

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - oscilações

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni
Ivaine Maria Tonini
Nestor André Kaercher
Roselane Zordan Costella
Organizadores

para ensinar geografia - oscilações



© 2016 – Autores

Revisão

Geordana Cavalheiro
Paulo de Toledo

Capa

Simone Rocha da Conceição

Projeto gráfico e diagramação

Ronaldo Machado | Letra1

Impressão

Gráfica da UFRGS

DADOS INTERNACIONAIS DE PUBLICAÇÃO
Bibliotecária Ketlen Stueber CRB: 10/2221

M935 Movimentos para ensinar Geografia – oscilações /
organização de Antonio Carlos Castrogiovanni [*et al.*]. –
Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.
Outros organizadores: Ivaine Maria Tonini, Nestor
André Kaercher e Roselane Zordan Costella.

ISBN 978-85-63800-24-4

DOI 10.21826/9788563800244

1. Geografia e práticas de ensino. 2. Alteridade e troca de
conhecimento. 3. Abordagem inclusiva e dialógica. I.
Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Tonini, Ivaine Maria.
III. Kaercher, Nestor André. IV. Costella, Roselane Zordan.
V. Título

CDU 91 : 37

Disponível para download em
<http://www.lume.ufrgs.br/>



www.editoraletra1.com.br
CNPJ 12.062.268/0001-37
letra1@editoraletra1.com.br
PORTO ALEGRE – BRASIL



Este livro é uma publicação do

Núcleo de Estudos em Educação e Geografia – FAGED/UFRGS

Rua Paulo Gama, s/nº – Prédio 12.201 – sala 908

Porto Alegre – RS 90040-060 – Telefone: +55 51 3309 4161

<http://www.ufrgs.br/neegeo/>

Conselho Editorial

Antonio Carlos Castrogiovanni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre

Francisco Garcia Perez

Universidade de Sevilha – Sevilha/Espanha

Genylton Odilon Rego da Rocha

Universidade Federal do Pará – Belém

Ivaine Maria Tonini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Universidade Federal de São Paulo – São Paulo

Kinsey Pinto

Universidade Federal de Alagoas – Maceió

Ligia Beatriz Goulart

Faculdade Cenecista – Osório

Liz Cristiane Dias

Universidade Federal de Pelotas – Pelotas

Nestor André Kaercher

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre

Nilson César Fraga

Universidade Estadual do Paraná – Londrina

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva

Universidade Estadual de Pernambuco – Nazaré da Mata

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis

Roselane Zordan Costella

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre

Sérgio Claudino

Universidade de Lisboa – Lisboa/Portugal

Xosé Manuel Souto González

Universidad de Valência – Valência/Espanha

Sumário

Prefácio *Helena Copetti Callai*
9 [DOI 10.21826/9788563800244p9-13](https://doi.org/10.21826/9788563800244p9-13)

Introdução **Movimentos e oscilações para ensinar Geografia**
15 *Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini,
Nestor André Kaercher, Roselane Zordan Costella*
[DOI 10.21826/9788563800244p15-16](https://doi.org/10.21826/9788563800244p15-16)

Parte I – Movimentos que vem do Além Mar

Capítulo 1 **La narración del paisaje y su relación con la
adquisición de los conceptos geográficos**
17 *Alfonso García de la Vega*
[DOI 10.21826/9788563800244p17-30](https://doi.org/10.21826/9788563800244p17-30)

Capítulo 2 **Trabajar el problema de la convivencia en el espacio
escolar. Una experiencia de enseñanza de las ciencias
sociales en un entorno marginal de Sevilla**
31 *José Antonio Pineda-Alfonso*
[DOI 10.21826/9788563800244p31-52](https://doi.org/10.21826/9788563800244p31-52)

Capítulo 3 **La identidad escolar europea. La creación un mito
territorial**
53 *Odiel Galán Olcina, Xosé M. Souto González*
[DOI 10.21826/9788563800244p53-71](https://doi.org/10.21826/9788563800244p53-71)

Parte II – Movimentos que embora provisórios, nos movem com mais segurança no ensinar Geografia

Capítulo 4 A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa

73

Roberto José Ramos

DOI 10.21826/9788563800244p73-83

Capítulo 5 O estágio supervisionado na formação de licenciados em geografia na UFSC: compartilhando experiências

85

Kalina Salaib Springer, Aloysio Marthins de Araújo Junior, Orlando Ednei Ferretti

DOI 10.21826/9788563800244p85-103

Capítulo 6 O ensino por competência: o motor das reformas educacionais

105

Cristiane Maciel de Souza Andrade, Roselane Zordan Costella

DOI 10.21826/9788563800244p105-115

Capítulo 7 O jovem contemporâneo e a Geografia Escolar: tão perto e tão longe

117

Victor Hugo Nedel Oliveira, Nestor André Kaercher

DOI 10.21826/9788563800244p117-132

Parte III – Movimentos iniciais e continuados no ensinar Geografia

Capítulo 8 A alfabetização geográfica como um compromisso do pré-vestibular popular

133

Renan Darski

DOI 10.21826/9788563800244p133-142

Capítulo 9
143 **A dialógica entre a Cartografia no ensino básico e o sistema de informação geográfica nos pleitos territoriais**

*Antonio Carlos Castrogiovanni,
Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva*

DOI 10.21826/9788563800244p143-156

Capítulo 10
157 **Jean Piaget e a construção do conhecimento: o mito da caverna**

*Leonardo Pinto dos Santos,
Roselane Zordan Costella*

DOI 10.21826/9788563800244p157-168

Capítulo 11
169 **Pesquisa-ação docente pela alfabetização cartográfica de sujeitos em Geografia. Será a avaliação um caminho mediador desse conhecimento?**

Márcia Hahn Solka

DOI 10.21826/9788563800244p169-183

Capítulo 12
185 **Um diário de aventuras: a alfabetização espacial na aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA**

*Nataniel Antonio Vicente,
Antonio Carlos Castrogiovanni*

DOI 10.21826/9788563800244p185-199

Parte IV – Movimentos particulares e necessários à constante ação e reflexão no ensinar Geografia

Capítulo 13
201 **Fugir do tédio e do denunciamento: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas**

Nestor André Kaercher

DOI 10.21826/9788563800244p201-217

- Capítulo 14** Na sala de aula: a África de meus alunos
219
Romise Inez de Lima,
Ivaine Maria Tonini
[DOI 10.21826/9788563800244p219-234](https://doi.org/10.21826/9788563800244p219-234)
- Capítulo 15** Olhar entre as páginas: o consumismo nos livros didáticos de geografia
235
Clarissa Imlau de Moraes, Ivaine Maria Tonini
[DOI 10.21826/9788563800244p235-254](https://doi.org/10.21826/9788563800244p235-254)
- Capítulo 16** Os arredores da escola: lugarizando a aprendizagem, vivenciando a geografia por meio de maquetes e cordel
255
Jussie Bittencourt Hahn,
Nestor André Kaercher
[DOI 10.21826/9788563800244p255-277](https://doi.org/10.21826/9788563800244p255-277)
- Capítulo 17** Que Geografia há na educação para o campo?
279
Christiano Corrêa Teixeira,
Antonio Carlos Castrogiovanni
[DOI 10.21826/9788563800244p279-288](https://doi.org/10.21826/9788563800244p279-288)
- Capítulo 18** Linguagem cartográfica e Geografia Escolar: experiências formativas na iniciação à docência
289
Jussara Fraga Portugal, Alana Cerqueira de Oliveira Barros, Maristela Rocha Lima
[DOI 10.21826/9788563800244p289-306](https://doi.org/10.21826/9788563800244p289-306)

Sobre os Autores

307

Prefácio

Helena Copetti Callai

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;
KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 9-13

DOI 10.21826/9788563800244p9-13

Movimentos para ensinar geografia – oscilações que agora é colocado à disposição dos leitores interessados é uma amostra do que nós pesquisadores da área de ensino de geografia compreendemos a respeito do nosso trabalho. O mundo está em constante movimento e os desafios que nos são apresentados cotidianamente precisam ser considerados no contexto da sala de aula das escolas e em especial, no nosso caso, no ensino da geografia.

Os autores dessa obra trazem as suas verdades construídas no seu fazer acadêmico. São verdades que estão impregnadas de valores, de entendimentos, de emoções que carregamos para nossa vida profissional. Como os organizadores e os próprios autores indicam, não são, em nenhum momento, verdades absolutas, prontas e acabadas, mas são construções historicamente situadas no tempo e espaço em que vivemos.

Na primeira parte, são apresentados movimentos que vem do além-mar. Autores estrangeiros que conosco, brasileiros, estão pensando a educação geográfica nos caminhos de uma formação para a cidadania. Uma cidadania que é global, mas que é muito local também. E não local por limites estabelecidos, mas sim porque é, e são, os lugares onde vivemos e onde construímos as nossas interpretações do mundo. É onde (nesses lugares) fazemos frente às injunções globais que se materializam nos lugares específicos.

A partir dessa seção do livro somos provocados a pensar o significado da *internacionalização acadêmica* diante da dinâmica da globalização que propõem a *internacionalização da universidade* para ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Porém,

também significa um processo de *internacionalização da educação* em geral, para atender aos padrões de educação e de escolaridade que respondam às demandas do mundo financeiro e dos interesses do capital.

De acordo com os próprios autores, o ensino de Geografia e de História, que no passado serviu para construir identidades dos Estados-Nação, hoje tem papel fundamental na construção de identidades supranacionais. A globalização se concretiza através dos processos que acontecem em cada lugar, assim, nas escolas a contribuição dessas disciplinas se faz eficiente na produção de um pensamento que leva a considerar as prometidas benesses destes processos. Ideologicamente são construídas verdades que passam a ser compreendidas como única possibilidade. E, além de muitos outros instrumentos, os livros didáticos são eficazes na medida em que criam silenciamentos e ocultamentos dos fatos e sujeitos que não interessa mostrar; ao mesmo tempo, produzem visibilidades daquilo que se constitui como ferramenta intelectual para anunciar as fábulas da globalização (como nos diz Milton Santos).

Além de estudar para compreender os meandros desse processo de internacionalização, tão alimentado pela mídia e pelo capital financeiro, pode-se verificar que estamos buscando alternativas para pensar o espaço geográfico, para pensar o território e nossas vidas. Existem, portanto, experiências que procuram envolver os alunos das escolas com a realidade do espaço em que habitam. A geografia nos oportuniza conhecer o espaço em que vivemos e perceber que ele é uma construção social e, havendo essa compreensão é possível *ser sujeito* e não mero espectador. Os conceitos da geografia como lugar, cidade e paisagem do mesmo modo que as dimensões de escolaridade, considerando que escalas de tempo e espaço são fundamentais para nossa atuação como sujeitos políticos no exercício pleno de cidadania.

Estas perspectivas nos permitem considerar aquilo que os autores dessa obra denominam, na segunda parte, como *movimentos que, embora provisórios, nos movem com mais segurança no ensinar geografia*.

O mundo não é parado, a humanidade produz dia a dia novas descobertas, novas interpretações e novas perguntas que, especialmente as novas perguntas, precisam ser consideradas. Mas não são perguntas apenas dos grandes cientistas e dos pesquisadores. O professor em sala de aula tem a oportunidade de fazer com que seus alunos sejam curiosos e aprendam a fazer perguntas. Acredito que exista um caminho que é o do pensamento, pois pensar oportuniza duvidar, criticar e ousar. Desenvolver o pensamento pode significar um caminho de resistência diante de um mundo que quer nos fazer crer que é igualmente acessível a todos.

No entanto, a sala de aula ainda é o tradicional, onde o professor sabe/tem um conhecimento que vai passar ao aluno. E na medida em que não há respostas prontas e acabadas que possam dar os encaminhamentos necessários para as aulas,

a situação fica fragilizada. O professor busca estratégias, mas essas se superam uma vez que não se considere a complexidade do mundo, da vida e as diferenças que possam existir entre os sujeitos e as realidades das escolas e de seu contexto.

Há, portanto, algo anterior ao fazer específico da sala de aula que é o *pensar sobre: sobre a aula, sobre o conteúdo, sobre a dimensão técnica e a dimensão pedagógica*. E neste sentido nos perguntamos se o professor de geografia consegue ter/desenvolver um pensamento espacial, um pensamento geográfico? O que esse pensamento geográfico requer para existir?

Os autores deste livro apresentam experiências e análises que contribuem para pensarmos e questionamos as nossas verdades. A questão do conhecimento se apresenta como elo significativo nessa discussão. A escola é o lugar aonde o aluno vai para aprender o conhecimento que a humanidade produziu e está produzindo. Neste sentido, é onde se deve fazer o exercício da abstração. Para o acesso às informações, e no caminho da construção dos conceitos, cabe ao professor estabelecer as mediações para que se efetivem as aprendizagens.

Superar o modo cartesiano de fazer as aulas e de criar acessibilidade ao conhecimento exige buscar caminhos que possibilitem um pensamento complexo, de modo que, a partir de paradigmas teóricos, seja possível descortinar metodologias para o *fazer* da sala de aula.

Inserem-se, nessa parte do livro, análises de experiências que consideram os estágios curriculares como a possibilidade de produção do conhecimento, uma vez que ao exercer a prática docente cria-se um processo de construção de conhecimento. Aqui, novamente, a proposição de desenvolver o pensamento, fazendo a reflexão sobre as ações do ser professor. Neste sentido, temos como ideal a formação através de estágios como residência pedagógica, em que o professor se insere, na escola, e se desenvolve intelectualmente à medida que realiza suas atividades sempre reflexionadas. Mesmo que seja um ideal, podemos buscar alcançá-lo.

Outra proposição que é a de trabalhar com as competências, exige o exercício crítico de esclarecer quais competências são importantes para quê. E nessa perspectiva percebe-se a necessidade de reflexão sobre a questão da internacionalização e globalização.

Os Movimentos Iniciais e Continuados no Ensinar Geografia, nos desafia a pensar sobre o que é ensinar geografia, no mundo atual, na escola, na vida dos professores etc tendo como parâmetro o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Na formação inicial e continuada, há de se ter um parâmetro que indique os caminhos a serem percorridos. Quem nos dará esse parâmetro e quem definirá os caminhos? São muitas as perguntas, mas sendo fiéis ao que entendemos, são as perguntas e a capacidade de fazê-las que nos permite avançar.

As diversas ações que realizamos como professores carregam em si as marcas das nossas concepções de mundo e do nosso entendimento sobre o que é o papel

da escola e o significado do acesso ao conhecimento. No caso da geografia, nos esforçamos para, por meio da análise geográfica, oportunizar o conhecimento do mundo, fazendo com que os sujeitos percebam a sua identidade e pertencimento. Entendemos que o desenvolvimento do pensamento geográfico oportuniza essas buscas e, mediante a realização das atividades específicas que envolvem os alunos, podemos estabelecer padrões de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania como protagonistas e sujeitos sociais. Por outro lado, a realização de trabalhos com as classes populares pode ocorrer de diversas formas; e nesta obra, serão apresentadas por meio de reflexões e argumentações que consideram os aspectos teóricos e metodológicos como experiências interessantes. Trabalhar com populações excluídas os processos de alfabetização geográfica e alfabetização cartográfica pode ser incluído nessa perspectiva de construção de entendimentos sobre a realidade do mundo da vida. Apresenta-se também como possibilidade de construir os entendimentos, por meio da capacidade de compreendermos (como sujeitos) que somos de um mundo que muda e que precisa, não somente, de pessoas que nele se adaptem, mas que sejam também capazes de construir alternativas possíveis para um mundo melhor.

