunos, mas tão somente um direcionamento mais objetivo para o cumprimento dessas horas-atividades. É salutar, ainda, lembrar que a lei ampara apenas os profissionais que atuam nas escolas públicas. Aqueles que labutam na escola privada possuem ainda menos tempo para destinar à sua formação continuada. Todo o cenário descrito compromete, e não raras vezes impede, que o professor, mesmo tendo um desejo genuíno de continuar a sua formação, de não sê-lo capaz de realizar, uma vez que não possui condições concre-

tas e objetivas para levar a cabo tal desejo. E os docentes que atuam tanto na escola pública como privada se deparam com outro desafio quase que intransponível: a excessiva carga horária para a complementação de renda. Muitos trabalham três turnos ao longo da semana e alguns ainda precisam se dispor a trabalhar aos finais de semana, para garantir condições mínimas de sobrevivência. Isso se configura como uma vergonha para um país que historicamente tem penalizado alunos e professores e relegado a eles um papel secundário na construção de uma nação mais justa e solidária, mas também um entrave concreto para a formação continuada dos docentes e consequente manutenção de um espírito curioso e inquiridor típico daqueles que se dedicam, em todas as esferas do saber, à pesquisa.

### A Pesquisa e as Demandas Docentes do Século XXI

É importante destacar que o divórcio entre prática pedagógica e pesquisa acadêmica é potencialmente capaz de fomentar alguns entraves aos processo de melhoria do par dialético ensino-aprendizagem.

Algo muito comum na prática docente, quando não confrontada com o campo da pesquisa, é o estabelecimento de verdadeiros obstáculos epistemológicos, ou seja, ideias cristalizadas que inibem a reflexão (BACHELARD, 1996). Esses obstáculos epistemológicos encarceram o processo de ensino-aprendizagem nos anacrônicos e limitados modelos de ensino-aprendizagem meramente positivistas. Quando da adoção dessa atitude, o docente de geografia fica preso à palavra-gesso (KAERCHER, 2007) e não consegue dialogar com as novas demandas educacionais e com o estado da arte da produção do conhecimento geográfico. Quando eventualmente ocorre o confronto com as produções contemporâneas é para que seja realizada a crítica de que tal propositura não se apresenta como integrante da realidade concreta das

escolas. Evidentemente, não se pode culpabilizar o professor, isoladamente, por essa atitude. Ele é mais vítima de todo um processo nefasto de formação deficitária e de um sistema montado para não funcionar do que mesmo tributário de um sentimento preliminarmente descolado da vontade de conhecer novos caminhos pedagógicos e didáticos para o ensino da geografia.

O ensino não confrontado com a prática de pesquisa contribui para aquilo que Kaercher (2007) chamou de geografia pastel de vento. Para o referido autor a geografia pastel de vento se caracteriza pela beleza externa, limitado poder de reflexão, muito conteúdo, pouca capacidade reflexiva, rotulagem apriorística, simples repetição, simplista, reducionista e com uma imensa distância entre o discurso e a prática. Esse cenário não contribui para o correto entendimento e reflexão sobre a prática pedagógica e didática.

### Conclusão

Ao final desse breve ensaio que, por óbvio, não pretende ser exaustivo e muito menos abarcar a totalidade e complexidade do processo de ensino-aprendizagem no campo geográfico, é salutar realizar algumas ponderações que ajudam a delimitar com maior precisão o escopo dessa reflexão.

O ensino de geografia tem que ir para além do simples denunciamento. Denunciamento não é reflexão elaborada e não auxilia o aluno a perceber as espacialidades. Ao mesmo tempo tem que ser menos descritivo, informativo e pautado meramente no repasse de dados e notícias sobre “atualidades”. Em outras palavras a geografia não pode se configurar como simples almanaque, onde são abordados vários assuntos, mas sem o devido aprofundamento e reflexão (CASTELLAR, 1999). Essa postura não contribui para uma formação voltada para a cidadania espacial, objetivo central, embora nem sempre explícito, de todas as formas de ensino.

A educação geográfica tem que ir para além dos esquemas terra-homem e natureza-população-economia. E como isso será possível? Com a abertura para o diálogo, franco, profícuo e respeitoso entre os professores que atuam na educação básica e os docentes e pesquisadores que labutam no ensino superior. Esse é um caminho seguro de construção coletiva de um saber geográfico que efetivamente seja fundamental no processo de superação do cenário de alienação espacial que a quase totalidade dos alunos e uma parte considerável dos docentes se encontra exposta.

Por conta de toda a responsabilidade social envolvida naquilo que concerne ao trabalho desempenhado pelas instituições de ensino superior públicas, é de suma importância que as universidades e centros de pesquisa públicas ampliem o seu canal de diálogo com o chão-de-escola. É preciso que esse canal de diálogo seja expandido para além dos cursos de graduação, mas possam manter uma regularidade e sistematidade no que se refere à formação continuada ou aperfeiçoamento docente permanente, especialmente por meio de uma maior oferta de cursos de extensão.

Ademais, é função do ensino da geografia alargar a sua própria compreensão de educação, para fins de incorporação de uma série de temáticas que em uma primeira aproximação não fariam parte do rol de conhecimentos a serem ensinados pela geografia escolar. Dentro desse contexto, é possível afirmar que um ensino de geografia muito baseado na racionalidade acaba por esquecer os conflitos, medos, insegurança, indisciplina e desinteresse dos alunos em sala de aula. As causas e consequências desse cenário, não raras vezes, é extremamente nefasto e compromete sobremaneira o correto desempenho do mister docente. Mas, infelizmente, essas questões que extrapolam o conteúdo geográfico *stricto sensu* são pouco debatidas durante a formação do professor de geografia.

Na ânsia de se deter apenas aos conteúdos estritamente geográficos, o professor incorre no equívoco pedagógico de

querer explicar o mundo “como ele é”, sempre partindo do seu ponto de vista desconsiderando, em várias situações, as diversas possibilidades de leitura do mundo a partir da compreensão da produção e reprodução do espaço. Essa atitude acaba por inibir, quando não tolher totalmente, a capacidade de reflexão do aluno, gerando como consequência um agravamento do processo de desqualificação cognitiva do aluno.

Por fim, defende-se que o conjunto dos docentes da educação básica, mas sobretudo aqueles que se dedicam ao ensino de componentes curriculares e temáticas que digam respeito às ciências humanas, devem perceber o ser humano dentro do contexto da educabilidade, ou seja, devem partir do princípio pedagógico e compromisso ético de que todos, em alguma medida ou alguma área de suas jovens vidas, podem mudar e melhorar. Quando o docente perde essas noções acaba por cair na apatia e no pessimismo. O ideal é que os docentes nunca esqueçam que educa-se porque nutre-se a certeza de que o aluno pode mudar, mesmo que essa mudança não ocorra no tempo que “estimado” ou mesmo do modo como havia sido idealizado de modo preliminar. O ato de educar é, antes de mais nada, um processo de libertação do próprio discente, uma vez que ele deve ser educado a pensar por conta própria e construir, com as “próprias pernas”, o seu destino.

## Referências

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação Geográfica Reflexão e Prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o Ensino de Geografia. In: *As Transformações*

*do mundo da educação – geografia, ensino e responsabilidade social*. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, v. 14, p. 48-55, jan/jul. 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num fast food?. *Terra Livre. (Geografia e Ensino)*, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44, jan./jun/2007.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, v. 22, p. 77-96, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.s). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152 p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO E NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Rosana Soares de Lacerda  
Raimundo Lenilde de Araújo

### Introdução

O ensino de Geografia é primordial na construção da identidade de cidadãos críticos e reflexivos contribuindo para que estes se tornem atuantes em sua realidade cotidiana. Tendo em vista que na maioria das escolas brasileiras o livro didático é um dos poucos recursos disponíveis para uso e, por acreditar na importância pedagógica da imagem no ensino desta disciplina contribuindo para que os estudantes aprendam de forma prazerosa, a partir da linguagem verbal e visual, esta produção discute sobre o diálogo entre o Ensino de Geografia e a imagem do referido recurso, esta última, compreendida como linguagem e conhecimento e, aqui se traduz enquanto iconografia<sup>1</sup> didática, e também como uma forma de texto. Nesse sentido, compreendemos que o texto imagético nesta mídia impressa, ancorado no texto verbal é um recurso didático promissor para uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Logo, objetiva-se estudar o diálogo entre as formas textuais imagética e verbal no sentido geográfico e discutir sobre o uso de imagens no Ensino de Geografia e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem contido no livro didático de Geografia. Assim, analisou-se duas coleções indicadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), no Guia de Geografia, triênio 2015-2016-2017, para adoção na rede pública de ensino brasileira. Para subsidiar nossa discussão, embasamo-

<sup>1</sup> Repertório de imagens próprio de uma obra, gênero de arte, artista ou período artístico (HOUAISS; VILLAR, 2009).

-nos teoricamente em Bittencourt (2008) Choppin (2004), para discutirmos sobre o livro didático; Joly (1996), Rossi (2011) e Ramos (2011), para abordarmos sobre uso de imagens estudamos Stefanello (2009) e Antunes (2010) que discutem sobre Ensino de Geografia e Geografia escolar.

Para demonstrarmos nossas arguições organizamos nossas ideias em três seções, além da introdução e conclusão, a saber: as imagens no livro didático de Geografia, situação em que mencionamos a inserção dessa forma de texto no referido recurso; texto verbal e imagético no livro didático de Geografia: diálogo ou incomunicação?, momento em que analisamos o diálogo existente entre as duas formas textuais presentes nos livros; bem como a linguagem imagética no processo de ensino aprendizagem em Geografia: uma alfabetização necessária, onde abordamos sobre a necessidade de uma alfabetização no que se refere à leitura de imagens para assim, aproveitar de forma efetiva esse recurso que vem a cada dia, ganhando mais espaço nos livros escolares.

### As imagens no livro didático de geografia

Sobre o cotidiano do início do século XXI, nota-se que “a cultura vivida pelo aluno [...] se caracteriza pela saturação de imagens e, a maioria das informações que ele recebe chega através delas.” (ROSSI, 2011, p. 9). Em razão disso, pode-se dizer que vivemos na era da visualidade, na “civilização da imagem”. Que esta sempre teve o poder de se impor a nós e, além disso, nos seduz pela própria presença. Por se configurar como “instrumento de comunicação, [...] assemelha-se ou confunde-se com aquilo que ela representa. Visualmente imitadora, pode tanto enganar como educar.” (JOLY, 1996, p. 19).

Diante disso, mencionamos Ramos (2011) pelo fato da autora subsidiar nossa discussão, esclarecendo que a imagem

[...] esteve presente na educação tradicional. Posteriormente, durante a Modernidade, foi abolida para não contaminar o aluno em sua livre-expressão e, agora, está voltando com novos objetivos [...] veio para ficar por um bom tempo. Admite-se que a imagem não é prejudicial à educação [...] é certo que a sua leitura terá um lugar privilegiado. (p. 16).

A mesma autora, citando Salibury (2005) demonstra que Comenius (1592-1670) afirmava ser as imagens a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que se poderia oferecer às crianças, (em nosso caso, defendemos essa premissa no que se refere ao ensino para os jovens) por isso concedeu muita importância às ilustrações ao transmitir nelas informações sobre a arte de ensinar. Comenius<sup>2</sup> publicou *Orbis sensualium pictus*<sup>3</sup>, em 1658, o primeiro picturebook (obra escrita com predominância de imagens em detrimento de texto) que, em termos mais contemporâneos, se traduz como “O mundo em imagens” (RAMOS, 2011). O modelo proposto por Comenius, se deu pela sua percepção sobre o grande poder da imagem no entendimento dos conteúdos. Com isso previu um jogo equilibrado entre o visual e o verbal.

Assim sendo, ao

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diferentes tipos de signos equivale, [...] a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como um instrumento de expressão e de comunicação (JOLY, 1996, p. 61).

Por isso, a esse respeito pensa-se que a produção desse recurso visual está voltada ao domínio simbólico, o que as

<sup>2</sup> Nasceu em 28 de março de 1592, Uherský Brod, Morávia (atual República Checa) e faleceu em 15 de novembro de 1670, Amsterdã (Holanda). Para saber mais acesse <https://educacao.uol.com.br/biografias/comenius.htm>. Acesso: 25 jul 2017

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a publicação consultar <https://comeniusorbis-pictus.wordpress.com/>. Acesso: 25 jul. 2017.

torna mediadoras entre o espectador, no caso o leitor e aquilo que chamamos de realidade, ou seja,

se define como um projeto produzido pela mão do homem, em determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sobre forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real, (AUMONT, 1993, p. 260).

Nesse sentido, Comenius que atribuía à imagem uma função, para além da ornamentação, quando o assunto era o livro bem como o ensino, em sua produção já mencionada, ele nomeava as figuras, as descrevia e, com esses recursos acreditava que atingiria todos os públicos, até mesmo aquele leitor não alfabetizado que no seu modo de pensar, compreenderia o visto. Ao valorizar este recurso visual, ressaltou a importância da percepção e da capacidade de visualizar para atrair a atenção e facilitar o aprendizado do leitor emergente (RAMOS, 2011).

A mesma autora nos revela ser na Inglaterra, a partir do Século XIX que as imagens começaram a ganhar corpo no objeto livro. No entanto, é após a consolidação do invento da fotografia, que se tem significativas transformações na arte de ilustrar. A partir de então, começa-se a conseguir a captação de imagens de forma mais rápida, retratando a realidade, também de forma rápida, do que quando se utilizava do desenho. Por essa razão, este período ficou conhecido como a idade de ouro da ilustração e se tornou fonte de influência, causando transformações na arte de ilustrar, resultando, também o aumento crescente na importância da imagem na estrutura dos livros, fortalecendo assim a sua presença neste aparato. Ela se refere aos direcionados à infância, porém, acredita-se que isso influenciou de forma direta nas produções para os demais públicos, inclusive aos direcionados à Educação Básica.

Em se tratando dos livros didáticos de Geografia, os do século XIX no contexto brasileiro, em geral não apresentavam imagens, de acordo com Albuquerque (2010). Para exemplifi-

car tal fato, ela cita o “Compêndio de Geografia Elementar” de José Saturnino que apresentava essa ausência, acreditando ser uma regra para os demais livros da época, visto que havia falta de acesso a tecnologias de impressão de imagens, realidade esta que não se aplicava às produções importadas. A autora afirma ainda que as primeiras imagens a compor os livros nacionais de Geografia eram gravuras e desenhos, em publicações a partir de 1870, as quais seguiam os modelos europeus. E, imagens como os mapas, por exemplo, apareceram já ao final do século XIX.

No início do século XX, este recurso começou a compor os textos, e foram incorporados a eles gravuras acerca da cosmografia, dos aspectos naturais e humanos, porém, eram utilizadas como suporte para memorização dos conteúdos, ou seja, a preocupação era de contemplar a nomenclatura dos lugares em detrimento da representação dos espaços reais (albuquerque, 2010).

Albuquerque (2010) menciona a publicação de Delgado de Carvalho “Methodologia do Ensino de Geographia” de 1925 que já apontava as imagens como recurso importante para o ensino de Geografia, e ensinava os professores a utilizarem-nas em suas aulas. E, em 1950 com Aroldo de Azevedo (que também contribuiu para mudanças nos livros de Geografia), passou a receber cores monocromáticas, embora os livros fossem impressos em preto e branco. Foi apenas a partir da década de 1980 que os livros de Geografia passaram por transformações significativas, principalmente na inserção de mapas onde se priorizava a produção de órgãos especializados como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em substituição aos desenhos e gravuras que, em geral, eram feitas pelos próprios autores.

Estes, por sua vez, em conformidade com Choppin (2004,) estão presentes no contexto escolar e coexistindo juntamente com outros suportes educativos, “como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, Internet, dentre outros, mas, ainda assim, continua ocupando um papel

central.” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 2). Dentre esses vários suportes ou instrumentos desse universo,

O livro didático é um dos meios em que o ato educativo encontra apoio para proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, no que concerne à aquisição de conhecimentos por meio da leitura e interpretação de textos, sejam eles verbais ou imagéticos. (SOUZA, 2014, p. 74).

Como discute Choppin (2004), tradicionalmente, as pesquisas que o envolvem se direcionam para a análise de textos escritos. Em nosso caso direcionamo-nos para a análise dos textos visuais (imagens), que por vezes pode ser discutida com a nomenclatura de ilustração, mas trataremos, fundamentado em Choppin (2004) como iconografia didática. Esclarecemos que nossa intenção é apenas analisar como ela está disposta no recurso em questão e de que maneira influencia no processo de ensino aprendizagem da disciplina escolar Geografia.

### **Texto verbal e imagético nos livros didáticos de geografia: diálogo ou incomunicação?**

No início da concepção de livro didático, tinha-se o professor como figura principal e, esta ferramenta era destinada a seu uso exclusivo que transcrevia e ditava os conteúdos para os alunos, situação que começou a se modificar a partir da segunda metade do século XIX, onde se percebeu que este material deveria ir diretamente para as mãos dos estudantes. Assim, estes passaram a ser consumidores diretos deste instrumento, sinalizando para seus elaboradores que o mesmo precisava de mudanças para atender as novas exigências que surgiam. Neste contexto, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade (BITTENCOURT, 2008; FREITAS; RODRIGUES, 2008).

As transformações mais significativas começaram a surgir por volta da década de 1960, dentre elas estava o aspecto

visual das capas que passaram a oferecer uma apresentação mais direcionada ao público estudantil. No entanto, foi somente no fim dos anos de 1980 que o instrumento “deixou de ser considerado como um texto onde as ilustrações serviam como acessórios e enfeites.” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 6), e começou a ser levada em conta a articulação semântica que une o texto verbal e imagético, por se perceber, a partir de então, que ambos precisavam um do outro para que o leitor conseguisse dotar os conteúdos de significados.

Coutinho e Freire (2006) defendem que a relação entre os textos imagético e verbal e toda forma de comunicação visual do impresso, necessita ser observada, especialmente em relação à sua capacidade mediadora, pois não é quantidade de imagens que define o valor de um livro, mas sim a função que elas exercem na narrativa. Tais funções podem ser, principalmente, de reiteração, contradição, ampliação ou sugestão, visto que as imagens podem concordar, tencionar, negar, expandir ou propor uma visualidade nova para o que está sendo dito com as palavras (RAMOS, 2011).

A esse respeito, concordando com Freitas e Rodrigues (2008) acredita-se que

A comunicação visual do livro também levanta pontos como a apresentação do conteúdo de forma criativa, organizada e interessante, o estímulo ao estudo e a compreensão do conteúdo. **O estudante** pode adquirir assim, de maneira mais eficiente, satisfatória e principalmente prazerosa, os conhecimentos escolares, facilitando a construção do conhecimento e ampliando o potencial pedagógico do livro (p. 08, **grifo nosso**).

Mesmo diante das preocupações apresentadas, ainda se encontra livros didáticos com ausência semântica entre as duas formas textuais. Talvez Isso ocorra porque embora este material presente em sua capa o(s) nome(s) do(s) autor(es), são vários os agentes, bem como diferentes profissionais en-

volvidos em seu processo de elaboração, transformando-se, no entender de Nakamoto (2010), em autores implícitos.

Fazemos tal afirmação embasados no trabalho realizado por Azevedo (2013) o qual nos revela que a relação estabelecida entre esses profissionais se mostra segmentada e com pouco diálogo. E, ainda mostra a pouca participação dos autores do conteúdo verbal na versão final dos livros didáticos, evidenciando que há uma especialização em sua produção, e cada profissional se encarrega de desenvolver parte da tarefa. Dessa maneira, diante das possíveis mudanças, corre-se o risco de ficar mantido a ideia do autor principal somente no que se refere ao conteúdo da disciplina, mas, não em relação ao diálogo entre as duas formas textuais, contribuindo para que o aprendizado, por parte dos estudantes, fique comprometido.

Sobre os 03 volumes que compõem as coleções “Fronteiras da Globalização” e “Geografia”, ilustradas nas figuras 01 e 02, aqui analisadas, identificamos que são estruturados em unidades e capítulos, subcapítulos e seções. Cada volume é destinado 01 para cada série do Ensino Médio, bem como um manual para o professor. A primeira coleção é escrita por Tércio Rigolin e Lúcia Marina, publicada pela Editora Ática no PNLD/2015 com a 2ª edição. E a segunda é escrita por Luiza Angélica Guerino, publicada pela Editora Positivo e, em sua 1ª edição contemplada no PNLD/2015.



**Figura 1 – Coleção Fronteiras da globalização**

Fonte: LACERDA R. S, 2017



**Figura 2 – Coleção Geografia**

Fonte: LACERDA R. S, 2017.

No que se refere aos textos imagético e verbal dos livros de ambas as coleções, percebemos que apresentam muitas imagens que à luz do pensamento de Choppin (2004), estamos denominando de “iconografia didática” e que o primeiro tipo está ancorado no segundo, ou seja, texto imagético ancorado no texto verbal, seja no corpo do conteúdo ou por meio da legenda. Elas são colocadas no intervalo em que está se tratando do assunto correspondente, relacionando-se ao conteúdo discutido. Por ser também uma forma de texto, o diálogo acontece, em sua grande maioria, somente por meio da legenda. Essa situação é complexa porque se o professor não tiver interesse ou habilidade em explorá-las, ou se o aluno não tiver a curiosidade de questionar a esse profissional, ela pode passar despercebida diante do conteúdo, e estudantes desatentos podem não fazer essa observação, ao menos que sejam instigados.

A comunicação entre as duas formas textuais ocorre com mais frequência quando se trata de gráficos, tabelas, esquemas, infográficos e mapas, com a discussão teórica de forma superficial. Geralmente há uma frase indicativa para visualização dos dados, porém, se encerra por aí, exigindo do professor maior conhecimento e embasamento teórico sobre o conteúdo.

Nos livros das duas coleções, o aprofundamento nos questionamentos que possam contribuir para que os estudantes explorem mais intensivamente o texto imagético e desenvolvam suas habilidades de observação, comparação entre outras, fica à cargo do professor, em sua grande maioria. O direcionamento, dentro dos livros é verificado diante de atividades propostas no final de capítulos dos da coleção “Fronteiras da Globalização” e no decorrer destes nos da “Geografia”. Quando se trata da última, a exploração de tais habilidades é evidenciada em seções que se distribuem ao longo dos mesmos denominadas: afinando o olhar e o que você vê, você sente. Nelas é colocada acervo icônico para discutir o conteúdo e junto a isso se tem questionamentos que proporcionam a observação e análise por parte do estudante, seja ele sozinho ou com a mediação do professor.

Assim, o que se percebe é que o diálogo entre as diferentes formas textuais ocorre. Isso se faz necessário porque “a imagem é sempre polissêmica e ambígua. É por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade da imagem” (BAUER e GASKELL, 2015, p. 322). Os autores afirmam ainda que, aliados, os textos verbais e imagéticos, contribuem para o sentido completo da informação.

Deste modo, tratando-se dos livros das coleções analisadas, o diálogo verificado é no sentido de estarem mostrando o espaço, o lugar que o texto verbal está se referindo e/ou em seções de aprofundamento do conteúdo. Nesse sentido, como argumentado pelo GLDG<sup>4</sup> (2014) o texto imagético contribui para a visualização e espacialização de fenômenos, cumprindo o papel de auxiliar na leitura e compreensão da realidade representada. Porém, para que isso ocorra, é necessário a presença de um direcionamento que estimule o estudante leitor a

<sup>4</sup> Guia do Livro Didático de Geografia de 2014, referente à escolha do PNLD/2015 (Ensino Médio), triênio 2015-2016-2017.

praticar a observação, a comparação e a análise. E, isso acontece no início de alguns capítulos, bem como em alguns exercícios. No entanto, mais uma vez reforçamos que sua exploração vai depender muito da habilidade do professor.

As ferramentas utilizadas como direcionamento para leitura e interpretação dos textos imagéticos são muito válidas, pois nesse sentido, assim como Choppin (2004) acreditamos que esse acervo serve para ajudar o estudante a desenvolver o seu senso crítico, visto que “a imagem, com suas especificidades, diz algo a respeito de determinado contexto histórico que se pretende analisar.” (AZEVEDO, 2013, p. 871). Desta maneira, acreditamos que ao se direcionar a leitura e interpretação da iconografia por meio de questionamentos, instiga-se o estudante a fazer inferências sobre o que está buscando discutir, pois de acordo com o GLDG (2014)

*As ilustrações facilitam a assimilação dos fenômenos geográficos e podem ser comparadas a outras, em outros livros, atlas e mídias em geral, que também devem ser utilizadas para aprofundar a compreensão de fenômenos e processos trabalhados na coleção. (p. 61).*

Assim sendo, concordando com Ramos (2011) acreditamos que as imagens ou ilustrações promovem uma ampliação do imaginário, não importa as técnicas utilizadas para sua elaboração. O importante é que ela provoque emoção e faça com que o leitor imagine e reflita sobre o que está narrado pelo ilustrador. E, se tratando do Ensino de Geografia essas problematizam, trazem reflexões acerca da realidade, despertam a curiosidade e motivam o educando.