Construir ferramentas intelectuais para fazer a leitura do mundo está no cerne do nosso fazer pedagógico em geografia. Mas há de se considerar a diversidade dos sujeitos e lugares, e mesmo tendo uma referência mais ampla, com clareza dos pressupostos teóricos e metodológicos que utilizamos, é fundamental considerar a diversidade. Não acredito que exista um ensino mais frágil ou mais forte de acordo com as populações a que atende. Alguns aspectos (neste ensino) são básicos e todos devem ter o acesso a ele. Este é, no nosso caso, o desenvolvimento do pensamento espacial, que abarca conceitos e categorias que formam o lastro do que deve ser ensinado e do que esperamos que seja aprendido. Os contextos precisam ser considerados e neste âmbito temos os cursos de preparação para o vestibular para grupos populares, as escolas do campo, os estudantes de EJA, o trabalho com crianças e com jovens.

Uma temática apresentada, e que não pode ser descuidada, refere-se ao uso das tecnologias para ensinar geografia. Não há como ignorar que elas existem, mas, muito frequentemente são trazidas com a panaceia de resolver e produzir os entendimentos. Não é raro que se apregoe que usar as tecnologias é uma forma de dar cientificidade a pesquisa na área das humanidades. Neste livro, a discussão a esse respeito coloca a questão no âmbito das relações de poder e de uso do território.

Movimentos particulares e necessários para a constante ação e reflexão no ensinar geografia nomina o último conjunto de textos apresentados no livro. E essa proposição faz emergir novamente a questão do diálogo como suporte necessário para desenvolver o pensamento. Um diálogo que considere que a educação é um ato político e que, no caso da geografia, nos encaminha a possibilidade de reflexão através das categorias espaciais para compreender a sociedade em todos os seus níveis de escolaridade espacial e temporal.

O diálogo pode se estabelecer através de diversas estratégias, por exemplo, trabalhar com literatura pode ser um estímulo para que o aluno possa *tomar gosto* pela leitura, abrindo assim a possibilidade de vislumbrar o estudo dos conceitos da geografia. A interface educação/ geografia é permanente nas nossas pesquisas e, neste sentido, a obra apresenta reflexões com alunos do ensino fundamental e análise de discursos padronizados que exigem aprendizagens significativas, inclusive o papel do livro didático como estimulador do consumismo.

O diálogo, portanto, nos proporciona avanços nos entendimentos à medida que realizamos pesquisas que trazem o campo empírico para elucidação desses entendimentos.

Enfim, essa obra traz elementos empíricos – analisados e contextualizados – em um mundo que se pretende globalizado e numa educação que se quer internacionalizada. Porém, em nenhum momento se submete aos regramentos externos, pois, os autores produzem entendimentos a partir de suportes teóricos que sustentam suas interpretações. O objetivo é demonstrar que a educação é um ato político, que a escola é fundamental para o acesso ao conhecimento e para a justiça social que se pretende, e que o ensino de geografia pode contribuir significativamente.

Tenho certeza, e aqui elas se assentam na minha segurança de posturas teóricas de pesquisadora desta área, que a obra que nos brinda o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, é uma contribuição rica. Os professores de geografia e os pesquisadores do ensino da geografia escolar têm em mãos um material importante para ser lido e discutido, a fim de pensar a geografia e o seu ensino.

Desejo uma boa leitura e que ela possa alimentar diálogos para pensarmos e produzirmos clareza do que seja o pensamento geográfico.

Introdução

Movimentos e oscilações para ensinar Geografia

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 15-16
DOI 10.21826/9788563800244p15-16

Este livro, terceiro de uma série, continua sendo o resultado provisório de práticas e pesquisas dos egressos do Pós-Graduação em Geografia da UFRGS e de seus colaboradores, nacionais e estrangeiros. Ele nos traz possibilidades de uma prática docente que se MOVIMENTA e OSCILA para acompanhar uma realidade escolar que precisa ser movimentada de diferentes maneiras, para fugir das dinâmicas repetidas e ensaiar novas possíveis oscilações.

O desejo das OSCILAÇÕES, que encerram as nossas constantes e desafiantes dúvidas, perpassa os textos que sintetizam pesquisas aplicadas aos diversos fazeres escolares no Brasil ou além-mar. Nas falas dos seus autores, nas dúvidas por eles levantadas, provisoriamente, e nos recortes de investigação que fizeram, é posto a necessidade do conhecimento para práticas mais autorais e, portanto, práticas que merecem romper com o equilíbrio tão marcante em nossos afazeres cotidianos. Esse desejo é manifesto em suas palavras, ao buscarem compreender a pluralidade de posições de um mesmo sujeito – aluno ou professor – que se faz em tempos e espaços fluidos, voláteis, efêmeros, virtuais e não sistemáticos; ao sinalizarem práticas de ensino mais espontâneas, dialógicas e criativas,

em direção à aprendizagem criativa e significativa, compreendendo-as como processos comunicacionais complexos e abertos; ao destacarem suas angústias, inquietudes, lacunas, os problemas que os fizeram “evitar paralisias” e desnaturalizar as práticas correntes, movimentando-se em direção às possibilidades da profissão de professor, às potências da ação docente inovadora, numa escola inclusiva, democrática, que busca cumprir seu papel formativo, atenta ao presente.

Os movimentos oscilatórios, aqui apresentados, buscam caminhos, que como já dissemos em outro volume, surpreendam e ajudem os alunos a lerem o mundo propondo releituras para outros mundos possíveis. O livro traz a visão – do grupo e organizadores – professores do Núcleo de Pesquisa de Ensino de Geografia do POSGEA/UFRGS – de que estudar geografia é estudar as manifestações dos sujeitos em relação ao espaço geográfico e a ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõe uma rede de eventos espaciais complexas e provisórias, portanto, que necessitam de novas investidas.

Convém lembrarmos que quem está preocupado com o ensino dessa ciência tem diante de si o desafio de sempre redefinir suas metas numa escola que precisa se movimentar desequilibradamente em busca de novas autorias. Esse desafio deve resultar em propostas de trabalho docente com os conhecimentos geográficos que se orientem pela sua contribuição na formação COMPLEXA de jovens e crianças para atender a exigências PROVISÓRIAS da sociedade, dos alunos, da comunidade da escola, do bairro e das cidades. A produção geográfica tem, efetivamente, essa possibilidade, pois seus conteúdos auxiliam os cidadãos a conhecerem o mundo em que vivem, a compreenderem a espacialidade que há nas coisas do mundo e que a desordem também constrói uma nova e provisória ordem, por isso as OSCILAÇÕES.

Os Organizadores

La narración del paisaje y su relación con la adquisición de los conceptos geográficos

Alfonso García de la Vega

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 17-30

DOI 10.21826/9788563800244p17-30

Resumen

El paisaje constituye un referente curricular en la enseñanza de la geografía. En este trabajo se plantea el estudio de los conceptos geográficos desde su relación con el paisaje. Pues es en el paisaje que se muestra la realidad de las tensiones entre las intervenciones humanas en el territorio y su asimilación en la naturaleza. Los relatos de viaje y las descripciones de los paisajes son documentos que permiten enfocar los conceptos geográficos. Para ello se sugiere utilizar los textos narrativos para analizar, asociar y estructurar los contenidos relacionados con el paisaje y a partir de ahí extraer los conceptos geográficos. Por consiguiente, en la narración se manifiesta el contraste entre los conceptos espontáneos y los científicos, así como también se abordan los pares conceptuales opuestos.

Palabras-clave: paisaje, conceptos espontáneos, conceptos científicos, narración.

Resumo

A paisagem é uma referência curricular no ensino de geografia. Neste trabalho o estudo de conceitos geográficos surge de sua relação com a paisagem. Pois é a paisagem que a realidade das tensões entre as intervenções humanas no território e sua assimilação na natureza mostra. Relatos de viagem e descrições de paisagens são documentos que incidem conceitos geográficos. Sugere-se usar

a narrativa para analizar, asociado e estruturar os conteúdos relacionados com a paisagem ea partir daí extrair os conceitos geográficos. Portanto, em a narrativa o contraste entre conceitos cotidianos e científicos que se manifesta, assim como os pares opostos conceituais também são abordados.

Palavras-Chave: paisagem, conceitos cotidianos, conceitos científicos, narrativa.

Introducción

El conocimiento del paisaje promueve el análisis de los elementos integrantes del mismo, resaltando los valores culturales y naturales del patrimonio, así como su legado e identidad con el lugar. El paisaje se concibe como el patrimonio natural donde se inscriben los demás elementos culturales. Desde la Geografía, el paisaje atrae un amplio número de contenidos, donde se interrelacionan los rasgos identitarios con las actividades humanas.

Esta propuesta didáctica muestra que los conceptos geográficos se pueden abordar desde la narración de paisajes. Los textos seleccionados deben mostrar los conceptos y las actitudes que se tratan de promover entre los estudiantes. En este sentido, desde el paisaje se abordan numerosos contenidos de otras disciplinas y, especialmente, se consideran significativas la lengua y las matemáticas. En sí misma, la narración resulta un recurso didáctico para mostrar diferentes paisajes con distintos conceptos geográficos.

El interés de la narración reside en los conceptos seleccionados, que requiere una cuidadosa elección de los textos. Además hay que considerar que la narración es un medio educativo de expresión literaria para presentar los conceptos, no es un fin de estudio en sí misma. Para ello, también resulta relevante establecer un entorno de aprendizaje constructivista, manteniendo los principios de aprendizaje significativo y por descubrimiento, así como los aprendizajes colaborativo y cooperativo. Esta propuesta didáctica puede aplicarse a todas las etapas educativas, si se realiza una selección apropiada de los textos para la presentación y estudio de los conceptos geográficos.

El paisaje: legado universal

Pisón (2009) considera que el paisaje es un documento histórico, un hecho cultural. Schlögel (2007) advierte que también se precisa interpretar los paisajes en el análisis de la historia. Con el paso del tiempo, las intervenciones humanas originan una huella en el paisaje, generando transformaciones en el entorno natural, que corresponden a los modos de vida. Estos modos de vida son, por ejemplo, los bancales de arrozal que modifican las vertientes montañosas asiáticas, o bien, las canalizaciones de agua destinadas a los palmerales datileros magrebíes.

Unwin (1995) sugiere realizar un análisis desde diferentes perspectivas disciplinares, pues la construcción de esos lugares plantea muchas dificultades de estudio. En el paisaje se plasman todos los elementos culturales, que conforman el imaginario social presente y pasado, según Cardona (2002). Este autor considera que el desarrollo didáctico referido al patrimonio posee un carácter interdisciplinar. De tal manera que, Estepa (2001), afirma que se requiere una labor sistemática y comprometida con el patrimonio. Por todo ello, resulta necesario afianzar el conocimiento del paisaje y su consecuente valoración como legado patrimonial.

Así, hay transformaciones históricas en el territorio que, a su vez, generan nuevos paisajes, como sucede con las intervenciones constructivas de la cultura romana en el Mediterráneo (VEGA, 2012). Y, por el contrario, las severas extracciones de los recursos naturales, como es el agua del río Colorado (Estados Unidos y México), ha originado nuevos paisajes aunque incorporando un desequilibrio en sus condiciones ecológicas óptimas. Pisón (2010, p. 401) discrimina “un territorio ha venido siendo un espacio terrestre estructurado y localizado. Y un paisaje, un territorio formalizado e interpretado”.

Ab’Saber (2011) expresa su inquietud sobre la transformación territorial brasileña. Este autor en la descripción y análisis de los dominios naturales de su país, revela las grandes contradicciones de sus paisajes. Así señala sus observaciones y sus preocupaciones sobre el paisaje de la caatinga:

Seria fastidioso e arriscado fazer a lista de todas as cidades dos sertões que vêm desdobrando funções e evoluindo social e culturalmente em níveis acima de todas as expectativas. Ainda que, pela falta de água, existam grandes limitações para o desenvolvimento industrial na grande maioria das “capitais regionais” da rede urbana sertaneja. Certamente, também existem problemas preocupantes: inchação urbana pela fuga dos homens do campo; estabelecimento de favelas e bairros muito carentes; tamponamento de áreas férteis pelo crescimento horizontal de cidades situadas em “brejos” de cimeira; baixo nível de proteção para os “olhos d’água” periurbanos (p. 93).

Las distintas formas de organización espacial son el resultado de la relación particular de determinadas sociedades con la naturaleza en un determinado momento histórico (GUREVICH, 2006). Esto supone comprender la articulación histórica entre naturaleza y sociedad, por consiguiente estos temas relacionados con el paisaje precisan una revisión de los contenidos y una propuesta curricular para su estructura y organización.

Aproximación educativa del paisaje

La estructura conceptual de la Geografía, afirma Gurevich (1998), permite interpretar el sentido de los procesos actuales en la organización territorial. Por ello, esta autora destaca la relevancia organizativa y sistemática en los conceptos

geográficos en el currículo. Y, por tanto, parece necesario una revisión curricular en la línea defendida por Caso (2007), quien propone tres criterios para la selección de los contenidos geográficos, bajo la perspectiva del problema sugerido: la significatividad epistemológica, la relevancia social y la significatividad psicológica.

El análisis del currículo muestra que el paisaje siempre se ha contemplado como núcleo conceptual en la normativa educativa (CAPEL; URTEAGA, 1989; GONZÁLEZ, 2013; MEDINA; MORIS, 2014; PÉREZ, 2011; VEGA, 2012). A lo largo de décadas se comprueba que el paisaje muestra un recorrido epistemológico fragmentado, situado entre diversas perspectivas disciplinares. Así, ya sea con rasgos culturales o ambientales, o bien, territoriales o económicos, el paisaje siempre se ha encontrado entre los elementos curriculares prescriptivos de diversas materias académicas.

Precisamente, el paisaje, en cuanto a los contenidos curriculares de diversas disciplinas, precisa un planteamiento didáctico diferente que acoja todas las perspectivas. Además, como concepto medular de la enseñanza de la geografía, Cavalcanti (2010) ha demostrado que existe un concepto espontáneo y vivencial en los estudiantes sobre el que se puede construir el concepto científico. Por consiguiente, en el devenir curricular y de la práctica docente, el paisaje se ha encontrado en un espacio didáctico entre el contenido multidisciplinar y el recurso didáctico para realizar itinerarios y experiencias educativas vivenciales e informales (VEGA, 2014).

En suma, el paisaje requiere un enfoque interdisciplinar para asimilar todas las perspectivas de las diversas materias, aunque exista un dominante geográfico. Y, también, debe poseer un carácter educativo informal, pues los contenidos asociados al paisaje se puedan abordar fuera del aula. En este sentido, los trabajos de campo y los itinerarios forman el planteamiento didáctico más eficaz.

El paisaje: eje aglutinador de conceptos geográficos

Ruiz (2003) aporta dos fases de aproximación psicoevolutiva del estudiante al paisaje. La primera fase corresponde a la percepción del entorno, como consecuencia del desarrollo espacial, una fase intuitiva regida por la exageración y el prejuicio. La segunda fase es reflexiva y atañe a la observación, donde la reflexión permite construir aprendizajes sobre el hecho observado. La aproximación al paisaje desde el análisis y la lectura de los elementos que lo conforman se muestra como una estrategia didáctica bien consolidada (CASTIGLIONI, 2012).

Bruner y Vygotsky coinciden en señalar la tendencia humana a categorizar la realidad, como proceso dirigido a estructurar las nociones y sintetizar el aprendizaje (VEGA, 2013). Ahora bien, en geografía existen muchos términos cuyos matices semánticos pertenecen al saber disciplinar. De esta manera, el término *altiplano* designa un área montañosa o se asemeja a la meseta. O bien, como establecer la

diferencia entre monte y montaña, si se debe a la magnitud (escala) o al tipo de aprovechamiento (agropecuario). Todos estos términos guardan un significado relacionado con un concepto que, a su vez, se compone de unos atributos que lo definen.

En este sentido, con el fin de contribuir al desarrollo conceptual del paisaje, se propone una organización de los conceptos geográficos que genere una red trabada entre los propios conceptos y los rasgos definitorios, así como los conceptos periféricos a los contenidos de paisaje. De manera que la definición y los criterios de los atributos determinan el grado de credibilidad. Y, ésta interviene en la capacidad de aprender tales conceptos, tal como señala Bruner (2001). Coll (1997) considera que la actividad mental constructiva del alumno debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento.

Esto es, no sólo se trata de definir, por ejemplo, los atributos que define el desierto, en sentido amplio. Sino también consiste en definir los rasgos propios de los desiertos del mundo, ya sea por sus diferencias climáticas (las altas presiones constantes, precipitaciones mínimas, vientos y radiación solar); sus peculiaridades morfológicas (llanuras de piedra o dunas de arenas) y sus consecuencias sobre la vida (la presencia de una vegetación xerófila y el nomadismo). Ahora bien, todo esto permite explicar la distribución geográfica de los desiertos (Atacama, Sáhara y Gobi...), o bien, algunas características también son propias de los lugares fríos, como la tundra.

Cavalcanti (2010) que, siguiendo a Vygotsky, considera que la construcción de los conceptos científicos proviene del desarrollo de los conceptos espontáneos. Si bien, Vygotsky (2010) advierte sobre la significatividad de los conceptos espontáneos en la enseñanza, aunque carezcan de valor para transmitir conocimiento sistemático. Egan (1991) defiende que los niños entran y salen de los conceptos abstractos sin necesidad de realizar un proceso lineal y paulatino que, necesariamente, permita avanzar desde los conceptos más sencillos hasta los más complejos.

En consecuencia, el docente debe orientar hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento del estudiante. Para ello, los procesos cognitivos relacionados con la asociación de los conocimientos adquiridos permiten ampliar y afianzar la adquisición de otros nuevos. Gurevich (1998) establece que los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión. Si bien, se debe impulsar la maduración de los procesos mentales desde la cooperación sistemática entre los estudiantes y el profesor (VYGOTSKY, 2010)

El paisaje muestra conceptos geográficos como la tipología del planeamiento urbano, el aprovechamiento agropecuario, la morfología de las montañas... pero, sobre todo, permite elaborar una hipótesis sobre las razones que sustentan dicho

concepto. En los diarios de Fitz-Roy, durante su expedición a América del Sur, ofrece numerosas observaciones sobre el estado de la atmósfera y la cartografía costera. Las descripciones le permiten ofrecer algunas interpretaciones, así como la elaboración de los primeros modelos de predicción del tiempo.

A las Diez de la mañana del día 20 de febrero, se notaron bandadas muy grandes de aves marinas, pasando sobre la ciudad de Concepción, desde el litoral, hacia el interior: y en las mentes de los viejos habitantes bien relacionados con el clima se suscitó alguna sorpresa por un cambio tan inusual y simultáneo en los hábitos de estas aves, pues no era visible que se aproximara una tormenta [...] A las once y cuarenta se sintió la sacudida de un terremoto [...] Y en menos de seis segundos la ciudad quedó en ruinas [...] El horrible agrietamiento de la tierra, que se abría y se cerraba con celeridad y varias veces en numerosos lugares [...] La dirección de estas grietas no eran uniformes, aunque por lo general suroeste-noroeste (FITZ-ROY, 2013).

Asimismo, en las narraciones de los paisajes pueden surgir otros conceptos asociados a las ciencias sociales, a los valores y a las actitudes humanas. Precisamente, en esta misma línea de pensamiento, Egan (1999) razona que, desde edades tempranas, los niños comprenden las historias a través de los relatos, y sobre todo, de los cuentos. Este autor manifiesta que la presencia de conceptos opuestos latentes en el currículo, como concreto-abstracto y conocido-desconocido, prescinde de la capacidad de abstracción que muestran los niños en la comprensión de los relatos. La imaginación proporciona un pensamiento abstracto a los niños referente a conceptos opuestos como, por ejemplo, miedo-esperanza y bondad-crueldad, o bien, bondad-maldad (EGAN, 1991, 1999).

En el currículo de Geografía también se desarrollan conceptos binomiales relacionados con el relieve (montaña y valle), con la explotación de los recursos (agricultura extensiva e intensiva), con la propiedad de la tierra (minifundio y latifundio) y con el clima (húmedo y frío frente a cálido y seco). Estos pares conceptuales opuestos suscitan crear una red conceptual en torno al paisaje. Un conocimiento del paisaje que, dependiendo de las capacidades individuales, puede discriminar los conceptos opuestos, o bien, pudiera percibir la globalidad del mismo.

También existen otros conceptos opuestos que pueden encontrarse en las narraciones. La libertad y la opresión, la seguridad y el riesgo, e incluso, el conocimiento y la ignorancia revelan la historia de la humanidad (EGAN, 1991). Estos conceptos representan los valores humanos que, pudiéndose encontrar en los relatos de paisajes, proporcionan identidad individual y social a las culturas. Posiblemente, hay que entender las acciones humanas y su reflejo en el paisaje para encontrar estos conceptos universales. En los viajes se enumeran infinidad de valores y actitudes humanas, con el telón de fondo del paisaje descrito.

En el relato de Zweig sobre la pugna entre el inglés Scott y el noruego Amundsen por alcanzar el Polo Sur se describen las inmensas llanuras heladas y las condiciones

meteorológicas, que revelan la dureza de la travesía y la capacidad humana para afrontarlas. La narración emociona por los sucesivos valores que el héroe muestra en el camino hasta alcanzar el Polo Sur. Scott manifiesta una férrea voluntad y tenacidad en alcanzar el destino, pese a encontrar la incertidumbre y la posible frustración, como consecuencia de la amenaza de Amundsen. Si descubrir el Polo, después de su adversario, resulta frustrante, el recorrido de vuelta revela numerosos contratiempos que revelan numerosos valores humanos (el instinto de conservación, la solidaridad...) debido a la misma dureza del trayecto:

El 14 de enero la esperanza se convierte en certeza: 'sólo 70 kilómetros. ¡La meta está ante nosotros!' [...] La hazaña decisiva para la humanidad casi está realizada. De pronto, uno de ellos, Bowers, se inquieta. Su mirada arde al clavarse en un pequeño punto oscuro en medio del inmenso campo de nieve. No se atreve a expresar sus sospechas, pero a todos les tiembla el corazón con un único y espantoso pensamiento. [...] Tristes, junto al trofeo de Amundsen, clavan la bandera inglesa, que ha llegado demasiado tarde. Después, perseguidos por un viento glacial, abandonan el 'traicionero paraje de sus ambiciones. Y con recelo profético, Scott escribe en su diario 'Mas espanta el regreso' (ZWEIG, 2010, p. 263)

En este sentido, el aprendizaje será significativo, según Castellar (2013), en la medida que el paisaje esté vinculado al estudiante desde su conocimiento cotidiano y vivencial. Así, el vínculo genera actitudes hacia el compromiso social y ético con el entorno natural y cultural. En suma, el paisaje sugiere numerosos planteamientos didácticos para abordar, desde la identidad con el lugar, conceptos geográficos.

La lengua y las matemáticas en los conceptos geográficos

Las áreas curriculares instrumentales conforman dos piezas clave en el planteamiento didáctico para abordar los conceptos geográficos del paisaje. Si la propuesta posee, como eje temático aglutinador, el paisaje, entonces la narración se convierte en el recurso didáctico para implantar la experiencia. Así, tanto la lengua como las matemáticas, como materias instrumentales, se transforman en las principales áreas transversales de esta propuesta.

A través de los textos narrativos se pueden abordar diversas cuestiones lingüísticas como las voces propias del paisaje evocado y los términos geográficos, la ortografía, la gramática, el proceso de expresión y la comprensión lectora... Y, posteriormente, se puede recurrir a la elaboración de textos libres relacionados con los paisajes propios, esos paisajes con los cuales los estudiantes se identifican.

Callai (2011) razona que cada persona se identifica con el lugar y el paisaje, donde establece los vínculos afectivos, pues son espacios construidos que resultan de la historia de las personas. En la estrecha relación del estudiante con el objeto de estudio, la labor del profesor consiste en ofrecer su mediación didáctica para la

adquisición de conocimientos y prepararse para la transformación de la realidad social.

La organización de los contenidos referidos al paisaje pueden abordar las matemáticas desde el cálculo, la medida, la resolución de problemas, la geometría y el tratamiento de la información. En el trabajo de campo y en el aula, el paisaje aporta numerosas situaciones reales para establecer cálculos estimativos sobre medidas lineales, así como sobre superficies y volúmenes. Además, se pueden proponer problemas reales sobre los itinerarios realizados en viajes y exploraciones, que permitan reconocer distancias relativas a la representación cartográfica y a la realidad. Estos problemas sugieren resolver errores geográficos descritos en los textos.

El hispanista Joseph Pérez escribe sobre los errores de cálculo realizados por Colón. Este historiador resalta los conocimientos que, procedentes de distintas fuentes, Colón poseía antes de su viaje a América:

Para Marino de Tiro, Asia se extendía muy lejos hacia el este y no estaba separada de Europa [...] sino por un océano bastante estrecho. Según él, el conjunto Europa-Asia ocupa 225° (en lugar de los 180° que le atribuye Ptolomeo). Ahora bien, según Marco Polo, el Japón está situado a 30° al oeste de China. $225^\circ + 30^\circ$ son 255° , o sea, que la distancia que separa el punto más occidental de Europa –el cabo San Vicente– del Japón sería solo de 105° (360-255). En realidad son 180° (PÉREZ, 2006, p. 174-175).

Además de este error, Colón cometió otro error muy significativo para el cálculo de las distancias. Se trata de la equivalencia del grado terrestre, pues supuso que eran 45 millas náuticas –son 60– en base a las lecturas de diversos clásicos y textos árabes. En suma, estas anotaciones matemáticas, sobre el viaje de un colonizador en el umbral del cambio de la época medieval a la moderna, requieren una lectura e interpretación de los mencionados errores de cálculo geométrico.

La narración en la didáctica de la geografía

Vygotsky (2003) razona que los niños deben sentir la necesidad de empezar a leer y escribir para plantear y desarrollar un programa de aprendizaje. En este sentido, esta propuesta didáctica suscita la necesidad de leer sobre textos escogidos que generen intriga y curiosidad y que permitan presentar los conceptos geográficos. En los textos presentados en este trabajo se puede comprobar que, en todos ellos, se impulsa a continuar la lectura para comprender la argumentación de Ab'Sáber, conocer el rigor de la hipótesis sobre los seísmos esgrimida por Fitz-Roy, descubrir el final de la hazaña realizada en la travesía al Polo Sur descrita por Zweig, razonar con Pérez sobre los errores de cálculo en el viaje de Colón y razonar la interpretación de Humboldt sobre las tormentas del lago Maracaibo, como se muestra más adelante. En definitiva, se trata de contextualizar los aprendizajes para que éstos sean significativos.

Souza (2011) aborda la estrecha relación entre la lectura y la escritura con el aprendizaje de los conceptos geográficos a través del desarrollo del pensamiento espacial. La propuesta didáctica de seleccionar textos narrativos sobre paisajes, que permitan extraer conceptos geográficos, refuerza la hipótesis esgrimida por Egan (1999). Este autor argumenta que existe una supuesta falsa linealidad de principios como “conocido-desconocido” y “concreto-abstracto”. Este autor ha comprobado que, en edades tempranas, los niños, lejos de definir estos términos, reconocen el umbral que los diferencia. De ahí, la pertinencia de los mismos en un relato tan asimilado por ellos, como el cuento, donde alcanzan a comprender determinados conceptos intangibles, pero evidentes, como “bueno y malo”.

Los conceptos geográficos inscritos en las narraciones del paisaje pueden pertenecer a ámbitos estrictamente disciplinares, o bien, abordar actitudes relacionadas con la conservación y la sostenibilidad de los paisajes. En los textos seleccionados, y citados en este trabajo, se puede observar que tan reseñables son las descripciones de los seísmos como los valores humanos relacionados a las vivencias de los paisajes.

La propuesta didáctica consiste, en primer lugar, en la lectura de los textos seleccionados. Y, de ahí, seleccionar los conceptos geográficos para comprender su significado, siempre situados y relacionados en un marcodisciplinar y contexto temático. De este modo los conceptos ofrecen mayor facilidad de comprensión. Esto mismo ocurre cuando se escucha o se lee una palabra desconocida que, por el contrario, se llega a entender una vez que muestra su contexto semántico.

En este planteamiento didáctico promueve la adquisición de los conceptos geográficos desde una aproximación a relatos literarios sobre el paisaje. Anteriormente, se ha realizado una propuesta didáctica, justificada sobre el currículo, para abordar los conceptos relacionados con el clima y el tiempo atmosférico en los textos literarios y científicos (VEGA, 2015).

En el siglo XIX, Von Humboldt describe una situación atmosférica, que le conduce a esbozar un argumento hipotético relacionado con el denominado “Relámpago de Catatumbo” junto al Lago Maracaibo en Venezuela. Unas tormentas eléctricas que se pueden contemplar en una travesía área por el margen septentrional del continente sudamericano:

Después de una larga sequía, llega la benéfica estación de lluvias, la escena cambia súbitamente. El azul profundo del cielo, del cual no se destacaba nube alguna, se descarga y se ilumina. Apenas si se puede reconocer en la noche la mancha negra de la Cruz del Sur. La dulce fosforescencia de las nubes de Magallanes pierde su brillo. [...] Densos vapores estiendense ‘poco a’ poco a’ modo de neblina hasta el zenit. El ruido del trueno anuncia a’ lo lejos la lluvia que ha de reparar la tierra (HUMBOLDT, 1876, p. 29-30).

Por último, la propuesta didáctica requiere comprender los conceptos geográficos elegidos, pero también sugiere la posibilidad de elaborar textos escritos desde la comprensión de los conceptos. Esta actividad supone un nivel más elevado en el ámbito lingüístico, pues se refiere a la comprensión y producción escrita. Este proceso didáctico de elaboración de textos admite numerosas posibilidades: la creación de un texto libre, introduciendo uno o varios términos geográficos, la revisión de la ortografía, gramática y de expresión escrita.

Las condiciones de aprendizaje para una propuesta didáctica innovadora

Esta propuesta didáctica está condicionada por los postulados psicopedagógicos propios de un entorno de aprendizaje constructivista. Novak (1988) resuelve que el constructivismo se refiere a cómo los individuos y grupos de individuos construyen ideas acerca de cómo funciona el mundo. Los aprendizajes significativo y por descubrimiento, acuñados respectivamente por Ausubel y Bruner, resultan claves en este tipo de entorno.

Ausubel (2002) considera que los conceptos constituyen una parte de la teoría de la asimilación porque la comprensión depende, en gran medida, de la disponibilidad de una red conceptual de orden superior. Y, el mismo autor, añade que el aprendizaje significativo de proposiciones verbales resulta más complejo que aprender el significado de las palabras. Este tipo de aprendizaje se relaciona significativamente con proposiciones específicas de orden superior de la estructura cognitiva del estudiante.

Parece existir una estrecha relación entre los aprendizajes significativo y por descubrimiento, por cuanto que el aprendizaje proposicional requiere la resolución de problemas verbales en situaciones de aprendizaje por descubrimiento (AUSUBEL, 2002). Por otro lado, ambos tipos de aprendizaje proporcionan el conocimiento autónomo y creativo en el estudiante. Además, la actividad mental constructiva del estudiante debe proporcionar la elaboración de unos esquemas de conocimiento (COLL, 1997). La orientación del profesor conduce hacia el proceso de construcción, modificación, diversificación y enriquecimiento progresivo de los mapas mentales de los estudiantes.

La decisión del enfoque constructivista supone destacar el papel protagonista del alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades en pequeño y gran grupo, mediante situaciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo, refuerza el éxito de la propuesta. En esta propuesta se considera la interacción social en la construcción de conocimientos basada en la participación recíproca, entre iguales y entre el docente y el estudiante (VYGOTSKY, 2003). La dinamización de la clase resulta ser clave en la labor

del docente, pues debe promover la flexibilidad de pequeños grupos de trabajo que afianzará la interrelación personal.