Utilizando-nos dos pensamentos de Joly (1996) defendemos que para uso efetivo do acervo iconográfico (texto imagético) dos livros didáticos, precisamos de objetivos bem delineados. Estes já estão tencionados pelos autores, mas o professor deve adequá-los à realidade de seus alu-

nos. Sobre isso, valemo-nos de suas palavras para afirmarmos que

Uma boa análise define-se antes de mais nada pelos seus objetivos. Definir o objetivo de uma análise é indispensável para estabelecer os seus próprios instrumentos, não esquecendo que eles determinam em alto grau o objeto da análise e as suas conclusões. De fato, a análise por si própria não só não se justifica como não tem interesse; ela deve servir um projeto e é este que lhe fornecerá a sua orientação, assim como lhe permitirá elaborar a sua metodologia. Não há método absoluto para a análise, mas sim opções a fazer, ou a inventar, em função dos objetivos. (p. 54).

Acredita-se nisso pelo fato de os objetos e fenômenos serem representados por um autor e interpretados pelo leitor que, para tanto, mobiliza as suas representações sobre o tema e essas “orientam” o processo de compreensão e mesmo retenção das informações apresentadas, contribuindo, desta maneira, para uma aprendizagem significativa. Diante disso, entendemos que os objetivos a serem alcançados com essa prática na escola sejam pedagógicos. Assim sendo, é cada vez mais importante que aqueles que lidam com o ensino se aproximem mais do universo das imagens, pois, além do planejamento visual gráfico que deve tornar o livro em algo que seja atraente e agradável que encante e surpreenda os envolvidos nesse processo, devem também sê-lo.

Em razão dos argumentos apresentados, deve-se ter em mente que

O meio impresso exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem, diferente do que acontece com outras mídias como a televisão e o rádio, que não necessariamente obrigam o sujeito a parar. O livro, por meio de

seu conteúdo, mas também de sua forma, expressa em um projeto gráfico, tem justamente a função de chamar a atenção, provocar a intenção e promover a leitura. (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 1).

E, por isso mesmo, devem ser produzidos respeitando as necessidades e as peculiaridades do público alvo, além de construídos com materiais de qualidade, visto que são pensados para a duração de 03 anos letivos, e serem utilizados pelos alunos durante esse período. De acordo com Azevedo (2013), nesse início de Século XXI o aspecto da qualidade visual, nem de longe lembra os livros didáticos dos anos 1970 e 1980, por exemplo, cujo material utilizado era muitas vezes, semelhante ao papel empregado na confecção de jornais. Porém, em se tratando da imagem, como nos dias atuais ela está presente com outra concepção, discutiremos no item seguinte sobre as necessidades de saber aproveitá-las como fonte de conhecimento a partir de uma alfabetização imagética.

### **A linguagem imagética no processo de ensino aprendizagem em geografia: uma alfabetização necessária**

Discutir como a iconografia didática (texto imagético) dos livros didáticos atende, ou não, às recentes recomendações curriculares no que diz respeito à necessidade de contextualizar conteúdo, fornece-nos subsídios para uma abordagem sobre a disciplina escolar Geografia, que dentre os objetivos específicos norteadores do seu ensino no âmbito do Ensino Médio estão: dominar as linguagens gráfica; cartográfica; corporal e iconográfica.

Assim, apoiamo-nos em Michael J. Parsons, que ao prefiar Rossi (2011) afirma que diariamente somos cercados por imagens das mais diversas fontes, desde a arte até as comerciais e as ligadas ao entretenimento. As mensagens contidas nas mesmas podem influenciar, tanto quanto, ou mesmo até

mais que as dos textos escritos, verbais. Supõe-se que para os adultos elas sejam compreensíveis, já para as crianças e jovens, não. O que no ponto de vista deste pensador, necessita de uma alfabetização nesse sentido.

Rossi (2011) nos esclarece que a cultura vivida pelos alunos é marcada pela saturação de imagens que lhes trazem informações diversas. Em razão disso, ela alerta-nos para a importância da leitura destas na escola, visto que tal prática prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer tipo, seja ela artística ou não, pois precisam ser preparados para compreender e avaliar todas as que lhes forem apresentadas. Nesse contexto, por acreditarmos em seu poder pedagógico, propomos que isso se faça a partir daquelas que estão presentes nos livros didáticos, por estes serem um dos recursos mais utilizados na realidade escolar brasileira o que facilita seu acesso. Além disso, a comunicação pelo texto imagético “[...] vai necessariamente estimular no espectador um tipo de expectativa específico e diverso daquele que uma mensagem verbal estimula.” (JOLY, 1996, p. 68).

Nesse sentido Ramos (2011) defende a necessidade de uma alfabetização relacionada a essa forma de texto. Em seu ponto de vista, tal prática envolve mais do que a palavra, além disso, acredita que as imagens definem rumos da leitura e estimulam a fantasia. Por essa razão, sugere a conveniência de analisá-las, pois trazem muita informação e falam muitas coisas, o que ao nosso ver pode ser uma excelente munição para o Ensino de Geografia, por ser esta uma disciplina que exige muito do visual em determinados assuntos.

No que se refere a leitura deste formato de texto, Joly (1996) contribui com nossa discussão argumentando que desde a infância o aprendemos, ao mesmo tempo em que aprendemos a falar, e que, além disso, frequentemente estas servem de suporte à aprendizagem na linguagem, que também tem um limite de idade para ser iniciada. De acordo com a mesma, se não tivermos iniciado na leitura e compreensão das ima-

gens esta última se torna impossível. Sobre isso, Ramos (2011) assevera que ainda nos falta percorrer um longo caminho para ampliar o trabalho de interpretação dessa gramática visual. Ela defende que a habilidade de ler imagens pode ser adquirida, cultivada. E, é nesse ponto que apostamos na escola para essa mediação.

No entanto, apesar de defender sua eficácia no ensino, a autora nos alerta para o fato de que

Assim como não fomos estimulados a praticar a arte de olhar obras de arte, não fomos acostumados a narrar ou, ação mais simples, a descrever ilustrações inseridas em um livro, na tentativa de compreendê-las. E o mais grave: faltam-nos instrumentos teóricos [...] que nos permitam esmiuçar uma imagem, enquanto a degustamos ou rejeitamos com o olhar, seja ela qual for (RAMOS, 2011, p. 35-36).

E, ainda acrescenta que “se a alfabetização significa a habilidade de ler, escrever e compreender, resulta razoável que ‘alfabetização visual’ se refira à destreza de ver, desenhar e formular juízo.” (RAMOS, 2011, p. 39). Nesse sentido, ao inseri-las no processo de ensino se deve ter em mente, que sua produção “jamais é gratuita, e, desde sempre [...] foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos [...] em todas as sociedades, a maioria [...] foi produzida para certos fins.” (AUMONT, 1993, p. 78). No caso dos livros didáticos, acredita-se que os fins sejam educativos. Deve-se ter em mente ainda que

[...] se por um lado o leitor tem determinada “liberdade” de interpretação do texto e de criação de novos e múltiplos sentidos para este, por outro lado não devemos nos esquecer das intencionalidades e da “coerção” na leitura objetivada por aqueles que são responsáveis por escrever os livros (AZEVEDO, 2013, p. 866).

Afirma-se isso, pelo fato de se saber que os mecanismos produzidos por autores e editores são intencionais para direcionar a leitura, pensando sempre em um leitor idealizado, bem como por acreditar que,

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...] (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Sendo assim, se tratando do acervo iconográfico nos livros didáticos de Geografia, o que se propõe é que seja mais bem aproveitado para o bom entendimento das questões geográficas, por meio de análise, interpretação e produção de texto a partir de seu uso mais efetivo, conforme sugere Bittencourt (2008).

Assim, entende-se que a análise da imagem pode

preencher funções diferentes e tão variadas como proporcionar prazer ao analista, aumentar os seus conhecimentos, instruir, permitir a leitura ou conceber mais eficazmente mensagens visuais. (JOLY, 1996, p. 51).

A esse respeito Fantin e Tauscheck (2005) nos esclarecem que

Quando mostramos a imagem de uma cidade (gravuras de revista, desenhos... livros), devemos provocar momentos de diálogos sobre o que está presente nessa imagem, por meio de perguntas e comentários como: Qual o nome desta cidade, quem mora nela [...], o que estamos vendo [...] (p. 63).

Ao agir desta forma, desenvolvem-se de maneira efetiva as habilidades apontadas por (ANTUNES, 2010), tais como analisar, comparar, relacionar, perceber, entender, entre outras que são essenciais no Ensino de Geografia, pois o que se observa,

é que neste processo, ao se usar o livro didático, a iconografia existente no mesmo é pouco explorada e até mesmo passa por despercebida durante a exposição do conteúdo, fato que não deve acontecer, pois conforme Stefanello (2009),

É importante salientar que as pessoas, em geral, consideram essa geração como a “geração da imagem”, e o mundo das imagens é muito sedutor. [...] O que não podemos é deixar que nossos alunos tenham uma postura passiva e simplesmente absorvam tudo da forma como vem. Nesse caso, o papel do professor é levar o aluno a desenvolver um senso crítico diante das informações que recebem. (p. 116).

Kaercher, *et al.* (2007) complementa a discussão afirmando que

O trabalho com imagens em Geografia é tão importante quanto o trabalho com mapas, e ambos, geralmente são pouco usados. Desde fotografias que mostram paisagens, que não sofreram ação dos seres humanos, até as que representam obras feitas por eles – como prédios, plantações, fábricas, favelas, meios de transporte, máquinas –, todos podem ser interpretados pela Geografia. Podemos ver um objeto se transformar com o passar do tempo. (p. 18).

Cabe destacar que se pode, ainda, fazer reflexões sobre a disposição e existência de objetos nos diferentes espaços temporal/espacial. Ressalta-se ainda que o uso dessa munção não pode ser dissociado de uma boa base teórica, pois no processo de ensino não há qualidade sem uma boa formação. E, para que o ensino aconteça com qualidade e de forma efetiva, os docentes devem ser capacitados para conseguirem atuar com eficiência nos moldes do sistema educacional, visto que “[...] a leitura da imagem, enriquecida pelo esforço da análise, pode se tornar num momento privilegiado para o exercício de um

espírito crítico [...]” (JOLY, 1996, p. 155). E, em se tratando da Geografia é fundamental, uma vez que esta é uma disciplina marcada também pela visualidade.

## Conclusão

Diante do que se discutiu ao longo do texto, percebe-se que a presença do texto imagético nos livros didáticos é algo que já vem desde o século XVII, proposto por Comênios, mas, quando se refere aos livros de Geografia é somente no século XX que seu uso se concretiza. Porém, em se tratando das questões semânticas, ou seja, de um diálogo que possa contribuir para um aprendizado significativo por parte dos alunos, isso é algo que vem sofrendo transformações ao longo do tempo, e por muito o recurso visual serviu apenas para ilustração de situações discutidas, realidade que nos dias atuais vem se modificando. Apesar dessa mudança, nossos resultados evidenciam que o acervo iconográfico e verbal dos livros didáticos das coleções aqui analisadas, dialogam parcialmente, ocorrendo, na maioria das vezes, de forma implícita.

Diante disso, salientamos a necessidade de se observar o processo de elaboração dos livros didáticos, promovendo um maior diálogo entre os agentes envolvidos no mesmo, para assim haver maior coerência entre os seus textos verbais e imagéticos, visto que este último é uma munção muito pertinente por vivermos na era da visualidade, na civilização da imagem e, por ser algo diretamente presente no cotidiano dos estudantes, situação que lhes pode proporcionar uma aprendizagem significativa.

## Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adalgisa Martins de. As imagens nos livros didáticos de Geografia: uma perspectiva histórica. In: VASCONCELOS, José Gerardo *et al*, (Orgs). *Tempo e Memória da*

*Educação*: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANTUNES, Celso. *Geografia e didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 152 p.

AUMONT, Jaques. *A imagem*. Tradução: Estela do Santo Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas-SP: Papirus, 1993. (Coleção Ofício de Arte e Forma).

AZEVEDO, Paulo Sérgio de Souza de. A produção de livros didáticos: tensões e diálogos. *Revista Latino-Americana de História*. v. 2, n. 6. Agosto de 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Coleção: História da Educação. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHOPPIN, A. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

COUTINHO, Solange G.; FREIRE, Verônica E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. In: *Anais do 15º Encontro Nacional da Anpap*. Universidade de Salvador: UNIFACS, Salvador, 2006. p.245-254.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCTECK, Neusa Maria. *Metodologia do ensino de Geografia*. – Curitiba: Ibpex, 2005.

FREITAS, N.K; RODRIGUES, M.H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Pesquisa*, v. 3, p. 26-33, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOLY, M. *Introdução à análise das imagens*. 6.ed. Campinas – SP: Editora Papirus, 1996.

KAERCHER, Nestor André. *Práticas para ler pensar o mundo, convergentes com o outro e entendendo descobrir a si mesmo*. In: Rego, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs). *Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LACERDA, R.S. *Capas dos livros das coleções “Fronteiras da Globalização” e “Geografia”*. 2017. 1 fotografia

NAKAMOTO, Persio. *A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Série – Conversas com o professor).

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SOUZA, Deusa Maria. Autoridade, Autoria e Livro Didático In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Capítulo: . Campinas: Pontes, 1999.

STEFANELLO, Ana Clarissa. *Didática e avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia*. – São Paulo: Saraiva, 2009.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

*GUIA do Livro Didático de Geografia* – GLDG, 2014. PNLD/2015

## “DIFERENTES GEOGRAFIAS” NA CONSTITUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

*Francisco das Chagas Rodrigues da Silva*

### Introdução

A Geografia Escolar corresponde à Geografia (ou “geografias”) que é trabalhada na educação básica, a partir de uma abordagem (definição, seleção e organização) própria de conteúdo e método, tendo por finalidade a construção do conhecimento (da consciência socioespacial) do aluno. Nas palavras de Callai (2013, p. 40),

é, portanto, uma matéria curricular que encaminha a compreender o mundo e as pessoas a se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Para Cavalcanti (2012), a Geografia Escolar “contempla um conjunto de conhecimentos que são organizados e veiculados na prática docente em escolas de diferentes níveis de ensino, a fim de compor o objeto da formação dos alunos”. Entre os conhecimentos que compõem essa disciplina estão aqueles produzidos no âmbito da Geografia Acadêmica ou Universitária a qual, embora não se confundindo com a Geografia Escolar, representa sua principal referência teórico-metodológica. Nessa perspectiva, procuro revelar “as diferentes geografias” que concorrem para a constituição da Geografia Escolar, a partir do exame das características e especificidades da Geografia Acadêmica/Universitária no Brasil e das tendências teórico-metodológicas produzidas no decorrer de sua trajetória. Com isso, busco identificar como surgem as “geografias” que estão na base da Geografia que se ensina na escola de educação básica, que repercutem na estruturação dos conteúdos e organização do trabalho docente.

## Geografia Acadêmica: Lugar de “Físicos”, “Humanos” e “Didáticos”

A Geografia Acadêmica ou Universitária corresponde ao conjunto de conhecimentos formulados por “geógrafos investigadores”, na maioria das vezes ligados à academia que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, no intuito de aprimorar cada vez mais a análise e compreensão do mundo, na perspectiva espacial (CAVALCANTI, 2012). Em seu processo de constituição, é marcada pelo que Moreira (2014a) chama de “setorização” e dicotomia/dualidade da Geografia, provocando o surgimento de várias ramificações ou especialidades, as quais acabam sendo agregadas em torno de duas grandes vertentes, comumente denominadas de Geografia Física e Geografia Humana. Essas “geografias” como designação de áreas de estudo e produção de conhecimento dentro da Geografia nascem na virada dos séculos XIX e XX, em consequência de um movimento mais amplo de mudança de paradigma que dá origem às Ciências Naturais e às Ciências Humanas<sup>1</sup> (MOREIRA, 2014a). Con-

<sup>1</sup> Diz respeito ao movimento neokantiano, que se posiciona contra o reducionismo positivista, que tudo condicionaria ao naturalismo, mecanicista e organicista, sujeitando inclusive o homem às leis necessárias da natureza, bem como contra o reducionismo da filosofia clássica alemã, que tudo condicionaria à perspectiva do idealismo, inclusive a natureza. Assim, questionando a validade geral da legalidade da natureza, indagando se o conjunto de leis e determinações, próprios para o entendimento do comportamento dos fenômenos naturais, vale também para o entendimento do comportamento dos fenômenos humanos, posicionando-se pela distinção e diferença, e reivindicando uma legalidade própria para ciências naturais e outra para as ciências humanas. E com isso estabelecendo legalidades

forme Pereira (2009), o dualismo que se revela no interior da Geografia coincide com o dualismo filosófico que reflete uma forma de ver o mundo que está na raiz da história ocidental. Isso porque, quando os aspectos da vida humana passam a ser objetos da ciência,

na mesma época em que a geografia se institucionaliza, o domínio natural (físico) e o humano (do espírito) passam a ser encarados definitivamente como dois polos isolados e até mesmo opostos. (PEREIRA, 2009, p. 54).

Esse movimento global de fragmentação do conhecimento, identificado como divisão intelectual do trabalho científico, tem sua origem no processo de divisão do trabalho em geral,

fenômeno típico da sociedade capitalista, já que esta, ao dividir o trabalho, parcelou-o de tal forma que tornou necessária, ao mesmo tempo, a divisão também no plano teórico. (PEREIRA, 2009, p. 55).

Nesse contexto, o conhecimento geográfico resulta de uma série de “geografias”, desenvolvidas de forma estanque, sistemática e setorial, com estatuto científico (teórico e metodológico) próprio, tendo por base a lógica de estrutura do pensamento positivista<sup>2</sup>. Na tentativa de rompimento dessa lógica,

distintas, segundo as quais o conhecimento da natureza e o conhecimento do homem se separam em campos próprios, de modo que todos os saberes se alinhem como ciências naturais ou como ciências humanas (MOREIRA, 2014e).

<sup>2</sup> A essência do pensamento positivista é a redução dos fenômenos a um conteúdo físico e a um encadeamento, que faz as ciências interagirem ao redor desse conteúdo físico ao passo que fragmenta seus conhecimentos em diferentes campos de objetos e métodos específicos. Essa estrutura, que é ao mesmo tempo integrada e fragmentada, tem como fonte a concepção do conhecimento como processo que se dá indo do mais simples e geral ao mais complexo e especifi-

há a aglutinação das diversas “geografias” em torno de duas grandes áreas: do lado da Geografia Física se reúnem a Geomorfologia, ocupando-se da paisagem do relevo, a Climatologia e a Biogeografia, detendo-se na paisagem das formações vegetais, a primeira pegando de empréstimo à segunda o seu objeto, consolidando-se como recursos de taxonomia e descrição das paisagens; do lado da Geografia Humana, que surge na fronteira com a Antropologia e a Sociologia, tomam lugar a Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Econômica, Geografia da População, Geografia da Indústria e Geografia do Consumo, colocadas à disposição da tarefa de descrição e mapeamento das formas espaciais (MOREIRA, 2014a). Entretanto, a aglutinação das “geografias” setoriais não significou a

---

co. Esse princípio organiza as ciências em um sistema piramidal de acumulação, tendo na base a matemática (ciência mais simples e geral) e no topo a sociologia (ciência mais complexa e específica). Após a matemática vem a física, a química, a biologia e, por fim, a sociologia, havendo uma passagem e acumulação de conteúdos das ciências situadas abaixo para as situadas acima na sequência das superposições, que começa com o empréstimo de conteúdo da matemática para a física que acumula conteúdos seus e da matemática; desta à química, que acumula conteúdos seus, da matemática e da física; desta à biologia, que concentra conteúdos seus, da matemática, da física e da química; e por último de todas à sociologia, cujo conteúdo é a soma do conteúdo de todas as outras ciências que lhe antecedem. Acompanhando essa ordem paradigmática do pensamento, a Geografia reproduz a setorização geral da pirâmide positivista, na qual a partir da fronteira com grandes campos de ciências elaborou seu hall de “ciências”. Assim, no sistema geográfico a base é a Geomorfologia, a mais geral e simples, seguida da Climatologia, esta da Pedologia, que por sua vez antecede a Hidrologia e, por último, vem a Biogeografia. Na sequência aparecem as humanas, começando pela Demografia, seguida pela Geografia Agrária, a Geografia Urbana, a Geografia da Indústria, a Geografia da Circulação e, por último, a Geografia da Cultura, multiplicando a fragmentação a cada novo campo de ciência que surge no plano geral do sistema de ciências (MOREIRA, 2014d, 2014e).

superação da fragmentação, permanecendo a hegemonia positivista estabelecida (MOREIRA, 2014e), uma vez que na oposição entre os dois ramos do conhecimento ou dois aspectos do real (físico e humano) reside um dos problemas cruciais da Geografia, que pode ser detectado ao longo de toda sua história, compartilhado pelo conjunto de definições à propósito do objeto de estudo da Geografia, sobretudo as mais tradicionais: a dificuldade em articular as dimensões físicas e humanas do fenômeno da espacialidade/espacialização no interior de uma ciência que se proclama interessada nas relações entre sociedade e natureza (PEREIRA, 2009).

Antes de uma “verdadeira” integração das “geografias”, o que ocorre é uma sistematização da Geografia “em camadas”, como analisa Moreira (2014c), identificando três modos distintos de fazê-lo: o primeiro é o mais próximo da integração pensada em um sentido holístico, que toma a integração homem-natureza como processo e base teórica de apoio, buscando a unidade entre homem e natureza como essência e conteúdo; o segundo, típico da integração por agregação pura e simples, é o que age por sobreposição, em que os conteúdos das geografias setoriais se sobrepõem em camadas, da Geografia Física à Geografia Humana,

a Geomorfologia formando o solo e os problemas humanos o sótão, tudo na suposição de que a formação do espaço começa no sítio e culmina nos desencontros da população.” (MOREIRA, 2014C, p. 16),

sendo designado como modelo N-H-E (Natureza-Homem-Economia); e o terceiro, que procura viabilizar o primeiro colocando “no ponto do meio das interações um nexo coagulante da integralidade.” (MOREIRA, 2014C, p. 16), cuja promoção se dá principalmente através do conceito da “ruptura ecológico-territorial”, com o qual se confronta o holismo estrutural das comunidades do presente e do passado e a estrutura fragmentária da moderna sociedade capitalista, desenvolvido

por Quaini<sup>3</sup>. Com isso, o problema da dualidade e sobreposição das áreas de conhecimento que compõem a Geografia se mantém sem alterar sua concepção e estrutura central:

A Geografia em setores é a forma como se sistematiza o universo da Geografia fragmentária. A autonomização de cada elo do todo num campo científico em si mesmo, via quebra do real geográfico numa multidão de recortes temáticos individualizados, pedaços que são do real-integral, é o que aí se tem. E cujo resultado é a busca de parte de cada setor da totalidade geográfica que percebe faltar, cada qual indo encontrá-la nas ciências vizinhas, mais unitarizadas, tomando seus discursos de totalidade como o ancoradouro que precisa para suas teorizações parciais. Designadas de Geografia por puro vezo de instituição, se mostram ávidas do nome de batismo do todo alheio que incorporam, e assim são os ancoradouros que falam, não elas mesmas em seus discursos. (MOREIRA, 2014c, p. 16).

Objeto de intensos debates e iniciativas de enfrentamento, a superação do problema da setorização e dualidade da Geografia aponta o diálogo entre “humanos” e “físicos” como um caminho viável para se “experimentar o mundo por inteiro”, o que se faria a partir do que as duas áreas têm em

---

<sup>3</sup> Massimo Quaini, geógrafo italiano, autor de *Marxismo e Geografia* (1979, a edição brasileira). O conceito da “ruptura ecológico-territorial” veicula a ideia de que há uma nova configuração do arranjo do espaço, primeiro na forma de vários bolsões territoriais de produção e intercâmbio de mais-valia absoluta, até que em um segundo momento tudo interage na abrangência integrativa da mais-valia relativa. Nesse processo se juntam como eixos de arrumação do espaço a proletarianização e a aglomeração do campesinato nas cidades, a transformação da terra em mercadoria e a arrancada industrial com seu consumo generalizado da natureza e a desintegração das relações entre o campo e a cidade, vindo a formar a estrutura ecológico-territorial que se conhece (MOREIRA, 2014b).

comum: o conceito da superfície terrestre (MOREIRA, 2008). O que significa que quando a Geografia Física analisa os fenômenos com que lida e a Geografia Humana os seus, ao aglutiná-los ao redor de um eixo estruturante, de modo a tirá-los do estado de um amontoado em que aparecem no plano sensório, “tomam, como é próprio do procedimento de toda ciência, por esse nexos a superfície terrestre”, supondo a clareza da relação entre superfície terrestre e espaço (MOREIRA, 2008, p. 120). Nesse caminho, uma tentativa de integração recorre ao conceito de “região”, um recorte do espaço, para resolver o problema teórico e metodológico tanto da Geografia Física quanto da Geografia Humana, bem como da dicotomia entre os dois domínios de conhecimento. De acordo com Moreira (2008), a região seria o conceito pelo qual os conhecimentos setoriais da Geografia sistemática e fragmentária, nos aspectos naturais e sociais, encontrariam seu lugar comum, sua forma de agregação, sua unidade, em que geógrafos “físicos” e geógrafos “humanos” estabeleceriam seu diálogo, substituindo-se a referência da superfície terrestre como suporte de análise pelo plano da síntese regional.