Santomé (2006) afirma que “la interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas”. El carácter interdisciplinar proviene de consolidar los intereses de las materias afines al paisaje en los contenidos de los propios textos seleccionados. Este planteamiento interdisciplinar requiere aplicar los conocimientos hacia ese único fin. Esto es, supone revisar la funcionalidad de los conocimientos y, como señala Lenoir (2007), establecer el trazado del “saber hacer”. La interrelación conjunta entre profesor y estudiantes promueve la elaboración de un proceso individual y colectivo del aprendizaje (COLL, 1997)

Por consiguiente, los aprendizajes significativos constituyen una inflexión en los conocimientos previos de los alumnos, que debieran tenerse en cuenta en la articulación curricular. Más aún, en cuanto que configuran el anclaje para generar nuevos aprendizajes. Por tanto, no es sólo una cuestión de revisar la posible presencia fragmentada, e incluso atomizada, de unos contenidos vinculados al paisaje en el marco del desarrollo curricular, sino también al enfoque metodológico de los mismos.

Consideraciones finales

Esta propuesta didáctica consiste en la selección de los conceptos geográficos que, relacionados con el paisaje, se muestran en distintas narraciones. La narración constituye el recurso didáctico y el paisaje compone el eje temático aglutinador del conjunto de conceptos geográficos. La narración de paisajes permite comprobar que se puede abordar este tema no sólo como el análisis de los elementos que lo conforman, sino también desde la elaboración de hipótesis y estableciendo enlaces con los conceptos de otras disciplinas. Además, la narración promueve destrezas lingüísticas, los procesos cognitivos relacionados con la elaboración de razonamientos e hipótesis planteadas en los textos.

Además, desde un punto de vista metodológico, la concurrencia de otras disciplinas afines al paisaje, la interdisciplinariedad, y el entorno de aprendizaje constructivista son rasgos distintivos de esta propuesta. Este planteamiento metodológico requiere contemplar algunos principios básicos del enfoque constructivista, como el aprendizaje significativo y por descubrimiento. Así como el aprendizaje colaborativo y cooperativo para contrastar, elaborar y asimilar conceptos y estrategias, pues fomenta la autonomía y la autoestima así como las habilidades sociales. Por último, esta propuesta didáctica promueve la sensibilidad hacia el paisaje, su conservación y su disfrute, como el legado universal del futuro.

Referencias

- AB'SABER, A. **Os domínios de natureza no Brasil**. Potencialidades paisagísticas. Sao Paulo: Atelie, 2011.
- AUSUBEL, D. **Adquisición y retención del conocimiento**. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.
- BRUNER, J. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata, 2001.
- CALLAI, H. C. Estudiar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.): **Ensino de Geografia**. Práticas e textualizações no cotidiano, Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CALLAI, H. C. A geografia é ensinada nas séries iniciais. In: TONINI, I. M. *et al.* (Orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- CAPEL, H.; URTEAGA, L. La Geografía en un currículum de ciencias sociales. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Orgs.). **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor, 1989.
- CARDONA, F. X. H. **Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**. Barcelona: Graó, 2002.
- CASO, M. V. F. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. In: CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. (Coords.). **Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas**. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 17-36.
- CASTELLAR, S. M. V. A escola, a formação docente e o ensino das paisagens. In: GARRIDO, P. M. (Org.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.173-196.
- CASTIGLIONI, B. Il paesaggio come strumento educativo. **Educación y Futuro**, Madrid, n. 27, p. 51-65, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 2010.
- COLL, C. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. In: COLL, C. (Org.). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Paidós, 1997. p. 153-173.
- EGAN, K. **La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**. Madrid: Morata, 1991.
- EGAN, K. **Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza**. Madrid: Morata, 1999.
- ESTEPA, J.; DOMINGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (eds). **Museo y patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales**. Huelva: Universidad de Huelva, 2001.
- FITZ-ROY, R. **Viajes del 'Adventure' y el 'Beagle'**. Diario. Introdução e Tradução de Armando García González. Madrid: CSIC, 2013.

GONZÁLEZ, X. M. S. Didáctica de la geografía y currículo escolar. In: MIGUEL, R.; TORRES, M. L. L.; GAITE, M. J. M. (Coords.). **Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2013. p.73-92.

GUREVICH, R. Conceptos y problemas en geografía. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Orgs.). **Didáctica de las ciencias sociales II**. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 159-182.

GUREVICH, R. Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Orgs.). **Didáctica de las ciencias sociales I**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2006. p. 63-86.

GUREVICH, R. La cuestión ambiental y sus derivas educativas. In: GUREVICH, R. (Org.). **Ambiente y educación**. Una apuesta al futuro. Buenos Aires: Paidós, 2011.

HUMBOLDT, A. **Cuadros de la naturaleza**. Madrid: Imprenta y Librería de Gaspar, Editores, 1876.

LENOIR, Y. Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente. **Foro Educativo**, Santiago, n. 12, p. 15-34, 2007.

MEDINA, R. M.; MORIS, R. G. El concepto paisaje en los currícula de educación infantil de las comunidades autónomas españolas. In: MEDINA, R. M.; MONLLOR, E. M. T. (Eds.). **Nuevas perspectivas conceptuales y metodologías para la educación geográfica**. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2014. p. 479-496.

NOVAK, J. D. El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. In: PORLÁN, R.; GARCÍA, J. E.; CAÑAL, P. (Orgs.). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla: Díada, 1998. p. 23-40.

PÉREZ, F. F. G. La enseñanza de la geografía y sus posibilidades en el currículum. In: TONINI, I. M. *et al.* (Orgs.). **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. p. 9-17.

PÉREZ, J. **Mitos y tópicos de la historia de España y América**. Madrid: Alga, 2006.

PISÓN, E. M. **Miradas sobre el paisaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

PISÓN, E. M. Saber ver el paisaje, **Estudios Geográficos**, Madrid, v. 71, n. 269, p. 395-414, 2010.

RUIZ, Á. L. **Observar e interpretar el paisaje**. Estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2003.

RUIZ, Á. L. **El Paisaje**. Ciencia, cultura y sentimiento. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículum integrado. Madrid: Morata, 2006.

SCHLÖGEL, K. **En el espacio leemos el tiempo**. Madrid: Siruela, 2007.

SOUZA, V. Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da geografia. **Anekumene**, Bogotá, n. 2, p. 68-78, 2011.

- UNWIN, T. **El lugar de la Geografía**. Madrid: Cátedra, 1995.
- TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos, **Infancia y Aprendizaje**, n. 46, p. 17-35, 1989
- VEGA, A. G. Revisión epistemológica a la didáctica geografía. Contribución curricular y metodológica. **Anekumene**, Bogotá, n. 2, p. 22-36, 2012.
- VEGA, A. G. El dilema didáctico del paisaje: ¿contenido o recurso? In: PEREIRA, M. G. (Org.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 117-141.
- VEGA, A. G. La didáctica del paisaje. Realidad y reto educativo. **Aula Verde** – Revista de Educación Ambiental, Sevilla, n. 42, p. 8-11, 2014.
- VEGA, A. G. Análisis curricular y rigor científico en los textos literarios sobre las observaciones del tiempo y clima. Propuesta didáctica con fuentes primarias. In: ALCARAZ, R. S; MONLLOR, E. M. T. (Eds.). **Investigar para innovar en la enseñanza de la geografía**. Alicante: Universidad de Alicante, 2015. p. 211-226.
- VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 2010.
- ZWEIG, S. **Momentos estelares de la humanidad**. Barcelona: Acantilado, 2010.

Trabajar el problema de la convivencia en el espacio escolar. Una experiencia de enseñanza de las ciencias sociales en un entorno marginal de Sevilla¹

José Antonio Pineda-Alfonso

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 31-52

DOI 10.21826/9788563800244p31-52

Resumen

Se describe un proyecto experimentado en un barrio periférico de la ciudad de Sevilla (España) caracterizado por ser un espacio de frontera, marcado por la desigualdad, la segregación y el conflicto. El centro educativo en el que se ha realizado la experiencia se ha incorporado a los planes y proyectos relacionados con la convivencia que se ofrecen desde las administraciones educativas, pero frente al discurso de lo pedagógicamente correcto, las prácticas reales con respecto a la convivencia han convertido algunos de estos proyectos en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema, o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los conflictos, pues todas las regulaciones puestas en juego apenas llegan a tener una influencia epidérmica en la vida del Centro, quedando a menudo fagocitadas por la cultura profesional mayoritaria del

¹ El contenido de este capítulo recoge algunos resultados del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana.

profesorado y por la inercia del funcionamiento burocrático. El objetivo de la experiencia que se describe era apostar por una salida a la perspectiva asistencial y dependiente de la comunidad para alcanzar mayores niveles de responsabilidad y capacidad de organización y decisión. Ante esta situación, nos propusimos una alternativa: aprovechar las potencialidades de la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las demás Ciencias Sociales para convertir la convivencia en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos a distintas escalas, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

Palabras-clave: Geografía y Ciudadanía, espacio de conflicto, espacio de frontera.

Resumo

É descrito um projeto experimentado em um subúrbio da cidade de Sevilha (Espanha) caracterizado como um limite de espaço, marcado pela desigualdade, segregação e conflito. A escola, em que foi realizada a experiência foi incorporada nos planos e projetos relacionados à convivência oferecido a partir de autoridades de educação, mas contra o discurso da pedagogicamente correto, as práticas reais em relação a convivência tornaram-se alguns desses projetos em um procedimento simples de controle mais rígido e supervisão sobre o aluno-problema, ou reiniciado na implementação de técnicas de gestão de comportamento, mas sem uma verdadeira reflexão sobre as causas do conflito, como todos os regulamentos em jogo apenas vira ter uma influência epidérmico na vida do Centro, muitas vezes, ser engolido pela maioria dos professores e da inércia da funcionamento burocrático. O objetivo da experiência descrita era ir para uma solução para a perspectiva de atendimento a dependente se da comunidade para alcançar maiores níveis de responsabilidade e capacidade de organização e decisão. Nesta situação, propôs uma alternativa: a exploração do potencial do ensino da geografia, da história e ou também das Ciências Sociais para tornar a convivência em um objeto de estudo e pesquisa para trabalhar com nossos alunos em diferentes escalas, quebrando assim limites espaciais da sala de aula do centro e do centro com respeito ao bairro, e fronteiras temporárias, por mudança de escala de tempo em experiências cotidianas tempo histórico.

Palavras-chave: Geografia e Cidadania, o conflito espaço, fronteira espaço.

Una comunidad en la frontera

Torreblanca es un barrio situado en el Distrito Este de la ciudad de Sevilla, en el límite de su término territorial, que presenta un marcado carácter periférico y aislado del centro, pues se encuentra rodeado por espacios no urbanizados, en concreto por una serie de polígonos industriales. A finales del siglo XIX fue una zona de huertas ocupadas por distintos asentamientos de emigrantes rurales que venían a trabajar a la capital, convirtiéndose en un arrabal sin servicios de agua corriente, alcantarillado ni suministro eléctrico. En buena medida se constituyó, desde los orígenes, en un espacio de frontera, marcado por la desigualdad y el conflicto entre campo y ciudad.

A las casas de los jornaleros se fueron uniendo, ya después de la Guerra Civil Española (1936-1939), los familiares de los presos que construyeron el Canal del Bajo Guadalquivir. Esto dio lugar a nuevos asentamientos, pues muchos presos políticos y sus familias, como sus penas iban acompañadas frecuentemente por el destierro de sus lugares de origen en distintos puntos de España, terminaron quedándose a vivir en la zona, asentándose en chabolas y chozas (ACOSTA *et al.*, 2004). Los presos políticos provenían de la Colonia Penitenciaria Militarizada con sede en los campamentos de Los Merinales y La Corchuela (Dos Hermanas), y este primer asentamiento de viviendas precarias, que se denominó Torreblanca La Vieja, con el tiempo se fue transformando en un conjunto de casas de autoconstrucción. A la segregación social y económica originaria se unió la persecución política, no en vano buena parte de la población pionera fueron presos políticos considerados delincuentes e indeseables por la Dictadura y condenados a trabajos forzados en la construcción del llamado “Canal de los Presos” (EDAP, 2008).

Durante décadas el barrio estuvo formado por viviendas ilegales y soportó graves carencias de infraestructuras y servicios, así como de equipamiento urbano y transportes. Durante la Dictadura de Franco (1939-1975), a partir de la década de 1960, el Real Patronato de Casas baratas construyó una serie de viviendas unifamiliares para alojar a población chabolista proveniente de distintos suburbios. Esta población, en su mayor parte gitanos procedentes de Portugal, se caracterizaba por sus condiciones económicas y sociales desfavorecidas y por pertenecer a colectivos que soportaban el estigma de la exclusión social. Las familias, expulsadas de distintos asentamientos chabolistas de la ciudad, y reagrupadas en Torreblanca, fueron ubicadas en 1992 en una serie de viviendas unifamiliares que con el tiempo se ha convertido en un espacio degradado y en el punto de mayor venta de drogas de la zona.

Por tanto, desde un punto de vista histórico y geográfico, Torreblanca se configuró como un espacio separado de la ciudad de Sevilla. Además, la segregación y la exclusión del barrio con respecto a la ciudad se reprodujo en el interior de éste, al quedar dividido en dos zonas: una zona originaria (Torreblanca la Vieja, antes

nombrada), habitada por población de estratos sociales humildes proveniente de los pueblos y zonas rurales circundantes, pero no señalados desde el punto de vista social por su raza o procedencia; y otra, Torreblanca la Nueva, que fue surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población que habitaba en infraviviendas de distintos núcleos chabolistas de la ciudad de Sevilla, y que además de estar en condiciones económicas precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social. Desde entonces ambas zonas del barrio han generado identidades que se afirman por oposición y con relaciones difíciles.

Si el cordón de polígonos industriales opera como un marcador espacial que aísla al barrio de la ciudad de Sevilla, la segregación interna también presenta sus espacios de frontera en tensión conflictiva. La zona más antigua y originaria, Torreblanca la Vieja, se halla situada, a ambos lados del Canal de los Presos, al comienzo del barrio en la carretera que viene desde la capital. Torreblanca la Nueva se extiende hacia el Este, alejándose de la capital; su denominación responde a su más reciente construcción y el tipo de vivienda que predomina es el bloque de pisos, abarcando zonas de pisos y de casitas bajas; estos sectores son los más deprimidos de la barriada, especialmente “las casitas”, que es la zona socialmente más deprimida y donde se da la mayor conflictividad.

Según el Nuevo Plan General de Ordenación Urbanística de Sevilla (2006), al que seguimos en las estadísticas que ofrecemos a continuación, el Distrito Este de Sevilla, en el que se encuentra Torreblanca, es el que tiene un mayor índice de población sin estudios de la ciudad (54,74%), por encima de la media, y presenta también el mayor número de analfabetos y de hogares con menores sin escolarizar, lo que lo convierte en el de menor nivel de formación. Asimismo, la sección censal correspondiente a la zona de Torreblanca la Nueva tiene la mayor proporción de hogares excluidos (69%), y unos altos porcentajes de hacinamiento (59%) y falta de equipamiento básico en los hogares (43.5%). Las familias suelen estar formadas por pocos sustentadores y muchos miembros no ocupados o jubilados, lo cual determina en buena medida la pobreza. Asimismo el porcentaje de hogares monoparentales duplica la media del conjunto de la ciudad.

Los datos estadísticos del año 2010 dan una población empadronada en Torreblanca de un total de 18.313 personas, de las cuales 9.091 son mujeres y 9.222 hombres². Podemos constatar una disminución de la población en el segmento de los 35 a los 45 años, aunque en la mujer esa disminución comienza ya a los 25 años. Es probable que este fenómeno se deba al abandono de la comunidad por quienes gozan de oportunidades de promoción social bajo la presión de la imagen negativa de la zona, pues, como refieren muchos alumnos del Instituto, una de sus aspiraciones sociales más claras es “salir del barrio”.