Com a emergência das formulações da economia política do espaço e da ecologia política, em decorrência do fenômeno da globalização e da crise socioambiental, “cogita-se nova alternativa unitária em face da substituição do recorte regional pelo discurso das redes”, porém sem atingir a integração almejada, à medida que

superfície terrestre e espaço continuam mentalmente separados, embora se entrecruzando na economia política do espaço e na ecologia política frente ao problema ambiental. (MOREIRA, 2008, p. 125).

Mais recentemente, as propostas de integração chamam a atenção para o conceito de “escala geográfica”, segundo o qual o trabalho do geógrafo, físico ou humano ou físico-humano, se realizaria pelo “foco do olhar que identifica, perso-

naliza, interliga, assemelha e diferencia a superfície terrestre”, o que supõe ter que encarar cada fenômeno, seja ele natural ou social, “dentro do todo holístico que é a superfície terrestre enquanto um todo diferenciado em/pela escala do espaço.” (MOREIRA, 2008, p. 128). Nessa concepção, ao contemplar a possibilidade de ver e experimentar o mundo pelo enfoque holista diferenciado do espaço, o geógrafo estaria chamando a sociedade como um todo para esse diálogo. No entanto, Moreira (2008, p. 129) adverte que “provavelmente falte, mesmo a nós próprios, a visão holista e diferenciada que estaríamos a oferecer”, o que tem impedido de transpor o obstáculo de uma epistemologia que dificulta conduzir a Geografia como uma forma de ‘consciência do espaço’ (o espaço como condição da existência humana) para uma sociedade em sua luta contra o mundo injusto, desigual e desintegrado, na virada do século do XIX para o XX.

A Geografia Acadêmica ou Universitária brasileira tem início<sup>4</sup> com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1935, ao mesmo tempo em que se inaugura a Geografia Aplicada com a instalação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937, sob a orientação de geógrafos estrangeiros. Em geral, a Geografia disseminada e produzida nesse momento no Brasil tem como referência as escolas francesa, alemã e

<sup>4</sup> Embora nessa época já existissem organismos como o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e a Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), fundada como Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, e um conjunto de obras produzidas sobre paisagens brasileiras por uma diversidade de viajantes, cronistas, retratistas, cartógrafos e naturalistas, que circulam em trabalhos de investigação ou conhecimento pelo Brasil nos séculos XVIII e XIX, é somente com a fundação das universidades nos anos de 1930 que a Geografia surge no Brasil com a prerrogativa de um saber especializado e especialidade de um profissional (MOREIRA, 2014d).

norte-americana, mas são os geógrafos franceses que dão seus primeiros contornos: começando com Pierre Deffontaines, que implanta o curso de Geografia na USP e, posteriormente, na UDF; em seguida com Pierre Monbeig que vem para ocupar o posto deixado por Deffontaines na USP; na sequência com Leo Waibel que chega para realização de trabalhos de pesquisa e orientação no IBGE; e por fim com Francis Ruellen e Emmanuel De Martonne que inauguram, mais propriamente, a Geomorfologia brasileira. Esses fundadores não se limitam a reproduzir o pensamento geográfico que trazem de fora, intervindo fortemente na interpretação da realidade do país e contribuindo para a formação de um pensamento geográfico brasileiro, a partir de estudos e formulações teórico-metodológicas, gerando uma produção científica (livros, artigos) sobre o espaço brasileiro em seus mais variados aspectos. A forma de Geografia que chega com esses geógrafos é da tradição integrada, cada qual praticamente representando uma das três facetas que a Geografia mundial assume em sua organização a partir dos anos 1930-1940:

Deffontaines e a visão integrada por interação holista, Monbeig por superposição de camadas, Waibel por conexão por um elo do meio, Ruellen externando uma visão integrada mais *sui generis*. (MOREIRA, 2014c, p. 27).

Essas visões se materializam em quatro obras que estão na base da fundação do pensamento geográfico brasileiro: Geografia humana do Brasil, de Deffontaines, editada em 1939; Pioneiros e fazendeiros de São Paulo, de Monbeig, de 1952, sendo que o projeto é de 1937 e a redação de 1949, mas só lançada no Brasil em 1984; Capítulo de Geografia tropical e do Brasil, de Waibel, publicada em 1958, reunindo textos escritos entre 1947 e 1950; e O escudo brasileiro e o dobramento de fundo, de Ruellan, lançada originalmente em 1952 (MOREIRA, 2014c).

Nesse contexto, a Geografia Acadêmica ou Universitária brasileira se estrutura, do ponto de vista do currículo, tendo como referência a divisão da Geografia em grandes áreas de conhecimento, a partir da aglutinação das muitas “geografias” existentes e da incorporação de áreas de conhecimento “vizinhas” que concorrem para a análise e compreensão do seu objeto de estudo. É o que acontece, por exemplo, nos primeiros cursos de formação de geógrafos na USP e UDF que, acompanhando legislação da época (Decreto-Lei nº 1.190/1939), apresentam em seus currículos as disciplinas Geografia Física, Geografia Humana e Geografia do Brasil. Embora formalmente representada, essa divisão por si só não permite concluir que o currículo não se orientasse por uma visão integrada da Geografia, posto que seria necessário conhecer mais detalhadamente os programas de ensino e, sobretudo, as práticas e experiências diversas de formação dirigidas pelos professores. Mas, há indícios de que prevalece a setorização das áreas de conhecimento, a sobreposição de conteúdos e dimensões de análise e a dualidade entre Geografia Física e Geografia Humana, apontando para a reprodução do problema que marca as tentativas de integração da ciência geográfica, em que se declara uma unidade e uma totalidade, mas se mantém uma separação indubitável na forma de pensar e fazer a análise do espaço geográfico, por meio de uma Geografia especializada e de especialistas.

Essa situação inicial dos cursos de Geografia se consolida e permanece durante toda a trajetória da Geografia Acadêmica/Universitária no Brasil, forjando uma tradição curricular e um modelo de formação profissional em Geografia, inclusive para a prática docente, pautados na especialização e na dicotomia Geografia Física/Geografia Humana, Homem/Natureza ou Sociedade/Natureza. Com os sucessivos movimentos de reforma do currículo e programas de formação, há uma diluição das grandes áreas física e humana, à medida que não se encontram mais disciplinas assim denominadas, porém essa

dualidade/setorização persiste expressa nas posições, discursos e ações dos agentes diretos e indiretos do currículo (professores, alunos, gestores, pesquisadores, autores e teóricos de referência...). Isso se manifesta, por exemplo, na produção literária da área, em que se encontram títulos e periódicos dedicados exclusivamente a temas “físicos” ou “humanos”; na existência de associações científicas e na promoção de eventos (encontros, congressos, seminários...) reunidos por setores de especialização; na existência de departamentos, programas de pós-graduação, áreas de concentração, linhas e grupos/redes de pesquisa delineados por áreas específicas; e nas afinidades e preferências de professores e alunos em cursos de graduação e pós-graduação em relação às disciplinas, aos projetos de investigação, aos objetos de estudo, entre outros aspectos e elementos que envolvem a organização do currículo e participam do processo de formação. Mais sutil e subjetiva, a questão de afinidades e preferências por uma ou outra área pode se esconder atrás de discursos, sejam oficiais, institucionais ou pessoais, de garantia da integração e totalidade no tratamento teórico e metodológico do conhecimento geográfico tanto nos documentos de currículo quanto nas práticas de formação. Assim como o contrário também pode acontecer, de modo que há possibilidade de se ter ações efetivamente de totalidade e integração entre os diferentes domínios e especialidades de conhecimento, dimensões e escalas de análise do objeto geográfico em experiências de formação que assumem formalmente a dualidade e setorização da Geografia, como nas disciplinas acadêmicas, títulos literários, programas de pós-graduação, linhas e projetos de pesquisa, reuniões e associações científicas, laboratórios e núcleos de estudos.

Montados e consolidados no bojo do processo de implantação e desenvolvimento da Geografia Acadêmica/Universitária, os cursos de licenciatura em Geografia dão origem a uma terceira área de especialização: a área de Ensino de Geografia, que congrega os agentes diretamente envolvidos

com a formação docente em Geografia e a prática de ensino e aprendizagem da Geografia nos diferentes níveis de escolarização, principalmente da educação básica. Reúne professores e pesquisadores universitários, estudantes de graduação e pós-graduação e professores da educação básica preocupados com a dimensão pedagógica do conhecimento geográfico, com foco nos fundamentos, princípios e pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia que se ensina e se aprende na educação infantil, fundamental, média e superior, e com as políticas de currículo, programas e práticas de formação inicial e continuada dos professores da área. Trata-se de um domínio de produção de conhecimento alicerçado na formação e trabalho docente em Geografia. O contato com os ramos de especialização da área da educação leva ao aparecimento de subáreas ou especializações, sobretudo de estudos e pesquisas, dentro do domínio do Ensino de Geografia, a exemplo da didática da Geografia, recursos e materiais de ensino de Geografia, alfabetização geográfica, história da Geografia escolar, epistemologia da formação e trabalho docente em Geografia, currículos e programas de Geografia, entre outros. Da relação e diálogo com as áreas específicas da Geografia se delineiam outras perspectivas setoriais de análise em Ensino de Geografia: estudo do lugar/meio; estudo da cidade e do urbano; estudo do território; estudo da paisagem; educação ambiental; cartografia escolar (interpretação e representação espacial); entre outros. Da mesma forma que as áreas de Geografia Física e Geografia Humana, as linhas de especialização em Ensino de Geografia se materializam através de disciplinas em cursos de licenciatura, produção literária, revistas e reuniões científicas, projetos de pesquisa em nível de graduação, mestrado e doutorado, grupos e redes de estudo e investigação, criando um nicho próprio no interior das ciências da educação e da ciência geográfica. Assim, a área Ensino de Geografia faz parte da Geografia Acadêmica e não se confunde com a Geografia Escolar, sendo que esta constitui seu objeto de estudo.

## Da tradição à Crítica: Forjando Modos de Fazer e Ensinar Geografia

A referência à Geografia Tradicional e Geografia Crítica surge no bojo do movimento de renovação da Geografia brasileira, que consiste na busca de novos caminhos teóricos e metodológicos de estudo dos fenômenos geográficos, expressando-se na crítica aos parâmetros epistemológicos “tradicionais”, que não atendem mais às necessidades analíticas dos contextos socioespaciais vigentes. A Geografia Tradicional se constitui ou se relaciona de alguma forma com mais de uma tendência ou perspectiva teórico-metodológica. Assim, pode-se dizer que a Geografia Clássica e a Geografia Moderna, ou Científica, ou Positivista, são formas “tradicionais” de abordagem tanto da Geografia Escolar quanto da Geografia Acadêmica. A “Geografia Clássica” corresponde ao corpo de conhecimentos “geográficos” constituídos essencialmente pela descrição e enumeração dos elementos do espaço social e, principalmente, natural, utilizando desde lições da Grécia Antiga até narrativas de viajantes do século XVI, cujo ensino se dava por meio do recurso descritivo e da memorização dos conteúdos (ROCHA, 2009). A “Geografia Moderna” representa a passagem dessa Geografia meramente descritiva à elaboração de um conhecimento científico, baseado em princípios positivistas, pretendendo-se estabelecer explicações para os fenômenos socioespaciais estudados, identificando suas causas e efeitos. A “Geografia Crítica”, de acordo com Vesentini (1998), trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais; que critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo “crítica”: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado; que se coloca como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história; e que se inspira, sobretudo

do, na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço.

Duas fases se distinguem nesse movimento: a primeira, que corresponde ao momento imediatamente posterior ao 3º Encontro Nacional de Geógrafos, na virada das décadas de 1970 e 1980, caracterizada como a fase das mudanças mais efetivas, da crítica que indaga sobre o sentido e o significado do discurso geográfico (o que é, para que serve e para quem serve a geografia), fazendo a renovação onde era possível; e a segunda, que se delinea a partir de 1985, momento em que a renovação é oficialmente designada Geografia Crítica (MOREIRA, 2008). Em face dos posicionamentos e propósitos políticos, ideológicos e filosóficos dos geógrafos, os resultados dos debates em torno do referido movimento resultam na elaboração de diversas correntes de pensamento que, embora diferenciadas em sua estrutura interna, convergem em relação às críticas às “antigas geografias”, podendo assim ser denominadas como “geografias críticas”. As fontes de inspiração desse movimento vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx) até o anarquismo (recuperando autores como Elisée Reclus), passando por autores como Michel Foucault, Claude Lefort, Cornélius Castoriadis, Henri Lefebvre e outros (VESENTINI, 1998). Na avaliação de Andrade (2006, p. 12), o movimento da renovação, que reúne tanto geógrafos positivistas quanto “marxistas-leninistas”, que procuram modelos europeus para a Geografia brasileira, e “marxistas heterodoxos”, que usam o marxismo como método e não como doutrina, e ainda grupos menores que também arregimentam adeptos, traz inovações ao pensamento geográfico nacional, ao mesmo tempo em que promove “sérias distorções”, sendo que “seu maior serviço foi destroçar a dominação quantitativista, sobretudo após a redemocratização do país”.

De acordo com Silva (2006), as novas demandas de análise geográfica enriquecem debates de ordens diversas, a ponto de indicarem a existência de várias abordagens epistêmicas

no interior do pensamento geográfico, no entanto, o alcance das discussões centrou-se mais nas questões ideológicas do que nas novas racionalidades que serviriam para equacionar os impasses que caracterizam esse saber, como por exemplo a separação entre Geografia Física e Humana, ou ainda entre Geografia Geral e Regional. Assim, de conteúdo impreciso no tocante aos fundamentos teórico-metodológicos, mas com um posicionamento ideológico contundente sobre a tradição de certos discursos, como o da Geografia Física, esse movimento, que gerou uma forte crítica ideológica, expondo as relações entre o conhecimento geográfico e o Estado, “não teve uma repercussão instantânea em todos os setores envolvidos” (SILVA, 2006, p. 314), sobretudo na escola básica, restringindo-se quase que totalmente ao campo acadêmico. As bases e condições de realização desse movimento e as razões dos rumos que toma são expostas por Moraes e Costa (1999, p. 19-20) em texto de 1984, no ápice dos debates à propósito da “renovação”:

[...] a renovação da ciência geográfica aparece hoje como um rompimento com o positivismo clássico ou empírico. A crise da Geografia tradicional é um capítulo tardio do ocaso do pensamento positivista. O movimento da ciência geográfica não pode, todavia, viver só de crítica às formulações tradicionais. Nenhuma ciência substantiva-se apenas pela negação. A Geografia positivista, na verdade, conheceu contestações vindas do próprio campo dos geógrafos no decorrer de sua história. Eram, porém, críticas esporádicas, emitidas por figuras discrepantes como Elisée Reclus ou Jean Dresch. Tais críticas, contudo, não tiveram força para criar um caminho alternativo nessa ciência. As grandes polêmicas geográficas restringiram-se a embates internos ao positivismo (situação, por exemplo, do debate entre ‘possibilistas’ e ‘deterministas’). É somente a partir da década de cinquenta que começa a surgir uma

crítica mais cerrada às postulações tradicionais, num processo gradativo de contestação que tem o seu ápice nos anos setenta com a chamada ‘crise da Geografia’ – aceita pelos autores das mais diferentes orientações. Nesse processo realizou-se uma dissecação minuciosa das propostas tradicionais, tanto ao nível especificamente epistemológico quanto ao plano de seus fundamentos sociais. O saldo mais imediato de tal trabalho foi a retomada da dúvida, e a derrubada dos pressupostos sob os quais a pesquisa geográfica repousava. Viveu um longo período de crítica, de crise e de dúvida. De desmontagem de propostas cristalizadas pela tradição.

Esses autores observam que se a década de 1970 é marcada pelo “fogo cerrado” à Geografia Tradicional, os anos de 1980 demandam novas propostas substantivas, sendo necessário formular novas vias para o trabalho do geógrafo, incorporando, além da crítica teórica, uma moderna tecnologia de pesquisa e novos objetivos sociais, promovendo a rediscussão do temário geográfico à luz de novos parâmetros metodológicos. Na análise de Moreira (2008, p. 36), a “renovação” se dá essencialmente em relação ao conceito de “espaço”, com alcance limitado, mas que, todavia, “mexe com os pilares básicos de um saber anos a fio refratário a grandes mudanças”, o que, “sem dúvida” prepara o terreno para transformações subsequentes. O espaço aparece na renovação como um “histórico-produzido”, que é “condição de reprodução das relações de produção e das relações superestruturais da sociedade capitalista, orientando a reprodução e garantindo a perpetuação da totalidade da formação social capitalista num modo contínuo”, sendo que essa “dupla condição de produzido e de reproduzidor das relações totais da nova concepção são características que distinguem o conceito de espaço de antes e de depois”, construindo “a linhagem que faz da renovação, a um só tempo, dialeticamente continuidade e ruptura perante

a geografia clássica”, mudando, “por tabela, a própria forma de encarar a Geografia” (MOREIRA, 2014b, 163-165).

No tocante ao ensino, o movimento de renovação sugere uma revisão radical dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia na escola, a fim de superar sua abordagem descritiva, decorativa, desvinculada da realidade socioespacial dos sujeitos do processo educativo. Propõe a abordagem crítica dos conteúdos geográficos na escola, numa visão dialética, colocando o aluno no centro do processo de construção de seu conhecimento, formando-o para a compreensão, intervenção e transformação da realidade que faz parte. Nas palavras de Vesentini (1998, p. 36-37), a Geografia Crítica “preocupa-se com o senso crítico do educando e não em ‘arrolar fatos’ para que ele memorize”, de modo que o conhecimento a ser alcançado no ensino “não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais”. Todavia, embora se reconheça algumas (e significativas) mudanças ocorridas, essa Geografia Crítica pouco chegou às escolas, ou chegou de forma equivocada, permanecendo ainda muitos obstáculos e desafios decorrentes de muitos anos de ensino “tradicional”. Sobre os desafios de realização da Geografia Crítica, Oliva (2006, p. 37-38) relata o que seria uma situação vivenciada na primeira década após a eclosão do movimento de renovação:

No que se refere à geografia, ele [o mundo acadêmico] é muito heterogêneo, sendo que apenas alguns estabelecimentos (em geral estatais) dedicam-se à produção de conhecimento novo e estão em contato direto com as formas de renovação da geografia. Mas, não são nessas instituições que se forma a maioria dos futuros professores. Assim, a renovação da geografia – que é intrinsecamente desigual – não é generalizada no conjunto das universidades. Além de não ser generalizada, não há praticamente

meios de comunicação entre essas duas redes. Desse modo, o conjunto imenso de instituições privadas de ensino superior em que predominam cursos de licenciatura em geografia reproduzem, na maioria dos casos, uma geografia tradicional, congelada e mumificada, praticamente alheia à renovação em andamento. Com isso pode-se afirmar que estamos vivendo uma transição penosa, em ritmos distintos [...].

Outro problema associado ao movimento de renovação da Geografia na escola é apontado por Moraes (1998), segundo o qual o distanciamento entre o processo de renovação, em geral restrito ao mundo acadêmico, e a educação básica, levaria essa nova Geografia, marcada pela diversidade de abordagens, a aparecer como “um enigma” para os professores. Com formações baseadas em uma orientação “unimetodológica”, através de uma disciplina de claros contornos empiristas (“bastante avessa à formação teórica”), pautada em “certezas” e que pouco cultiva a dúvida, “esses professores encontram sérias dificuldades para assumirem a fragmentação da ótica geográfica, trazida pelo movimento renovador.” (MORAES, 1998, p. 122-123). Alternativas a essa situação começam a ser propostas aos poucos e de forma rarefeita, buscado possibilidades que permitam o ensaio de reflexões e concretizações no que diz respeito à renovação da Geografia nas práticas escolares, como mostra Silva (2006): exatamente respondendo a essa demanda surge, no início dos anos de 1980, o Projeto Ensino, iniciativa envolvendo a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que busca ampliar a discussão coletiva, aliando a prática escolar à experiência de diferentes geógrafos. No entanto, essa tentativa de conectar ambiente acadêmico e cotidiano da sala de aula (da escola básica) não tem continuidade, devido a uma série de motivos, entre os quais a própria conjuntura política do país, o distanciamento entre o que se produz na academia e o que se faz no âmbito escolar, “até a di-

ficiência de rupturas de práticas acomodadas no trato de um saber que pouco era discutido entre os pares” (SILVA, 2006, p. 315). Contudo, esse fato marca o início da entrada da AGB na causa do ensino da Geografia, o que até então não havia acontecido (SILVA, 2006), de modo que as reflexões amadurecem e atualmente a associação conta com um Grupo de Trabalho permanente dedicado ao debate dos temas de ensino, com lugar nos encontros nacionais realizados periodicamente, além de um evento específico para tratar das questões do ensino e aprendizagem da Geografia, o “Fala Professor”, existente desde 1987.

As reformas da educação levadas a cabo a partir de meados da década de 1990 não incorrem em mudanças substanciais na situação do ensino de Geografia na escola básica, contudo, uma nova concepção de Geografia ganha papel importante nos programas e práticas de ensino dessa disciplina, na medida em que, como considera Rocha (2010, p. 22-25), a concepção de Geografia difundida por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “não é nem a geografia de cunho positivista, nem mesmo a geografia marxista”, mas sim uma Geografia de “base fenomenológica e psicologizante”, construída a partir de elementos da Geografia humanística (da percepção, do comportamento) e do construtivismo. Segundo Castellar (2006, p. 6), “a Geografia Crítica incorreu em alguns equívocos”, entre eles o de reforçar um “discurso superficial no tratamento das categorias de análise e dos conceitos que estruturam o conhecimento geográfico”, de negar “a importância dos estudos sobre o meio físico ou meio natural, incorporando-o na compreensão da ocupação dos lugares”, além de desqualificar a cartografia como técnica e linguagem da Geografia. A autora entende que esses equívocos não estão relacionados com as premissas do método dialético, “mas com a falta de compreensão de muitos geógrafos no que se refere à superficialidade das análises das categorias”, o que contribui para que

o discurso escolar geográfico existente desde o final do século XIX continue a ser reproduzido, de maneira informativa, memorística, superficial e, portanto, retórica. (CASTELLAR, 2006, p. 6).

Na visão de Cavalcanti (2012, p. 376), as discussões teóricas e acadêmicas no campo do ensino da Geografia têm resultado em avanços no sentido de formulação de propostas para esse ensino, mas que, “na prática permanece, em grande medida, um ensino carregado pela tradição, ainda com as características: enciclopedismo; empirismo; tratamento dicotômico e fragmentado dos temas”, apresentando um “caráter formal e descontextualizado dos conteúdos”, com “grande apego ao cumprimento do conteúdo prescrito nos livros didáticos”. Para Callai (2011b, p. 17), apesar dos avanços que apresenta nos últimos anos em seu ensino, a Geografia “ainda tem as marcas da forma tradicional como era ensinada”, uma vez que, em geral, na escola básica “se trabalha com fragmentos de conteúdos, parcelados e soltos”, baseados em informações “sem o cuidado de que estas são rapidamente superadas”. As razões para isso são muitas, mas parece haver uma conjugação de fatores que coloca em evidência a fragilidade dos princípios norteadores do ensino, sobretudo da capacidade de construção do sentido e significado dos conteúdos da Geografia. Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Crítica se preocupam com o pensar do aluno, no entanto, a maneira como os conteúdos são expostos em cada uma dessas geografias permite sinalizar uma postura epistemológica, uma postura diante do mundo: da abordagem tradicional, que estimula quase que exclusivamente a memória, pressupondo a existência de um mundo harmonioso; e da abordagem crítica, que instiga a crítica, mostrando um mundo cheio de contradições, “sem no entanto identificar sujeitos desse processo e principalmente com uma indefinição sobre as categorias, conceitos e linguagens na operacionalização das aulas de Geografia” (SILVA, 2006, p. 320).