² Observatorio de Inclusión Social. Documento sin fecha.

En Torreblanca la cifra de desempleo supera el 40% de la población – cifra aún mayor en los últimos tiempos, debido a la actual crisis económica – y buena parte de la economía del barrio está formada por el sector de la construcción y los pequeños comercios, a veces radicados en domicilios particulares o en la venta ambulante; muchos de ellos operan en la economía sumergida. También es frecuente encontrar mujeres que trabajan en el servicio doméstico y hombres que se dedican a la recogida de chatarra y a las reparaciones domésticas y guardacoches, e incluso a actividades ilícitas. Es frecuente que sea la mujer la que asume la economía doméstica o que las familias dependan de los Servicios Sociales.

La Junta de Andalucía ha declarado al barrio como Zona con Necesidad de Transformación Social, y lo ha incluido también en los Planes Integrales, actuando sobre las zonas más degradadas y excluidas del barrio, las “casitas bajas”, la “Plaza del Platanero” y el núcleo chabolista de San Rafael, situado en una “tierra de nadie” entre los términos municipales de Sevilla y Alcalá de Guadaíra.

Con los siguientes fragmentos discursivos, extractados de entrevistas realizadas a distintos alumnos del Instituto sobre el ambiente de su barrio, pretendemos aportar algunas percepciones y vivencias que los propios vecinos tienen de su comunidad, para complementar, de esta manera, la visión fría y cuantitativa de las estadísticas y la historia narrada por otros:

En la Plaza del Platanero venden droga, casi siempre está por allí la policía, los furgones parados... eso es por las casitas y los pisos blancos, las partes peores del barrio. La calle Torrelaguna le llaman la Avenida y es el límite que separa la zona buena de la zona mala... todos los drogadictos están por las casitas y los pisos blancos, vienen de Sevilla y de Alcalá a comprar droga, cocaína, caballo, molcón [polen], marihuana, tranki [trankimazín], DMA [mezcla de coca y caballo], etc. De vez en cuando hay tiroteos en la calle Sauce y en los pisos blancos. También hay peleas con palos, esto es frecuente. Atropellaron con un coche al hijo de un traficante que estaba paseando en bici, apalearon al conductor, esto ocurrió en abril de 2011.

En el Canal van a fumar porros y a bañarse, les encanta su barrio, pero a mucha gente no les gusta Torreblanca, porque a la gente le asusta Torreblanca... el Paja se pelea con la gente con un hacha y le da igual, mata a quien sea, vive en las casitas, por ejemplo el otro día el Paja se peleó con su hacha con unos tíos y yo estaba allí, no me pasó nada.

En definitiva, se puede decir que el barrio ofrece una imagen dual: por una parte sectores en los que el clima de convivencia es aceptable, junto a otros en los que, según versión de la propia Policía Nacional, son de los más conflictivos de España. La delincuencia y la marginalidad son abordadas desde las distintas instancias administrativas y de gobierno bien con la represión policial, bien con cierto paternalismo asistencial, pues, según fuentes del Ayuntamiento, hay una inmensa mayoría de vecinos trabajadores, y “personas normales” (sic), que tienen que convivir con la marginalidad de otros grupos, que son los que resultan más identificados con Torreblanca por parte de los ciudadanos de Sevilla.

Un centro educativo en zona de conflicto

El problema de la convivencia es uno de los caballos de batalla de los centros de secundaria en Andalucía. El número de horas y la cantidad de energía que se consumen en este tema son enormes. Por lo demás, trabajar la convivencia es un mandato curricular, pues, tanto en primaria como en secundaria, el currículum prescrito insta a tratar todos los aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y relacional de los alumnos, así como a ejercitarse en la resolución pacífica de los conflictos. A pesar de esto, encontramos multitud de iniciativas que se dirigen a encarar los problemas de conducta escolar estableciendo nuevas estrategias a través de un dédalo de planes y proyectos que pretenden formar a profesores y alumnos en nuevas técnicas para el manejo de los conflictos en las situaciones cotidianas de convivencia en la escuela.

El centro educativo donde hemos realizado nuestras observaciones ha abordado el problema de la convivencia a través de los proyectos y programas que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Concretamente, en el marco del Plan de Convivencia, el IES Torreblanca se acogió al proyecto “Escuela: Espacio de Paz”. En la Memoria de Seguimiento de dicho proyecto del curso 2008-2009 encontramos que el objetivo del proyecto era crear un “espacio limpio de violencia”, y las dos líneas de actuación serían la sensibilización en valores y la convivencia entendida como forma pacífica de abordar los conflictos.

Otra línea de actuación de este proyecto ha sido la formación de alumnos voluntarios como mediadores en conflictos. La mediación escolar fue puesta en funcionamiento en el IES Torreblanca en el curso 2006/2007, y desde entonces se forman alumnos y profesores mediadores que actúan en casos derivados por la Comisión de Convivencia y llevan a cabo campañas de sensibilización en el Centro. La finalidad explícita de la mediación escolar es, según el Plan de Convivencia citado, conseguir un clima de paz, en el que los conflictos, que son inevitables, se intenten solucionar mediante la comunicación no violenta e incluso que los conflictos lleguen a generar aprendizaje en las personas que los viven.

Asimismo, en el curso escolar 2008/2009 se creó el Aula de Convivencia, como medida para dar respuesta a la atención educativa que requiere la diversidad del alumnado escolarizado en el centro. Según los documentos organizativos consultados, el procedimiento se activa cuando a un alumno se le ha impuesto una de las correcciones o medidas disciplinarias previstas; a partir de aquí se decide el número de días y horas que estará el alumno en el Aula y las actividades formativas y de reflexión que realizará. Finalmente, esta decisión se comunica al alumno y a su familia por escrito y en una entrevista personal, solicitándole su colaboración e indicando el motivo, los objetivos, las actividades que realizará, los días que estará, etc.

Otro de los elementos que podemos rastrear en la legislación educativa y en los distintos planes y programas es la importancia que se le atribuye a la participación de los alumnos en los procesos decisorios, tanto en los centros como en las aulas, como forma de experimentar los valores de la convivencia democrática. Ello se halla en sintonía con las investigaciones empíricas que en las últimas décadas han puesto de manifiesto sus efectos positivos para mejorar las habilidades sociales, la autoestima y las relaciones con los adultos (MAGER; NOWAK, 2012).

Pero, a pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos y del trabajo abnegado de muchos profesores y directivos, los resultados no son muy alentadores, como se muestra en informes procedentes de los órganos de gestión del centro:

(...) seguidamente se abre un debate sobre la problemática disciplinaria y se concluye con que nos faltan herramientas para solucionar la problemática planteada por esos alumnos conflictivos. Se apunta que se ha vuelto a solicitar un trabajador social para el Centro (ACTA DEL CONSEJO ESCOLAR, 2011). El curso se ha saldado con un número muy elevado de sanciones consistentes en la privación del derecho de asistencia al centro. 3.205 expulsiones de clase en todo el curso. Haced el cálculo de expulsiones por día lectivo, 18 expulsiones diarias. Además, se recuerda que la cuestión de la disciplina es una responsabilidad de toda la comunidad educativa en su conjunto (CLAUSTRO DE FINAL DE CURSO, 2011).

El discurso y la realidad

En muchos centros educativos los planes y proyectos relacionados con la convivencia no han hecho más que añadirse a los que ya existían, formando una madeja de difícil comprensión, pues todos los objetivos que pretenden ya están formulados en el currículum oficial y en el resto de disposiciones que lo desarrollan. En efecto, en cada nuevo decreto o plan se repiten las buenas intenciones, y esta redundancia y reiteración de llamamientos, cuando se trata de normas, es un indicativo de su incumplimiento. Además, resulta disfuncional trabajar con multitud de proyectos desconectados, pues los programas aparecen y desaparecen de la mano de un cierto profesorado comprometido y voluntarioso que los lleva a cabo, pero sin que ello termine de impregnar la cultura del centro.

Frente al discurso de lo pedagógicamente correcto, las prácticas reales con respecto a la convivencia han convertido algunos de estos proyectos en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema, en el espacio escolar, o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los conflictos.

Las observaciones realizadas en el IES Torreblanca aportan algunas evidencias acerca del tratamiento que se le suele dar en la realidad a la convivencia en el contexto cultural convencional de los centros educativos en Andalucía. Por una parte,

constatamos el hecho de que trabajar algunos “ejes transversales” relacionados con la convivencia, y vinculados a determinadas fechas o celebraciones, pone de manifiesto lo poco que en el fondo significan en un currículum sobrecargado de materias. Entendemos que esta forma de encarar la convivencia demuestra el valor de emblema y excepción que se le atribuye, pues las fiestas son marcadores temporales que rompen la cotidianidad, y pertenecen al orden de la excepción y no a la normalidad diaria.

En los documentos organizativos del centro³ encontramos una regulación exhaustiva y minuciosa en cuanto al control de los espacios y los tiempos escolares. Las salidas, las entradas y los cambios de clase suponen momentos de especial vigilancia. Esto incluye el establecimiento de un riguroso procedimiento para que en los recreos, otro tiempo que se considera de máximo riesgo, los profesores de guardia mantengan la vigilancia de todas las instalaciones. En este sentido, el Plan de Convivencia establece un catálogo de prohibiciones y limitaciones que regulan hasta el más pequeño detalle la vida del centro, poniendo especial énfasis en el control de la movilidad de los alumnos y que siempre estén bajo la supervisión de algún adulto, un conserje o un profesor.

Aunque las normas dicen pretender un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes, todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: al establecimiento de prohibiciones, restricciones e interdicciones para limitar los movimientos de los alumnos en el espacio escolar. La regulación minuciosa de las conductas, limitando al máximo las interacciones, se utiliza como estrategia para minimizar las ocasiones de conflicto, y esto impregna toda la cultura del Centro. Así se puede observar en estos fragmentos del Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del centro:

2ª. Sobre el orden y la disciplina.

- Los alumnos vendrán al Instituto vestidos de acuerdo con el carácter educativo del Centro, no permitiéndose en todo caso prendas que oculten la totalidad o parte del rostro.
- Los alumnos acudirán al centro siempre provistos de su carné escolar.
- Los alumnos evitarán: gritar, correr en los pasillos.
- En caso de que un profesor falte, esperarán dentro del aula las indicaciones del profesor de guardia. Si éste no acude, el Delegado de curso (o un responsable del grupo) avisará en la sala de profesores.
- Se procurará utilizar los aseos del Centro en los recreos, y sólo en casos de necesidad, que irán en los cambios de clase. Una vez que el Profesor esté en el aula solamente saldrán con su permiso y en casos excepcionales.
- Durante los recreos ningún alumno podrá permanecer dentro de las aulas: estarán en los espacios destinados al alumnado dentro del recinto del Centro; patio de recreo, cafetería y biblioteca y en caso de que las condiciones meteorológicas lo impidan podrán permanecer en el vestíbulo. Podrán salir a la calle solamente los

³ En su mayor parte, los documentos organizativos que hemos manejado reproducen literalmente el texto de los decretos. Dado esto, he procurado utilizar los escasos fragmentos discursivos que nos ofrecen información de la realidad de los centros educativos, y en los que se expresan las creencias mayoritarias de la cultura de la organización. Son relativamente fáciles de detectar porque o bien ofrecen datos concretos, o bien utilizan un lenguaje distinto, más directo y pegado a los problemas reales.

alumnos de 2º de Bachillerato, los de los Ciclos formativos o los alumnos mayores de edad, siempre que se muestre el carné de estudiante a la salida.

– Sólo se podrá comer o beber durante el recreo y en los recintos autorizados (patio, cafetería y pasillo adyacente).

– Solamente se pueden utilizar aparatos electrónicos (teléfonos móviles, cámaras, mp3, auriculares, etc.), en aquellos casos excepcionales en los que lo requiera el profesor.

– Los alumnos no podrán establecer contacto con otras personas desde ventanas o vallado exterior del centro.

– Los padres no podrán acceder a los espacios destinados a los alumnos (aulas, patio de recreo, biblioteca, salón de actos, etc...). Cuando necesiten entablar contacto con sus hijos se dirigirán a la conserjería del Centro.

Otros aspectos relacionados con la utilización de los espacios también se resuelven únicamente con restricciones y prohibiciones, como el mantener las aulas cerradas y las llaves bajo custodia:

(...) Los alumnos sólo podrán utilizar el Salón de actos en compañía de un profesor responsable, y la Biblioteca sólo podrá ser utilizada por los alumnos de enseñanza postobligatoria, pues el resto de alumnos sólo podrá acceder a ella acompañados por un profesor, 'con el objetivo de educar en la responsabilidad'. Los alumnos no entrarán en la Sala de profesores, ni en la Conserjería, Sala de Reprografía, ni Secretaría, y a la zona deportiva solo podrán acceder durante el recreo en las ocasiones en que existan actividades extraescolares (ROF del centro).

Parece evidente que, con todas estas restricciones, el espacio escolar, un espacio teóricamente de toda la comunidad escolar, termina por ser un espacio ajeno al alumnado y controlado, supuestamente, por el profesorado, si bien el alumnado, como reacción, tenderá a apropiarse de (ciertas zonas de) dicho espacio, buscando continuamente los resquicios y ocasiones que la normativa no puede controlar.

Con respecto al Aula de Convivencia, instancia a la que el Plan de Convivencia le otorga el protagonismo en la dirección y coordinación de todas las acciones educativas en esta materia, observamos en otros documentos que en la práctica se convierte en el lugar al que se envían los alumnos expulsados de clase:

El alumnado ha asistido al aula de convivencia por dos circunstancias:

1 – Cuando se ha visto privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por la Comisión de convivencia ...

2 – Cuando la dirección del centro o las orientadoras, tras consenso con la persona encargada de la tutoría, han considerado que podía ser beneficioso para el alumnado su asistencia al Aula y prevenir la aplicación de medidas correctoras extremas (PEEP: Memoria de Seguimiento del Proyecto Escuela Espacio de Paz).

Por lo demás, observamos que, en realidad, el supuesto objetivo de mejora de los alumnos conflictivos está en función de otro objetivo: facilitar el trabajo de sus compañeros (no conflictivos) y del profesor:

Crear un clima en la clase adecuado, trabajando con aquellos alumnos y alumnas que suelen participar de forma disruptiva, impidiendo el normal desarrollo de la clase y desfavoreciendo el derecho al estudio de sus compañeros. Por tanto consideramos que se puede ayudar al profesorado a realizar su trabajo en un mejor clima (PEEP).

Dentro del Plan de Convivencia, el Aula de Mediación se considera uno de los mecanismos fundamentales en el tratamiento de los conflictos, y a tal fin promueve la formación de profesores y alumnos mediadores. A través de este cauce se tratan problemas derivados desde la Jefatura de estudios y desde la Comisión de Convivencia, aunque la inercia del castigo es muy fuerte, pues a pesar de la relevancia que se le otorga a este mecanismo en el Plan de Convivencia, no deja de ser una actuación muy epidérmica, y apenas influye en la dinámica del centro ni en su cultura organizacional, pues afecta a un reducido grupo de profesores y de alumnos, que suelen estar dispuestos a colaborar, mientras la mayoría permanece al margen de las actividades.

Aunque en los documentos legales la mediación tiene como finalidad la resolución de conflictos a través del diálogo y del aprendizaje del conflicto, esto suele quedar en el plano discursivo y en la práctica se convierte en una forma de contener la marea:

El objetivo más concreto ha sido intervenir en aquellos casos en los que se ha producido un conflicto y ha existido algún tipo de enfrentamiento verbal o físico entre el alumnado, tanto dentro como fuera del centro (PEEP).

Otra de las estrategias para mejorar la convivencia ha sido la promoción de la participación del alumnado y de sus familias en la vida de la escuela. En este sentido encontramos muchas referencias normativas. Pero cuando se demanda la participación de las familias se pide colaboración para modificar la conducta del alumno conflictivo y para que éste mejore su percepción del centro y del profesorado, presuponiendo que esta percepción negativa forma parte del problema:

- Colaboración con el Centro para la modificación de la conducta del alumno y seguimiento de los cambios que se produzcan.
- Colaboración para mejorar la percepción por parte del alumnado del Centro y del Profesorado (CONTENIDOS DEL COMPROMISO DE CONVIVENCIA DE LA FAMILIA AL CENTRO).

Y en la definición de las funciones de los delegados, subdelegados y Junta de Delegados encontramos, asimismo, el concepto de participación de los alumnos que predomina en la cultura escolar, basado en el consentimiento y la colaboración con los profesores, sin que apenas exista margen para que puedan expresar lo que opinan con libertad.

Artículo 24: se le atribuye la representatividad del grupo y colaborar con el profesorado en el mantenimiento del orden, la disciplina y la limpieza en el Centro,

propiciar la convivencia de los alumnos de su grupo, participar en las sesiones de evaluación, junto al Subdelegado, participar en la Junta de Delegados (ROF).

Ello pone de manifiesto el verdadero sentido que se le atribuye a la participación de los representantes de los alumnos como colaboradores de los profesores en el mantenimiento del orden, pero sin que se les otorgue verdadera autonomía ni responsabilidad. En efecto, aunque los discursos declarativos de los decretos y disposiciones hacen un llamamiento a la participación de alumnos y familias como estrategia para mejorar la convivencia, en la práctica solo se demanda consentimiento. Estos datos nos permiten constatar lo que ponen de manifiesto diversos estudios al referirse a la participación, frecuentemente ficticia, de niños y jóvenes, bajo el control de los adultos⁴. Asimismo, son coherentes con investigaciones que nos muestran evidencias de que la escuela posee algunas características que hacen muy difícil una verdadera participación, pues una estructura demasiado compartimentada de las materias escolares, con pocos espacios comunes, y unas relaciones de poder demasiado jerárquicas, impiden construir espacios para una participación auténtica del alumnado (MESTRES; GONZÁLEZ-MONFORT, 2012). De esta forma, se promueve una participación de los alumnos adaptada a los requerimientos de la cultura escolar mayoritaria, que en este caso es mera colaboración con los profesores en el disciplinamiento de los compañeros. Es, por tanto, un sucedáneo de verdadera participación, coherente por otra parte con el lugar que ocupan los alumnos en el marco de la convivencia escolar (ANGUERA; LABRAÑA, 2012; SANTISTEBAN, 2012; SILVA; LABRANÁ; LEYTON, 2012).

De la represión al paternalismo asistencial

Así pues, en la práctica, a pesar del discurso declarativo, predomina la vigilancia, el control y el castigo como forma de gestionar los conflictos. En el ROF encontramos el tipo de correcciones que se aplican, para las faltas leves: amonestación verbal, apercibimiento por escrito (llamado “parte”), realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del Centro, como la limpieza de aulas, patios, mobiliario, traslado de materiales, y la reparación de los daños causados en las instalaciones, recursos materiales o documentos del Centro, etc. A partir de aquí se aplica la expulsión del aula y la suspensión del derecho de asistencia a clase por un periodo máximo de tres días lectivos, durante el cual el alumno deberá realizar actividades formativas en su casa. Para las conductas más graves se contemplan medidas disciplinarias que van desde la suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares, la suspensión del derecho de

⁴ Véase, por ejemplo la obra clásica de Hart (2001), así como algún estudio más reciente (PÉREZ; FERNÁNDEZ, 2012).

asistencia a clase y al Centro por un período superior a tres días e inferior a un mes, y finalmente la medida más radical que se contempla es el cambio de centro docente.

Pero sin duda el castigo más frecuente, que se aplica en el caso de conductas tipificadas como “cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase”, es la suspensión del derecho de asistencia a esa clase del alumno. En cuanto a los motivos de sanción, el más frecuente, durante el curso 2010-2011, según consta en los “partes” o documentos de apercibimiento, alcanzando porcentajes cercanos al 60%, fue “cualquier acto que imposibilite el normal funcionamiento de las actividades de clase”. En otros documentos estas conductas se describen como “la falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículo, así como en el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje”, o bien como “la falta de colaboración sistemática del alumno en la realización de las actividades encargadas por el profesorado”.

De estos datos se desprende que un porcentaje muy elevado de la conflictividad atribuida se concentra en alumnos que no siguen el ritmo académico de sus compañeros y han terminado no sólo por abandonar sus tareas escolares sino por llamar la atención en relación con su situación, impidiendo el desenvolvimiento habitual de las clases; se pone así de manifiesto la relación entre éxito escolar y conflictividad. Esta relación entre fracaso académico y problemas de convivencia es evidente, pues muchos de los alumnos sancionados, aproximadamente un tercio, son repetidores y PIL (los que “promocionan por imperativo legal”):

Tal como se pone de manifiesto, los cursos más conflictivos, o con alumnos especialmente disruptivos, han obtenido resultados más negativos en la evaluación ordinaria, por lo que se detecta la influencia de la conflictividad en los resultados (ACTA DEL EQUIPO TÉCNICO DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, 2011)

Tras el balance de los resultados se termina reconociendo que las medicinas tradicionales no curan el mal, pues se constata que la sanción como única estrategia de gestión de la convivencia fracasa con un buen número de alumnos:

La experiencia demuestra que hay un buen número de alumnos que necesitan un tratamiento diferente al que impone el ROF, ya que son absolutamente impermeables a cualquier actuación que realicemos con ellos. Habrá que poner todo nuestro empeño en conseguir los recursos y los medios adecuados para poder tratarlos e integrarlos en nuestro sistema educativo... si los recursos no se obtienen se considera que puede ser el momento de poner en práctica estrategias nuevas y diferentes que contribuyan a reforzar la labor del profesorado manteniendo el nivel de autoridad que hasta ahora se ha conseguido (ACTA DEL EQUIPO TÉCNICO DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, 2011).

Y a continuación se instaba a un cambio de modelo didáctico que podemos interpretar como ese “cambio de estrategia” a la que se apelaba, en la convicción de

que ese catálogo de “nuevas estrategias” en el aula podían suponer una alternativa que mejorase el clima de aula, pero ignorando la complejidad del proceso de cambio que se pedía a los profesores.

Nuestra propuesta: el conflicto y la convivencia como contenido para ser enseñado en ciencias sociales

Es evidente, pues, el fracaso del modelo de abordaje de la convivencia que se ha analizado, pues todas las regulaciones puestas en juego apenas llegan a tener una influencia epidérmica en la vida del Centro, quedando a menudo fagocitadas por la cultura profesional mayoritaria del profesorado y por la inercia del funcionamiento burocrático de las organizaciones. Además, en este enfoque la convivencia tiene el valor de prerequisite para cumplir el programa académico pero no es considerada en sí misma una problemática de interés para ser trabajada con los alumnos.

Ante esta situación, nos propusimos una alternativa: aprovechar las potencialidades de la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las demás Ciencias Sociales para convertir la convivencia en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos. A tal fin, diseñamos un proyecto curricular alternativo que tomó la forma de un “ámbito de investigación escolar”⁵ que organizaba los contenidos de la materia de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno a problemáticas relacionadas con el conflicto y la convivencia a tres escalas.

Se trataba de contextualizar nuestra propuesta, pues la convivencia es un problema situado en el espacio y en el tiempo en el que nos encontramos, es relevante desde el punto de vista social y afecta a nuestra vida diaria (el centro en el que se produjo la experiencia es, como se ha dicho, un Centro de Atención Preferente, situado en la periferia de la ciudad de Sevilla y con graves problemas de convivencia). Por tanto, estábamos seleccionando y organizando contenidos curriculares en torno a un tópico de interés social para los alumnos y para el profesor. También era relevante desde el punto de vista del conocimiento socialmente organizado, en el que diversas disciplinas podían aportarnos su bagaje conceptual y metodológico: la Geografía, la Historia, la Psicología Social, la Sociología etc.

⁵ En el Proyecto IRES (PÉREZ; PORLÁN, 2000), en cuya marco se ha desarrollado tanto la experimentación curricular que describo como la investigación sobre la misma, los “ámbitos de investigación escolar” son concebidos como una manera de organizar los contenidos escolares integrando y relacionando los problemas relevantes objeto de estudio bajo la lógica del conocimiento escolar deseable; serían, pues, un conjunto de problemas socioambientales que, desde la perspectiva del alumno, son relevantes y útiles para la comprensión de la realidad, permiten integrar contenidos científicos diversos y sirven para delimitar problemáticas que pueden ser trabajadas tanto por los alumnos como por el profesor para investigar sobre su desarrollo profesional (DÍAZ, 1998; PÉREZ, 2000). Cada ámbito de investigación se convierte, así, no sólo en un conjunto de contenidos con enfoque globalizado, sino en una serie de propuestas de actividades y en un banco de experimentación curricular.

Por último, el concepto de escala nos permitía investigar los conflictos y la convivencia partiendo de la escala micro, nuestra vida diaria en el espacio escolar, utilizando para ello una metodología de investigación escolar en la que los alumnos, con ayuda del profesor, se planteaban cuestiones como: ¿por qué ocurren los conflictos?, ¿cuáles son sus consecuencias?, ¿cómo podemos gestionar los conflictos?, ¿cómo se desarrolla un proceso conflictivo? Con esto tratábamos de vincular la problemática social con la individual para involucrar los intereses personales y la experiencia vivida, conectando con la experiencia cotidiana a través de los conflictos entre iguales y entre diferentes, pues la enemistad, las rencillas, la desconfianza mutua y la falta de comunicación conforman la parte conflictiva de nuestro imaginario diario. Este tipo de reflexiones, además, se relaciona con las inquietudes adolescentes de búsqueda interior y de necesidad de comprender las propias emociones y pulsiones en un momento crucial de construcción de la propia identidad.

En una segunda escala se trataba de estudiar la convivencia en una organización, en concreto en nuestro centro escolar. Esto suponía indagar en las normas, los procedimientos y las relaciones, utilizando como fuentes de información las entrevistas a distintos miembros de la comunidad educativa y los documentos organizativos y curriculares del Centro, y poniendo el énfasis en la observación de las diferencias entre el discurso manifiesto y las prácticas reales que configuran un discurso latente. En esta escala era de especial interés observar el choque de culturas, la que portan los alumnos, cultura de barrio periférico, de clase y de edad, y la que representan los profesores, cultura urbana de clases medias ilustradas, desde el supuesto de que la escuela se constituye, de hecho, en un espacio de “encrucijada de culturas” (GÓMEZ, 1995). El estudio de nuestro barrio, su historia, su situación y sus condicionantes geográficos, nos permitían el análisis de nuestra identidad comunitaria y su reconceptualización a la vista de las nuevas informaciones y reflexiones.

Se trataba de trabajar a distintas escalas, conectando el imaginario individual con el colectivo a través de la analogía y la comparación entre el conflicto individual -trabado en torno a los malentendidos, el egoísmo, la escalada del enfrentamiento y la violencia- y el conflicto colectivo -plasmado en el antagonismo y la lucha de intereses-. La fenomenología ligada a la propia experiencia cercana podía servir de banco de pruebas y de observación a pequeña escala de comportamientos y actitudes que tienen su correlato a escala social. De esta manera, proponíamos utilizar lo aprendido para comprender, en una tercera escala, los conflictos y la convivencia a escala social, nacional y global, otorgando así una orientación educativa peculiar a los contenidos de Geografía e Historia presentes en la Educación Secundaria Obligatoria.

Conociendo nuestras raíces: el barrio de torreblanca

En el marco de la experimentación curricular de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia – como se ha expuesto- una de las secuencias didácticas (o conjunto de actividades) planteadas a nuestros alumnos fue indagar en los orígenes de nuestro barrio, así como en sus problemas presentes y en sus potencialidades de futuro. Este ejercicio de recuperación de la memoria histórica pretendía también generar orgullo de barrio, y esto pasaba por conocer que los pioneros y fundadores de la comunidad fueron hombres y mujeres que lucharon, sufrieron la represión, y a veces murieron por la libertad y la democracia y contra la dictadura en aquel espacio. Se trataba de potenciar una concepción de ciudadanía emancipada, y no simplemente asistida (ORAISÓN; PÉREZ, 2006), y esto pasaba por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerequisite para la participación social. Esto incluía trabajar las capacidades y competencias personales y comunitarias que hicieran posible una construcción autónoma de los proyectos individuales de “vida buena”, y aquí la educación escolar tiene mucho que decir. Expondré brevemente las actividades realizadas.

Actividad: Los presos del silencio

Comenzamos nuestra intervención con un documental, “Los presos del silencio”⁶-, que utilizamos como actividad introductoria para presentar nuestra propuesta. Este documental relata la represión franquista posterior a la Guerra Civil y cómo los presos republicanos fueron utilizados como mano de obra esclava para realizar obras públicas; en este caso se trataba de la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir -que pasa por nuestro barrio de Torreblanca- para poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. Las mujeres e hijos de los presos, venidos de toda España, se asentaron a orillas del Canal para socorrerlos y de este núcleo de chozas nació el barrio de Torreblanca.

A partir de esta situación-estímulo inicial los alumnos comenzaron a formular problemas de investigación e hipótesis sobre esta temática, seleccionando finalmente una serie de cuestiones que parecían representar los intereses y curiosidades del grupo-clase. Estos problemas giraban en torno a los siguientes temas:

1. El origen del barrio y la vida de los presos y sus familiares: ¿cuál es el origen de nuestro barrio?, ¿de dónde venían los presos?, ¿por qué estaban presos y condenados a trabajos forzados?, ¿qué es un preso político?, ¿cómo vivían

⁶ Accesible en YouTube: <<http://www.youtube.com/watch?v=C2Iu2-hVwgc>>.

- en la Colonia Penitenciaria Militarizada?, ¿cómo era el trabajo en el Canal?
2. La construcción del Canal: ¿por qué se hizo?, ¿para qué servía?, ¿a quién beneficiaba?
 3. El contexto histórico: ¿qué pasó en España para que hubiese presos políticos?, ¿cómo llegó Franco al poder?, ¿cómo era su régimen político?
 4. ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en la Dictadura de Franco?: ¿pasaron hambre?, ¿cómo les afectó la persecución política?, ¿cómo vestían?, ¿cómo eran sus viviendas?, ¿cómo se divertían?, ¿cómo era la escuela a la que fueron?
 5. El presente y el futuro de mi barrio: ¿qué cosas buenas y qué cosas malas tiene mi barrio?, ¿por qué hay exclusión social en mi barrio?, ¿cuál es el presente y el futuro del barrio y del país?, ¿qué problemas debemos afrontar?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una dictadura en España?, ¿tenemos una verdadera democracia?

Con esto se inició un proceso de investigación escolar coordinado por el profesor en el que se manejaron distintas fuentes de información y se vivieron distintas experiencias relacionadas con esta temática. Algunas de ellas se describen a continuación, tal como las diseñamos y desarrollamos en su momento.

Actividad: Nos situamos en el espacio

Proporcionamos a nuestros alumnos un mapa de la ciudad de Sevilla y les pedimos que delimiten con un trazo en el mapa las distintas zonas que podemos distinguir por el trazado viario y la morfología urbana. Pretendemos tomar conciencia de cómo se ha ido construyendo la ciudad a lo largo del tiempo y en qué lugar nos encontramos. En este mapa es fácilmente distinguible el centro histórico con su trazado viario apretado, el ensanche y los nuevos barrios con grandes avenidas, la periferia con sus zonas residenciales y la segunda y tercera periferia más allá de los polígonos industriales, zona donde nos hallamos. Vamos a remontarnos al origen histórico de nuestro barrio y nos interesa saber cómo se haya situado en el espacio y en la evolución de histórica de la ciudad.