## Considerações finais

A Geografia que se ensina na escola básica não provém unicamente das diversas “geografias” acadêmicas, dado que os saberes subjacentes à educação geográfica apresentam variadas fontes, das quais a ciência de referência é apenas uma entre tantas outras: boa parte dos documentos e textos que integram os livros didáticos procede de informes, anuários, enciclopédias, imprensa escrita e mídias eletrônicas, meios de divulgação científica, materiais de diversos gêneros, entre outras fontes que pouco ou nada tem a ver com a Geografia dos especialistas (LESTEGÁS, 2012). Além disso, no trabalho docente há uma tarefa permanente e dinâmica de composição da Geografia Escolar, em que, para sua realização, o professor dispõe: de experiências pessoais com a aprendizagem do conteúdo da Geografia; de suas experiências anteriores com o ensino desse conteúdo; de uma estrutura de funcionamento e de encaminhamento de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola e na sala de aula; e dos conhecimentos científicos que ele possui sobre esses conteúdos, os quais provêm de sua formação inicial e do exercício da profissão (CAVALCANTI, 2012). Assim, constata-se que a Geografia Escolar se constrói como conteúdo escolar tendo como referência, de um lado, as produções da ciência geográfica no que concerne à busca de explicações para problemas vivenciados pela humanidade, para a compreensão do mundo em que se vive na perspectiva espacial, a partir de procedimentos específicos de investigação com aportes teóricos e metodológicos e com linguagem próprios; e, de outro lado, os contextos e as vivências dos agentes sociais (alunos, professores...) que apresentam marcas características dos lugares e, como tal, constituem o objeto e trabalho do currículo escolar demarcado pelas políticas de currículo e os conteúdos de ensino (CALLAI, 2013).

Nessa perspectiva, como diz Lestegás (2012, p. 18), não parece razoável sustentar um modelo explicativo de “apli-

cação descendente”, que mantém os saberes escolares “em uma situação de forte dependência com respeito aos saberes científicos e que instrumentaliza a ação didática reduzindo-a a uma espécie de filtro dos saberes científicos”. A Geografia Escolar não é a tradução simplificada ou reelaborada da produção científica da Geografia, mas sim “uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias” (LESTEGÁS, 2012, p. 25), concorrendo, juntamente com a Geografia Acadêmica e suas ramificações, para a formação inicial dos professores de Geografia dos diversos níveis de ensino. Essas “geografias” podem assumir formas de abordagens tidas como “tradicionais” ou “críticas”, o que implica nas opções teóricas e metodológicas que orientam a análise, explicação e ensino do objeto de estudo da Geografia, os fenômenos socioespaciais, isto é, a “matéria-prima” e as “ferramentas” de trabalho e, ao mesmo tempo, de construção da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar.

## Referências

- ANDRADE, M. C. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-13.
- CALLAI, H. C. *A formação do profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.
- \_\_\_\_\_. O Conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, p. 1-20, 2011b.
- CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. *Tamoios*, a. II, n. 2, jul./dez. 2006, p. 1-14.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: EN-

CONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas/SP. *Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0035s.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0035s.pdf). Acesso em: 06 set. 2016.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 13-27.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. COSTA, W. M. *Geografia crítica: a valorização do espaço*. 4. ed. São Paulo: [s.n.s.d].

MOREIRA, R. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014d.

\_\_\_\_\_. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras*. v. 3. São Paulo: Contexto, 2014c.

\_\_\_\_\_. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias*. v. 1, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. v. 2, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai o pensamento geográfico: por uma epistemologia crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014e.

\_\_\_\_\_. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 34-49.

PEREIRA, R. M. F. A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

ROCHA, G. O. R. *O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais*. *Contrapontos*, v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

ROCHA, G. O. R. *Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia do Brasil*. *Mercator*, a. 8, n. 15, p. 75-94, 2009.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Geografia em perspectiva*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 313-322.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 30-38.

## A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ENSINADA E A IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA DOS EDUCANDOS DO P.A. BUENOS AIRES EM CAXIAS-MA: PERCEPÇÕES REVELADAS

*Denilson Barbosa dos Santos*

*Raimundo Wilson Pereira dos Santos*

### Introdução

Este artigo ora intitulado *A Educação Geográfica Ensinada e a Identidade Territorial Camponesa dos Educandos do P.A. Buenos Aires em Caxias-MA: percepções reveladas*, emergiu da preocupação em investigar o seguinte problema científico: de que forma a Educação Geográfica ensinada tem contribuído para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos do Assentamento Rural Buenos Aires em Caxias-MA?

Esse problema de pesquisa torna-se necessário ser investigado, por entender que no contexto da Educação do Campo, a Educação Geográfica, assume uma configuração imprescindível para auxiliar no processo de leitura, compreensão e interpretação da realidade, pois tem como um de seus objetivos, o resgate, o entendimento e a construção/consolidação da identidade dos povos do campo, possibilitando as comunidades uma melhor compreensão do lugar e da realidade em que vivem.

Para operacionalizar a resposta ao problema científico, delineou-se como objetivo geral: analisar a partir das percepções dos educandos, de que forma a Educação Geográfica ensinada tem contribuído para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos do Projeto de Assentamento Rural Buenos Aires em Caxias-MA. Em sequência se

desdobraram do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: (i) Discutir o processo de formação docente inicial/continuada e a Educação Geográfica no contexto da Educação do Campo, estabelecendo relação com os saberes necessários ao exercício da prática pedagógica; (ii) Identificar elementos nos discursos dos educandos reveladores da contribuição da Educação Geográfica para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos do P.A. Buenos Aires em Caxias-MA.

Metodologicamente, em conformidade com Minayo (2004; 1998); Sousa e Serra (2011); Cruz Neto (2004), este artigo configura-se, como produto de pesquisa bibliográfica e documental na literatura que trata acerca da temática “Educação do Campo, Assentamento Rural, Educação Geográfica e Ensino de Geografia” como Caldart (2009); Fernandes (2005; 2006; 2009); Molina; Fernandes (2004); Lopes (2016); Cavalcanti (2010; 2011; 2002; 1999); Callai (2011; 1998); Castrogiovanni, (2011; 1998); Brasil (2001; 2002; 1996; 1998; 1988). É produto ainda de pesquisa de campo de cunho qualitativa, realizada no período de 03 a 26 de maio de 2017. Utilizou-se como instrumento e técnicas de coleta de dados, questionários contendo perguntas abertas, observação participante, diário de campo e registro fotográfico. Na organização, análise e discussão dos dados, empregou-se a técnica análise de conteúdo (GOMES, 2004; MINAYO, 1998), com vista a identificação de elementos nos discursos dos educandos reveladores da contribuição da Educação Geográfica para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos do P.A. Buenos Aires em Caxias-MA.

Ao passo que neste artigo, inicialmente neste artigo, se discute o processo de formação docente inicial/continuada e a Educação Geográfica no contexto da Educação do Campo, estabelecendo relação com os saberes necessários ao exercício da prática pedagógica; em seguida, apresenta-se e discute-se os resultados desta pesquisa, destaca-se os elementos revela-

dores de como a Educação Geográfica ensinada têm contribuído para o fortalecimento da identidade territorial camponesa dos educandos do P.A. Buenos Aires em Caxias-MA e; por fim apresenta-se sucintas considerações finais.

### **Formação Docente Inicial e Continuada e o Ensino de Geografia no Contexto da Educação do Campo: Saberes Necessários ao Exercício da Prática Pedagógica**

O contexto e os espaços de formação inicial e continuada voltados para professores da educação básica no Brasil tem-se modificado nos últimos anos, em virtude das reformas educacionais e das exigências crescentes de qualificação dos profissionais docentes em níveis cada vez mais elevados de escolaridade, visto que:

[...] os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade: os alunos. (SCHUNIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 20).

Entretanto, ao longo do percurso formativo e do exercício profissional docente, muitos são os saberes que são mobilizados, aprendidos, produzidos e ressignificados, os quais são extremamente necessários à formação da identidade e da profissionalização docente e principalmente da melhoria do aprendizado dos educandos. Dentre esses saberes, destacam-se os disciplinares, curriculares, experienciais, didático-pedagógicos e os da formação profissional (TARDIF, 2012; LOPES, 2016).

Neste contexto, “[...], o professor de Geografia deve estar apto a aplicar em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial a partir de estudos da Psicologia da Educação e Didática Geral, reconhecendo as características

cognitivas dos alunos [...]” (GUERRERO, 2006, p. 114). A esse respeito, a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dirce Suertegaray, esclarece que:

[...]. Nos dias atuais o aluno não somente apreende, ele produz saberes que devem ser compreendidos e considerados pelos professores e demais estruturadores do espaço escolar. A Geografia, em especial a educação geográfica, se renova ao considerar a construção do conhecimento a partir das vivências (saberes) dos alunos, da busca de novas formas de aprendizado [...]. (SUERTEGARAY, 2011, p.12).

Nesse sentido, hoje “[...] o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, 2009, p.9). Por outro lado, Gonçalves (apud FACCI, 2004) alerta que geralmente, nos cursos de qualificação de docentes, há pouco espaço para relatos que envolvam a relação entre subjetividade dos docentes e sua prática pedagógica.

Nesse contexto, diversos estudiosos da temática, dentre eles, Selma Garrido Pimenta (apud FACCI, 2004, p. 47), concebem a formação de professores como aquela que é entendida como autoformação, na qual suas experiências e práticas vão configurando-se em seus saberes. Desse modo, os professores reelaboram e ressignificam os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, diariamente vivenciadas nos contextos escolares. Assim sendo, o professor constantemente reflete na e sobre a prática.

Assim, é questionável a perspectiva de formação continuada presente na visão clássica de formação docente como uma “[...] concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimentos e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização desses conhecimentos” (CANDAU, 1996, p. 142). Ainda segundo esta autora:

Os lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; [...].

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; [...] os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 143).

Nessa perspectiva, a proposta de formação apresentada por Nóvoa (1995) torna-se referência quando refletimos sobre as possibilidades da prática de ensino de Geografia, entendida neste trabalho como Educação Geográfica, contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa territorial dos educandos de assentamentos rurais, em direção da melhoria e qualidade do ensino, porque considera fundamental que a formação ocorra com base em três eixos estratégicos: o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Visto que, a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos técnicos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Isto posto, torna-se necessário, por entender que as experiências formativas constituem-se em instrumento de ressignificação da prática docente e os saberes da experiência contribuem significativamente no exercício da docência, pois conforme Marice Tardif em seu livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” (2012), ao discutir acerca dos saberes experienciais, concebe a experiência como um saber que o professor desenvolve a partir da interação com a sala de aula e os seus pares, quando explica que é “[...]. É através das rela-

ções com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]” (TARDIF, 2012, p.52). Entretanto, ressalta-se que esses saberes necessitam de sistematização a ponto de os discursos provocarem mudanças por meio da formação, ou seja, as experiências devem ser socializadas e fundamentadas para que sirva de referência para outros.

Nessa direção, trazendo essa discussão para o cerne do objeto de estudo deste trabalho, é válido dizer que os professores de Geografia como o de qualquer outra área de conhecimento, no contexto brasileiro, tanto aqueles que atuam na educação destinada aos educandos citadinos quanto aqueles que atuam na Educação do Campo, possuem distintas histórias de vida, com diferentes saberes, experiências profissionais docentes, de escolarização e de formação. Essa formação específica se materializa dentro do ambiente escolar, seja durante a gestão de classe, na produção de um plano de aula, na elaboração da avaliação de uma turma, na postura do docente na produção do conhecimento em sala de aula e ou na formação de seus educandos. Ao passo que também os seus educandos possuem histórias de vida, saberes, vivências, experiências ricas e distintas, e que devem ser aproveitadas, exploradas, compartilhadas, problematizadas e valorizadas no processo educativo na e fora da escola (OLIVEIRA, 2013).

Nesta perspectiva, é imperioso explicitar que a definição de escola do campo, ganha sentido, significado e/ou razão de ser ou existir, somente quando pensada a partir das especificidades dos povos campestres e neste processo a Educação Geográfica tem um papel relevante, pois trabalha com conceitos-chave como lugar, espaço geográfico, território, região e paisagem. E todos esses conceitos diretamente lidam, dentre outros aspectos, com a questão da identidade territorial, com o sentimento de pertença, com as diferentes práticas socioespaciais dos diversos sujeitos campestres. Por conseguinte, no

parágrafo único do Art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/CNE/CEB, 2002), fica caracterizado que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL/CNE/CEB, 2002, p.1).