Actividad: La vida en el Canal

Manejamos un compendio de textos, reelaborado por el profesor, sobre la construcción del Canal y sobre la vida de los presos, extraídos del documental “Los presos del silencio” y del libro “El Canal de los Presos” (ACOSTA *et al.*, 2004). Concretamente:

- Texto sobre la construcción de “El Canal del Bajo Guadalquivir”. Se trata de un texto informativo que narra la creación de las Colonias Penitenciarias Militarizadas y el papel de los presos políticos en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Lo acompañados con un esquema-resumen.
- Texto que narra la vida cotidiana de los presos y de sus familias en el Canal.
- Fragmentos de textos extraídos del documental “Los presos del silencio” y del libro “El Canal de los Presos”: la situación en la cárcel, el punto de vista de los vencedores y el testimonio de un preso que trabajó en el Valle de los Caídos (Madrid).

Tras la lectura y análisis de los textos proporcionamos a nuestros alumnos una serie de artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y pedimos que los comenten comparándolos con las informaciones obtenidas.

Actividad: Hablando con nuestros abuelos y abuelas

Con esta actividad pretendemos aprender de la experiencia de nuestros mayores para comprender al otro a través de su historia y utilizar el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro. Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las experiencias de nuestros mayores acerca de cómo la pérdida de la libertad, el miedo y las privaciones conformaron sus vidas. Así pues, proponemos a nuestros alumnos investigar el pasado de nuestros mayores utilizando dos fuentes: la fotografía y el testimonio oral (AMADÓN, 2006). Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas a nuestros mayores acerca de cómo vivieron durante la guerra civil y el franquismo. Tratamos de indagar en las vivencias con referencia concreta a la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida, el hambre, la miseria y la supervivencia (ACOSTA *et al.*, 2004). Finalmente investigamos la vida cotidiana en las distintas épocas del franquismo y terminamos preguntando qué recuerdan con afecto y qué les gustaría olvidar. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social a través de la imagen, para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados. Cada grupo se organiza para planificar las actividades con la ayuda del profesor y finalmente hará sus conclusiones en forma de presentación. Proponemos indagar en las siguientes parcelas:

- a. Libertades y persecución política. Los presos políticos y los trabajos forzados.
- b. El trabajo y el hambre, la supervivencia, el “estraperlo”, las cartillas de racionamiento.

- c. Las condiciones de vida, vivienda, saneamiento, vestido, etc.
- d. La vida cotidiana: costumbres, juegos y diversiones, fiestas y ritos de paso, celebraciones.
- e. La escuela y la religión.

Actividad: La educación en al franquismo

Para reflexionar sobre la educación franquista, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento de la ideología del régimen y del orden social, además de las vivencias contadas por los mayores, nos interesaba indagar en otras fuentes de información: a tal fin, manejamos algunos manuales escolares, de Historia y de Urbanidad (FTD, 2007). Se trata de unas viñetas y de unos fragmentos de texto en los que aparecen imágenes del niño bien educado y mal educado y en las que se transmiten los valores imperantes en la época: la obediencia, la resignación, la contención de los deseos, la capacidad para disimular como forma de urbanidad, la humildad y el espíritu de servicio ligado al sacrificio. En ellas se describe la relación con las dos figuras de autoridad consideradas sagradas: el padre y el maestro. El niño debe obedecer y aceptar con humildad las correcciones y reprimendas. Asimismo, se utilizan unos fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista (HARO, 1946), en los que se describen los valores y el carácter patrio como existentes prácticamente desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magistra vitae*, se termina con una conclusión moralizante. El objetivo sería reflexionar sobre la educación en el pasado, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento del orden social.

Actividad: Conociendo el pasado, volviendo al presente y viajando al futuro

Con esta actividad pretendemos ofrecer informaciones que nos ayuden a situar en su contexto histórico el episodio de represión visto en la experiencia de la vida de los presos del Canal, ofreciendo una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España. Queremos situar el problema de la dictadura y la democracia en su contexto histórico y ver cómo líderes autoritarios y líderes democráticos reformistas han afrontado los problemas del país en distintas coyunturas. Para ello utilizamos el visionado del capítulo de “Memorias de España” dedicado a la República y la Guerra Civil y a la Dictadura de Franco⁷. Pedimos a nuestros alumnos que observen y registren las causas que dieron lugar al advenimiento de la República y los problemas que ésta tuvo que afrontar.

⁷ Accesible en el archivo documental de RTVE: <<http://www.rtve.es/alcarta/videos/memoria-de-espana/>>.

Acompañamos el documental con un compendio de textos relativos a la abdicación de Alfonso XIII, proclamación de la II República, Franquismo y Transición. Para el trabajo con los textos proporcionamos el siguiente guión de análisis:

- ¿Cuáles crees que fueron las causas del advenimiento de la República?
- ¿Con qué problemas se encontró la República?
- ¿Eran problemas fáciles de resolver en poco tiempo?, ¿Había urgencia en resolverlos?
- ¿Qué fuerzas e intereses sociales colisionaron en la Segunda República y la Guerra Civil?
- ¿Qué representaba el bando franquista?, ¿Y el bando republicano?
- ¿Crees que la lucha entre dictadura y democracia continúa?

Y volvemos a las cuestiones iniciales:

- ¿Podría ocurrir un nuevo golpe de estado en España?
- ¿Qué ha sido y que será de la memoria de nuestros abuelos?, ¿será inútil todo lo que pasaron?, ¿Es nuestro deber no olvidarlo?
- ¿Qué papel cumplió la ciudadanía el 23-F?, ¿Y la prensa libre?

Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afecta a las personas. Manejamos documentales y textos sobre la transición española, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y diversas informaciones sobre los colectivos de recuperación de la memoria histórica. Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un Informe de conclusiones y una presentación para comunicar el proyecto al resto de compañeros de clase.

Algunas conclusiones

La problemática del barrio de Torreblanca tiene su correlato dentro de la escuela en el fracaso escolar, el absentismo, la dependencia instalada y asumida como parte de la identidad, la desconfianza, el miedo al fracaso y la escasa autoestima, pues el espacio connota sus estigmas y denota identidades comunitarias. Por lo demás, en la actual situación de creciente proceso de exclusión social y empobrecimiento, en el que la dependencia de la acción asistencial del Estado parece más necesaria, distintos programas educativos tratan de paliar las carencias de una población a la que se atribuyen rasgos como su pasividad, inacción, incultura, falta de espíritu emprendedor o su incapacidad para organizarse, como causa de su situación. Desde la mirada de clase media ilustrada, que procede del centro de la ciudad, es decir, desde

un determinado imaginario social, todos estos son rasgos que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que “asistirlos” para lograr su desarrollo. Todos estos elementos responderían a la concepción de una ciudadanía asistida, como antes se ha señalado. Pero, frente a esa concepción, distintos autores han postulado la alternativa de una ciudadanía emancipada a través de una construcción democrática, libre y autónoma con respecto a las acciones paternalistas del Estado⁸.

En esa línea, consideramos que en las comunidades más vulnerables, situadas en un espacio periférico y fronterizo desde el punto de vista social, cuyas identidades se hayan comprometidas y en permanente ambigüedad, buena parte de la batalla de la emancipación se dirime en el campo de las identidades, en el sentido de una recuperación de la memoria histórica y de la conciencia de comunidad que haga posible la construcción de proyectos de vida buena que permitan la participación crítica para enfrentarse, desde la comunidad, a los retos que plantea el mundo global. Este proceso implica que, frente a la perspectiva asistencial, mantenida y alimentada desde la lógica del poder político, se apueste por una salida de la dependencia para alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad para comprometerse en tareas colectivas, capacidad de organización y de decisión, etc. Y todo esto no es posible sin una previa, o paralela, recuperación de la memoria histórica de los pioneros y fundadores de la comunidad.

En ese sentido, por lo demás, nuestra investigación muestra la potencialidad educativa del tratamiento de las cuestiones relativas al conflicto y la convivencia como contenidos curriculares en el área de Ciencias Sociales, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

Referencias

ACOSTA, G. *et al.* **El canal de los presos (1940-1962)**. Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica. Madrid: Crítica, 2004.

AMADÓN, J. Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: La reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. **Iber**: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Barcelona, n. 50, p. 32-42, 2006.

ANGUERA, C. ; SANTISTEBAN, A. El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática. In: FERNÁNDEZ, N. A.; PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**, vol. 1, Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora, 2012. p. 391-400.

⁸ Pueden verse numerosas reflexiones, propuestas y conclusiones de investigación en Fernández, Pérez y Santisteban (2012).

- DÍAZ, J. E. G. **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Díada, 1998. EDAP. Documentos de Arquitectura y Patrimonio. N. 1, monográfico: El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir, 2008. Disponible en: <<http://www.arquitecturaypatrimonio.com/edap01canaldelospresos.pdf>>.
- FERNÁNDEZ, N. A.; PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.) **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. Vols. 1 y 2. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada, 2012.
- FTD. **Cartilla moderna de urbanidad**. Edición facsímil. Colección de textos escolares. Barcelona: FTD, 2007.
- GÓMEZ, A. I. La escuela, encrucijada de culturas. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 26, p. 7-24, 1995.
- HARO, A. S. **España es así**. Madrid: Escuela Española, 1946.
- HART, R. **La participación de los niños en el desarrollo sostenible**. Barcelona: Ediciones Pau, 2001.
- IES. **Claustro de Final de curso**, 2011.
- IES. **Contenidos del compromiso de convivencia de la Familia al Centro**.
- IES. **Acta del Consejo Escolar**, 2011
- IES. **Acta del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica**, 2011
- LABRAÑA, C. El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?, In: FERNÁNDEZ, N. A, PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**, vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora, 2012. p. 381-390
- MAGER, U.; NOWAK, P. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. **Educational Research Review**, Leuven, n. 7, p. 38-61, 2012.
- MESTRES, D. B.; GONZÁLEZ-MONFORT, N.; ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. In: FERNÁNDEZ, N. A.; PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.). **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**, vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora, 2012. p. 421-430.
- NUEVO PLAN GENERAL DE ORDENACIÓN URBANÍSTICA DE SEVILLA. Texto refundido. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla, 2006. Disponible en: <<http://www.sevilla.org/plandesevilla/trefundido/trefundido.html>>.
- ORAISÓN, M.; PÉREZ, A. M. Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. **Revista Iberoamericana de Educación**, s.l, n. 42, p. 15-29, sep./dec. 2006.

OBSERVATORIO DE INCLUSIÓN SOCIAL. Sevilla: Distrito Este. Barriada de Torreblanca. Sevilla: Fundación Gerón. s.d. Disponible en: <<http://federacionsurge.org/documentos/geron.pdf>>.

PÉREZ, F. F. G. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 4, n. 64, 2000. Disponible en: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>>.

PÉREZ, F. F. G.; FERNÁNDEZ, N. A. La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. In: FERNÁNDEZ, N. A.; PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.). **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**, vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora, 2012. p. 297-306.

PÉREZ, F. F. G.; PORLÁN, R. El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). **Biblio 3W**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 5, n. 205, 2000.

SILVA, D. A.; LABRAÑA, C. M.; LEYTON, G. V. Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media. In: FERNÁNDEZ, N. A.; PÉREZ, F. F. G.; SANTISTEBAN, A. (Eds.). **Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**, vol. 1. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Ciencias Sociales y Díada Editora, 2012. p. 165-176.

La identidad escolar europea. La creación un mito territorial¹

Odiel Galán Olcina

Xosé M. Souto González

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;
KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 53-71

DOI 10.21826/9788563800244p53-71

Resumen

La enseñanza de la Geografía y de la Historia ha servido en el pasado para construir las identidades de los Estados-nación. En el siglo XXI, donde la globalización financiera dirige las actividades cotidianas, las finalidades de estas materias colaboran en la elaboración de unas identidades supranacionales, como es en este caso la Unión Europea. Los manuales escolares, como veremos, son un instrumento muy poderoso para construir estas vinculaciones entre las personas y los territorios.

Palabras-clave: Unión Europea, manuales escolares, Iberoamérica, identidad territorial

Resumo

O ensino da Geografia e da História serviu no passado para construir as identidades dos Estados-Nação. No século XXI, onde a globalização financeira dirige as atividades cotidianas, as finalidades destas matérias colaboram na elaboração de umas identidades supranacionais, como é o caso da União Europeia. Os manuais escolares como verão, são instrumentos poderosos para construir estes vínculos entre as pessoas e os territórios.

Palavras-chave: União Europeia, livros didáticos, Ibero América, identidade territorial.

¹ Proyecto Gea-Clío. Universitat de València. Geoforo Iberoamericano de Educación.

La identidad personal es una cuestión compleja, difícil de definir y que cambia en diferentes momentos de la vida. Uno de los elementos que configura la identidad es el territorio donde vive una persona; en especial si ésta ha desarrollado unas vivencias que han condicionado su niñez, adolescencia y primeros años de la edad adulta. En la identidad espacial coinciden elementos racionales y emocionales; por una parte, se destaca el valor de la lengua y cultura como elementos de definen la personalidad; por otra el “amor” a la tierra, a las personas e incluso “factores espirituales”, profundos y difíciles de verbalizar, lo que se denominan tradiciones.

La identidad personal ha sido muchas veces objeto de manipulación por parte de los grupos dirigentes y por los estímulos de la sociedad del consumo. Se busca que las personas se identifiquen con un “nosotros” frente a otros. La alteridad es uno de los elementos básicos de la sociedad de la información y comunicación y sobre este concepto se han cometido muchos abusos y discriminaciones sociales, en especial desde las políticas xenófobas.

Por eso nos ha interesado en el Grupo Gea-Clío el problema de las identidades. Además el hecho de vivir en España ha incidido en este interés, pues la complejidad del hecho nacional en España (la complicada construcción del Estado-nación y el surgimiento de naciones sin Estado) ha condicionado la identidad de numerosas personas y colectivos. Por último, nos ha parecido relevante su estudio como objeto de investigación porque sabemos que este objeto de conocimiento ha sido específico de la Geografía e Historia desde su institucionalización escolar.

Para poder centrar nuestra comunicación hemos elegido la identidad escolar europea, pues las presiones políticas que se han ejercido ante los sistemas escolares han sido grandes para incorporar los contenidos europeos (más en concreto de la Unión Europea) en los currículos oficiales. Además pensamos que el estudio de la representación de la identidad territorial europea puede ser un buen ejemplo comparativo para casos semejantes (Mercosur, ALCA) en América Latina, como ya hemos puesto de manifiesto en un estudio anterior (CÍSCAR; SANTIAGO; SOUTO, 2012).

La construcción histórica de la naturalización de las desigualdades

El enorme trauma colectivo que supuso la Segunda Guerra Mundial en Europa determinó la idea de construir una política que superase los odios entre grupos étnicos, que basaban su identidad en el espacio vital. Algo que se declaraba explícitamente en el caso de los nazis y de una manera más oculta y sutil en otros países en los cuales convivía más de un colectivo. El riguroso estudio de Judt (2006) nos ofrece una gran cantidad de ejemplos empíricos de limpieza étnica y desplazamientos masivos de población buscando la homogeneidad cultural en un territorio.

Los manuales escolares han sido un factor relevante en la creación de una conciencia nacionalista; los atlas nacionales son un instrumento poderoso de creación de un estado de opinión que crea la idea de una homogeneidad territorial frente a los otros. Por eso no es extraño que en la postguerra existan algunos proyectos de investigación sobre manuales escolares² con la finalidad de mejorar la convivencia entre los países europeos. Una construcción mental que iba acompañada de decisiones políticas respecto a la mejora de la eficacia de los mercados supranacionales, como fue en el caso del Acero y del Carbón entre algunos países europeos y que sería el germen de la actual Unión Europea. Dicha opinión pública era reforzada desde instituciones como la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE), luego transformada en una escala mundial en la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Pasados más de cincuenta años del Tratado de Roma (1957), los políticos europeos han definido un nuevo campo de preocupaciones³ y una agenda específica: Agenda Territorial de la Unión Europea 2010⁴ – que pretende integrar en su construcción la diversidad cultural, más inclusiva, inteligente y sustentable, en un momento en que sus dirigentes no consiguen evitar la erosión de objetivos, de principios y valores que antaño representaron su visión y misión. No obstante, parece que siguen proponiendo, dentro de su incapacidad de aportar soluciones, una posición estática que produce un empobrecimiento generalizado y una desconfianza cada vez más grande hacia las instituciones europeas.