Assim sendo, é ressaltado que de um lado, a Educação Rural é norteada pelo paradigma dominante ou tradicional (educação bancária), este visa a alienação, a dominação e opressão dos sujeitos. Por outro lado, a Educação do Campo é norteada pelo paradigma emancipatório, este visa a libertação, o empoderamento e a autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1987; 1979; CUNHA, 1998); SANTOS, 2002). Entretanto deve-se esclarecer também que no:

[...] processo ideológico construído pro essas instituições a educação da cidade é tida como superior a do campo; a cultura e os saberes do povo do campo pouco ou quase nada são escutados para construção de uma política educacional para o campo; quando essas políticas são instituídas têm um caráter compensatório e não emancipatório, portanto, o currículo que organiza os conhecimentos e discussões no e do campo são inspirados nos valores da cidade, o que descaracteriza ou enfraquece a identidade dos povos do campo. (SILVA; HOELLER, 2010, p.43).

Ainda sob esta ótica, é válido explicitar que o presente estudo, do ponto de vista teórico está alicerçado no Paradigma Emancipatório e no Paradigma da Questão Agrária, pois

estes, são complementares entre si e mutuamente atendem a finalidade deste estudo (o primeiro voltado para a educação e o segundo para o território camponês). Em outros termos, o Paradigma da Questão Agrária, enfatiza problemas e contradições do campo, bem como tem a renda da terra, os processos de diferenciação, desintegração e de recriação do campesinato e as consequências do desenvolvimento do capitalismo no campo, como ponto central de discussão (FERNANDES, 2005).

Isso se deve exatamente, por que as produções científicas (teses, dissertações, entre outras), sobre o campo brasileiro, nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia Agrária, estão sendo realizadas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA (FERNANDES, 2005).

Portanto, diante de tudo que fora exposto sobre formação docente inicial/continuada e Educação Geográfica no contexto da Educação do Campo e saberes necessários ao exercício da prática pedagógica, fica evidenciado que “Fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia “passando conteúdos”, e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos. [...]”. (CALLAI, 2011, p.15). E no contexto das escolas camponesas essa prática deve ser uma constante com vista entre outras coisas, favorecer o fortalecimento e valorização da identidade territorial camponesa dos educandos e seus familiares.

### Percepções dos Educandos Camponeses sobre a Contribuição da Educação Geográfica para o Fortalecimento e Valorização da sua Identidade Territorial Camponesa

Os anos finais do ensino fundamental é o momento em que devem ser fortalecidos e aprofundados os conteúdos trabalhados, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.

Assim, é de grande relevância que o professor de Geografia nesta etapa, busque trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, relacionando o conteúdo geográfico e o cotidiano dos educandos camponeses, contribuindo para aprendizagem significativa, propiciando a estes educandos possibilidades de construção de imagens positivas do ensino de Geografia e que este ensino sirva para o fortalecimento de suas identidades camponeses.

Nesta categoria são reveladas as percepções dos educandos sobre como estudam Geografia e se durante as aulas o seu professor estabelece relação do conteúdo ensinado com o cotidiano vivenciado no assentamento Buenos Aires, se estas aulas tem contribuído para o fortalecimento de sua identidade territorial camponesa desses educandos, conforme pode ser visto no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 – Maneira como os alunos estudam Geografia (método utilizado) e relação das aulas de Geografia com o cotidiano do assentamento rural Buenos Aires**

Indicadores/Frequência	Significados/Relatos
– Dos 50 alunos, 29 afirmaram que estudam somente com o livro didático; 21 utilizam além do livro, mapas, participam de aula de campo realizado pelo professor.	“Com o auxílio do livro didático” (Alunos do 6º e 7º ano). “Através de livros, mapas e aula de campo, porque são os meios onde tenho acesso mais aprofundado de aprender fora da sala de aula”. (Alunos do 8º e 9º ano)
– 22 alunos mencionaram que seu professor estabelece relação dos conteúdos com o seu cotidiano quando trabalha o conteúdo, relevo, hidrografia; atividades agropecuária e extrativistas	“Sim, quando o professor está explicando sobre hidrografia, nascentes ela fala do riacho que banha nosso povoado, relevo, agricultura, pecuária e extrativismo”. (Alunos do 6º e 7º ano)

– 20 disseram que a relação é feita quando é trabalhado os climas; impactos ambientais; indicadores sociais, questão agrária.	<i>“Sim, quando ele fala sobre clima ela fala sobre nosso povoado, um lugar muito quente”. (Alunos do 8º e 9º ano).</i>
– 08 disseram que sim, porém não justificaram.	<i>“Sim” (Alunos 6º ano).</i>

Fonte: Pesquisa Direta, 17/05/2017.

Quando os educandos foram questionados se gostam de morar e estudar no Assentamento rural Buenos. Todos foram unânimes em dizer que sim, mas por motivos diversos. Assim dos 50 educandos: 15 disseram que se sentem livres e podem brincar de subir nas árvores e brincar ao ar livre; 10 disseram que é onde vivem desde que nasceram e onde suas famílias produzem seu sustento; 10 disseram que é um lugar tranquilo e durante o recreio podem comer frutas coletadas diariamente nas árvores frutíferas do lado da escola; 10 disseram: *“Aqui tem água encanada, energia elétrica, posto de saúde, ambulância, orelhão, duas escolas de boa qualidade igual as da cidade, é um lugar bom de morar, podia ser melhor, pois falta ainda muita coisa pra gente”* (alunos do 8º e 9º ano). 05 disseram que gostam de ajudar seus pais na roça, principalmente na colheita de alimentos, visto que *“comer alimentos produzidos e colhidos na roça é bom demais”*.

Após analisar as respostas dos 50 educandos camponeses participantes desta pesquisa, fornecidas nos questionários aplicados aliadas as observações participantes, as anotações no diário de campo, pode-se inferir que os elementos marcantes da identidade territorial camponesa dos educandos do P.A. Buenos Aires do município de Caxias-MA são diversos e se fundem e confundem como os modos de vida, com suas histórias de vida, com suas espacialidades e com o próprio cotidiano da comunidade, à saber:

- 1) Todos os educandos pesquisados moram no assentamento desde o nascimento;
- 2) Trabalham no contra turno escolar juntamente com seus pais nas atividades produtivas desenvolvidas no assentamento (roça, criação de animais, extrativismo vegetal etc.);
- 3) Brincam de subir em árvores, de cavaletes, de passarinho (fazendo uso de baladeiras/estilingue e arapucas). Entretanto, há que se dizer também que todos assistem aos programas televisivos e ouvem rádio; a maioria, possui e faz uso de aparelho celulares, acessam redes sociais, filmam, tiram fotos, realizam e recebem ligações, pois na comunidade tem torre de telefonia móvel rural;
- 4) Todos tem uma relação afetiva e respeitosa com seus pais e professores;
- 5) Alguns gostam de coletar frutas no horário do recreio para consumi-las na escola durante o intervalo (no entanto, diariamente é servida a merenda escolar na cantina para todos os alunos);
- 6) Alguns apresentam distorção idade/série;
- 7) Amadurecem muito cedo e os seus corpos se desenvolvem precocemente, principalmente os meninos, porque realizam trabalhos braçais como capina e broca na roça, cuidam dos animais, ajudam fazer farinha, entre outros serviços cotidianamente realizados e que exigem força. As meninas, por sua vez, todas são prendadas nos afazeres domésticos, pois de tanto ajudar suas mães em atividades como cozer alimentos, cuidar da casa, lavar roupa, etc, acabaram aprendendo. Dessa forma, todas essas vivências, e experiências e esses saberes dos educandos camponeses, podem e devem ser apropriados e explorados pelo professor de Geografia em suas aulas com vista

a uma aprendizagem significativa e ao fortalecimento e valorização da identidade camponesa de seus educandos.

Nesse sentido, isso entre outras coisas, também evidencia que a organização territorial do Assentamento Rural Buenos Aires pensada e executada pelas famílias assentadas através das deliberações definidas nas reuniões da associação deste P.A, estar voltada para produção de sua existência, precisando, nesse sentido, desenvolver todas as dimensões territoriais. Por isso, é visível que a diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é distinta da paisagem do agronegócio (monocultura, mercadorias e pouca presença de pessoas), a exemplo do P.A. Buenos Aires, a qual é:

[...] caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. (FERNANDES, 2006, p.29-30).

### Considerações Finais

A partir da discussão empreendida depreende-se que a Geografia ensinada na Escola Apolônio Facundes de Sousa do P.A. Buenos Aires do município de Caxias-MA tem relação com o cotidiano dos educandos camponeses e também tem contribuído para o fortalecimento e valorização da identidade territorial camponesa desses sujeitos. Assim, a Educação Geográfica tem auxiliado nesse processo através das aulas ministradas, resgatando a construção/consolidação da identidade dos educandos camponeses do P.A. Buenos Aires.

Entretanto, os resultados desta pesquisa não encerra a discussão, sendo necessários outros estudos para aprofundamento. Contudo, cumpriu com sua função, pois abriu perspectivas para que novos estudos sejam realizados entorno desta temática.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* – RESOLUÇÃO CNE/CEB N. 1, DE 03 DE ABRIL DE 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <portal.mec.gov.br> acesso em 03 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 36/2001*, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira. Às diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000 3929/2001-55. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável - Território Cocais*. São Luís: MDA/SDT, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia- 5ª à 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16 p, 133-152. 1º semestre/2001.

CALLAI, Helena Copetti. Em busca de fazer a Educação Geográfica. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.14-33. (Coleção Ciências Sociais).

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da geografia: o professor*. Ijuí : Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: UFRS, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma Educação do Campo*. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009, p.148-158.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Cadernos Temáticos da Educação do Campo*. Curitiba-PR: SEED, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço Geográfico Escola e os seus arredores: descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.60-98. (Coleção Ciências Sociais).

CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: UFRS, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar e Procedimentos de Ensino numa Perspectiva Socioconstrutivista. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002, p.71-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Formação Crítica do Profissional em Geografia: elementos para o debate. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002, p.101-120.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. *Terra Livre*, São Paulo, p. 125-145. Jan-Jul/1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens Escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.34-59. (Coleção Ciências Sociais).

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CANDAU, Vera. *Magistério: construção cotidiana*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo do construtivo e da psicologia vigotskiana*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FERNANDES, Bernardo Monçano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: MOLINA, Mônica Castagna. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p.27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SCHUTZ-FOERSTTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério (Orgs). *Introdução a Educação do Campo: Povos, Territórios, Saberes da terra, Movimentos sociais, Sustentabilidade*. Vitória- ES: UFES, 2009a. p.51-71.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Conzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009b, p.134-145.

FERNANDES, Maria José Costa. Dinâmica sócio-econômica da reforma agrária e dos assentamentos rurais no território potiguar. *XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária*, São Paulo, 2009, pp. 1-26. Disponível em: [http://www.uern.br/controldepaginas/depto-geografia-producao-docente/arquivos/1374m\\_jose\\_enc.geog.\\_agr\\_.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/depto-geografia-producao-docente/arquivos/1374m_jose_enc.geog._agr_.pdf). Acesso em: 05 maio 2017.

FERNANDES, Bernardo Monçano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio. (org.). *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, p. 67-80.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. Contribuições da Teoria da Atividade para a Formação Continuada de Professores de Geografia. In.: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006, p.113-136.

HALL, S. (trad. Tomaz Tadeu da Silva). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z. CORRÊA, R. L. *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 1999. p. 169-190.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br> > . Acesso em: 10 maio. 2017.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In.: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas Orgs). *Formação e Docência em Geografia: Narrativas, saberes e práticas*. Salvador: EDUFBA, 2016, p.21-40.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1998.

MOLINA, Mônica; FERNANDES, Bernardo Monçano. O campo da educação do campo. In: MOLINA M. ; JESUS, S. M.S. A. (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004 (Coleção Por uma educação do campo N° 5).

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. DOI: 10.4215/RM2013.1228.0012. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 12, n. 27, p. 171-187, jan./abr. 2013. Disponível em: [www.mercator.ufc.br](http://www.mercator.ufc.br). Acesso em: 03 maio 2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13.ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2002.

SILVA, Cristiane Rocha; HOELLER, Silvana Cássia. Princípios Norteadores das Práticas Pedagógicas em Educação do Campo. In: REIS, Ana Christina Duarte, et al (Orgs.). *Educação do Campo*. São Luis: UemaNet, 2010, p. 13-60. (Práticas em Educação do Campo).

SOUSA, Ana Kennya Félix Ribeiro de; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Sousa. *Metodologia da pesquisa e elaboração do trabalho de conclusão de curso*. São Luís: UemaNet, 2011.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Prefácio. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí-RS: Unijui, 2011. p.11-13. (Coleção Ciências Sociais).

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzman; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Gracinda; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *O trabalho docente: Teoria e prática*. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2003, p.19-33.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 13.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs) (Trad. Lucy Magalhães). *O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