A pesar de la importancia creciente atribuida al ámbito local, a su diversidad e identidad, continúa existiendo una matriz jerárquica y burocrática que aleja a las instituciones de las percepciones de los vecinos europeos. Se ha impuesto una visión economicista con un escenario global donde los territorios delimitan sus estrategias; en este caso la Unión Europea y Estados Unidos quieren ofrecer una imagen occidental frente a los bloques de Rusia, China e India que, como en momentos decimonónicos, aparecen como representantes del orientalismo. Y esta “idea” de civilización occidental, idealizada y reforzada desde una posición mercantil, se quiere legitimar desde las instituciones supranacionales.

El Tratado Internacional de Libre Comercio entre UE y EEUU es conocido por sus siglas inglesas: TIPP, que significan Transatlantic Trade and Investment

² Así podemos destacar la Fundación Eckert en Alemania o el proyecto MANES en España e Iberoamérica. Para más detalles se puede consultar el trabajo internacional de Pingel (2010)

³ Cuando en el día 25 de Marzo de 1957 el Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE), vulgo Tratado de Roma, fue firmado por los 6 países iniciales (RFA – República Federal de Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo), las preocupaciones respecto al territorio tenían una naturaleza claramente diferente de la actual, valorando sobre todo una visión relacionada con la libre circulación de personas, bienes y mercancías, con diferentes núcleos económicos y sociales.

⁴ Revisión de la Agenda Territorial de 2007, aprobada el 19 de Mayo 2011, durante la Reunión Informal de ministros responsables de la ordenación y desarrollo territorial da Unión Europea.

Partnership y se propuso en septiembre de 2013, estando prevista su conclusión a finales de 2014. Pretende eliminar todo tipo de trabas a la explotación de recursos por parte de las empresas multinacionales y eliminar los aranceles y restricciones legislativas a las actividades empresariales, aun cuando puedan incurrir en riesgos ambientales. No hay duda que responde a una estrategia de las grandes empresas multinacionales y como tal se difundirá a través de una campaña de marketing en los medios de comunicación y penetrará en las mentes de las personas a través de sus representaciones sociales. Y en este contexto la Unión Europea se presenta como espacio homogéneo, defensora de una civilización cristiano occidental, como ya se ha tratado de realizar en el primer decenio del siglo XXI.

Es en este contexto donde cabe evaluar si las estrategias neoliberales y economicistas generan una frustración para la participación ciudadana y asunción de una identidad de proyecto. O bien, si todavía hay posibilidades de fomentar la ciudadanía democrática desde la educación formal e informal. Aquí reside el interés de nuestra participación: mostrar cómo desde la geografía escolar es posible desarrollar una actitud coherente respecto al desarrollo integral de la personalidad humana, que conlleva su autonomía crítica ciudadana.

Cohesión y competitividad: la difícil compatibilidad de una paradoja

Para analizar las metas de una educación ciudadana universal deseamos partir de las declaraciones institucionales. No para aceptarlas sin cuestionarlas, sino para saber qué tipo de problemas enuncian y conocer cómo puede afectar a un programa de educación. En el caso de la UE hemos buscado algunas definiciones que nos acercaran al papel que se le asigna a la educación como motor de los cambios sociales y del crecimiento económico⁵. Una formulación política que choca frontalmente con los programas y actuaciones de los gobiernos en los años 2010-2014, con unas políticas de austeridad que afectan al descenso de inversiones en la educación pública.

Los programas europeos inciden en las políticas de cohesión territorial, tanto entre regiones de diverso desarrollo económico como dentro de una misma región entre los medios rurales y urbanos.

Así en el Cuadro 1 podemos resumir los principios fundamentales que se esperaban alcanzar por parte de la UE respecto al planeamiento territorial.

⁵ Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 1995

Cuadro 1. Prioridades y mecanismos de actuación de la UE.

Fuente: “Agenda territorial de l’Union européenne 2020 -- Vers une Europe inclusive, intelligente et durable, faite de régions diverses” / “Territorial Agenda 2020 - Towards an Inclusive, Smart and Sustainable Europe of Diverse Regions”

Prioridades	Presupuestos
Promover el desarrollo territorial policéntrico y equilibrado	Aplicar un desarrollo local y regional integrado
Estimular el desarrollo integrado en las ciudades y en el medio rural	Considerar la política de cohesión y desarrollo rural como parte fundamental del desarrollo integrado
Integrar territorialmente las regiones transnacionales y fronteras	Reforzar los mecanismos que aseguren la coordinación territorial
Asegurar la competitividad regional basada en la economía local fuerte	Mejorar la coordinación de los diferentes fondos en una política regional
Mejorar la conectividad territorial para individuos, comunidades y empresas	Mejorar la dimensión territorial de la planificación estratégica
Gestionar e interrelacionar la riqueza paisajística, ecológica y cultural	Estimular nuevas experimentaciones de desarrollo regional y local
	Implicar a actores regionales y locales

Tal como tratamos de mostrar, las líneas prioritarias del planeamiento estratégico, o sea el territorio que se aspiraba construir, estaba determinado por las directrices de la Unión Europea, como podemos apreciar en esta síntesis histórica de dos períodos iniciales del siglo XXI (ver Cuadro 2). Este tipo de discursos es el que se trata de difundir a través de los medios de comunicación de masas y del sistema escolar, por eso es importante analizar hasta qué punto los manuales escolares tratan de orientar la opinión pública hacia conceptos clave como cohesión territorial, pluriculturalidad, desarrollo sostenible o solidaridad. Son conceptos que surgen en la memoria colectiva europea para superar el salvajismo de dos grandes guerras, si bien dicha barbarie reaparece periódicamente, como se ha podido apreciar tras las guerras de la antigua Yugoslavia o en Ucrania.

Cuadro 2. Directrices para los Programas de Desarrollo Regional

Fuente: COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Directrices de los Programas 2000-2006, COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013).

Períodos	2000-2006	2007-2013
Prioridades Estratégicas	Competitividad regional	1.Desarrollo sustentable
	Estrategia para empleo	2. Ciudadanía europea: libertad, justicia, acceso bienes
	Desarrollo rural e urbano integrado	3. Socio a escala mundial
Principios fundamentales	Desarrollo sustentable	Principios de gobernanza
	Igualdad de oportunidades	Crecimiento de la riqueza
		Papel en el escenario mundial

En consecuencia, lo que podemos comprobar en la política europea es la construcción de una hegemonía cultural procedente de la racionalidad financiera, que se ha impuesto sobre las potencialidades ecológicas del medio. Esta finalidad, muchas veces difusa y oculta, penetra como objeto natural y no cuestionable en la opinión pública, que llega a banalizar los grandes conceptos de sostenibilidad, justicia o solidaridad. Una opinión pública atemorizada ante los conflictos regionales de los Balcanes o del Mar Negro.

Las identidades sociales y territoriales. Viejos obstáculos y nuevas posibilidades

Las identidades nacionales han constituido con la institucionalización del saber escolar en el siglo XIX un referente básico de los contenidos de Geografía e Historia. El estado- nación que surgió de las constituciones burguesas decimonónicas era el campo cultural hegemónico en los programas de enseñanza secundaria y después en Educación Primaria (6 a 11 años de edad). La construcción de la Unión Europea implicó una propuesta de estudio que abarcara el ámbito de los Estados miembros y que, además, creara la identidad europea en relación con algunas materias.

El estudio realizado por Ryba (1993) nos relata las diferentes acciones que se llevaron a cabo ya en 1985, cuando los Ministros de Educación de la Comunidad, en reunión de Consejo, “habían llamado la atención sobre la importancia de «fortalecer la dimensión europea en el currículum»; sus argumentos se apoyaban en las declaraciones de Stuttgart (1983) y Fontainbleau (1984). En conjunto, todas estas presiones llevaron inevitablemente a la preparación de la Resolución comunitaria de 24 de mayo de 1988”. En ésta se indicaba que (se debería) incluir específicamente la dimensión europea en sus programas escolares en todas las asignaturas pertinentes,

por ejemplo, en la literatura, los idiomas, la historia, la geografía, las ciencias sociales, la economía y las artes⁶.

Los cambios tecnológicos, sociales, culturales y económicos surgidos en el último tercio del siglo XX han modificado esta situación. En el caso español su adhesión a la Comunidad Europea en 1986, después Unión Europea en 1992, supone un cambio relevante, incluso antes de la aprobación de la LOGSE de octubre de 1990. España en el mundo deja de ver la pluralidad de sus relaciones con diferentes conjuntos geopolíticos para centrarse preferentemente en la UE. La creación de un sentimiento territorial europeo aparece en libros de texto, en manuales de divulgación y en una amplia campaña de los medios de comunicación de España.

El viraje hacia esta posición lo podemos observar de forma meridiana en la Orden Ministerial de 6 de octubre de 1978⁷ *sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica*. En ella se pone de relieve que tras los cambios políticos (muerte de Franco y reinado de Juan Carlos, aún no se ha refrendado la Constitución de 6/12/1978) urge renovar los contenidos para hacerlos compatibles con “las aspiraciones propias de una sociedad en proceso de democratización”. Se empieza a hablar de Constitución y partidos políticos y significativamente en séptimo curso se cita el proceso de unificación europea: instituciones y organismos. Es decir, se aboga por un estudio de la CEE, luego UE.

Los programas de la asignatura de Geografía de España de 2º de Bachillerato y, sobre todo, los libros de texto de este mismo nivel nos ponen de relieve el cambio que se ha operado. Se busca la idea de progreso en la UE y las ayudas que esta institución desarrolla en la cohesión y desarrollo territorial de la Península Ibérica. Escasas serán las críticas que se viertan sobre ciertos aspectos, como la PAC. Frente a esta visión que implica una valoración de modernización en España en relación con la UE, aparece una marginación de la explicación de Iberoamérica en los libros de Geografía (de España); aparecen más referencias en el caso de los libros de Historia contemporánea, en especial en Primero de Bachillerato. La Geografía escolar refuerza su modelo de materia descriptiva con un objetivo preciso: crear identidades territoriales; en estos años las finalidades eran dos: las Comunidades Autónomas y la Unión Europea. Dos estructuras territoriales y administrativas que necesitaban una legitimación identitaria⁸. Un modelo escolar que podemos rastrear también en los libros de Educación Primaria, donde las Comunidades Autónomas

⁶ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. (6-VII-1988). II. Acción 3.

⁷ ESPAÑA. B.O.E., 245, 13 de octubre de 1978.

⁸ Ello se puede rastrear en la gran cantidad de monografías regionales que se han elaborado en la Transición política española (1975-1982) de las Comunidades Autónomas que estaban surgiendo, así como los manuales escolares de Conocimiento del medio de los años noventa del siglo XX, que marcan una tendencia que se continúa en el primer decenio del siglo XXI.

y la Unión Europea suponen más de dos terceras partes del contenido de los libros de Conocimiento del medio desde 4º a 6º curso⁹. Un aumento en el porcentaje de estudio de las Comunidades Autónomas y de la Unión europea que coincidía con el descenso en el estudio territorial de España y de Iberoamérica.

Esta tendencia de los manuales escolares no es consecuencia únicamente de los programas oficiales, que sí que hacen referencia a otras identidades, como la de Iberoamérica, en el caso concreto de la posición de España en el mundo. Lo cierto es que el contenido que predomina es la descripción de la Unión Europea (más del 90% de la extensión de los libros en estos contenidos), tanto desde el punto de vista físico como en las instituciones políticas¹⁰. Y ello debemos explicarlo como una consecuencia de la creación de una opinión pública que favorece el análisis de la UE frente a otros territorios. Dicha opinión pública acaba influyendo en la redacción de los manuales escolares.

Sería pretencioso alcanzar unas conclusiones contundentes y pragmáticas sobre los manuales escolares en el caso de los problemas geográficos e históricos de finales del segundo milenio en el caso de Iberoamérica y UE. Sin embargo, creemos que podemos señalar una serie de puntos para proseguir en el análisis de las imágenes sociales que se proyectan sobre la identidad iberoamericana desde los libros de texto.

En primer lugar observamos la continuidad de un modelo escolar geográfico que define el territorio iberoamericano y europeo como un conjunto de tierras definidas por los geofactores regionales (relieve, clima, vegetación, aguas, población) que se presenta con el resultado de una taxonomía que permite clasificar morfológica y económicamente los países.

Dicha obsesión taxonómica se complementa con indicadores cada vez más refinados, pero con una misma finalidad: la diferenciación territorial, que se basa en una unidad política: los Estados, que como hemos visto en el caso de Venezuela¹¹ se define por una singularidad geográfica, que se concreta en un mapa con fronteras definidas, pese a su caracterización como país andino o como estado caribeño.

Por su parte, en la Historia las identidades iberoamericanas hemos podido comprobar que se van definiendo con más precisión en los contextos de los procesos de colonialismo/descolonización; desarrollo/subdesarrollo; revolucionario/imperialismo. Factores explicativos que implican una determinada concepción de la Historia y que facilita la elaboración de narrativas explicativas, algo no hemos apreciado en los libros de geografía.

⁹ Los libros de *Conocimiento del medio* abordan los contenidos de ciencias sociales y ciencias experimentales para el alumnado de 6 a 11 años de edad entre los años 1990 y 2014.

¹⁰ Para más detalle se puede consultar Císcar, Santiago y Souto (2012).

¹¹ Císcar, Santiago y Souto (op.cit.).

Frente a esta visión un tanto dualista de Iberoamérica la visión de la UE siempre es más dinámica y está relacionada con los procesos de convergencia, cohesión y cooperación, que se difundía desde instancias oficiales y desde trabajos académicos. El estudio empírico que hemos realizado pretende confirmar esta duplicidad de visiones geográficas de los espacios supranacionales. Se insiste en la visión convergente y no se analizan críticamente las migraciones de rumanos o búlgaros como reserva de mano de obra barata en las ciudades occidentales.

El espacio público educativo y la individualización de la cultura escolar: los manuales y la UE aportación de un estudio

Sin ánimo de emitir aseveraciones deterministas sobre la relación entre la construcción de la identidad y los manuales escolares, si que nos parece fundamental comentar a partir del estudio que realizamos (GALÁN, 2013) la influencia que tienen estos en la creación y difusión de la identidad europea en el alumnado de Educación Secundaria¹². En primer lugar, por la importancia que estos tienen en la organización del conocimiento geográfico a enseñar por el profesorado, pues en un porcentaje superior al 90% son el recurso que estructura lo acontecido en el aula¹³. Por otra parte, se entiende que la información que recibimos contribuye a modelar la interpretación que hacemos de nuestras vivencias personales e interfiere directamente en la formación de nuestra identidad personal¹⁴. Y esta información escolar sobre la Unión Europea está claramente condicionada por los manuales en el ámbito de la geografía escolar. Así pues, parece complicado explicar elementos sobre la identidad europea del alumnado sin una especial atención a los manuales escolares, desde los que el alumnado recibirá la información mediante los cuales la desarrollará.

Atendiendo a los factores biológicos y psicológicos de los humanos, el alumnado de tercero y cuarto de ESO¹⁵ es el que empieza a participar socialmente de forma más habitual y a actuar según sus concepciones vitales, sus valores morales y su identidad, buscando participar en el ámbito público y sentirse

12 La Secundaria se divide en dos etapas: la obligatoria, que es semejante a “Enseño Fundamental” va entre los 12 y 16 años de edad y la segunda se corresponde con “Enseño Medio” y se divide en Bachillerato (que conduce a la Universidad) y a la formación profesional técnica.

13 Las referencias al uso de los manuales escolares están tomadas de Valls (2007), quien en diferentes trabajos ha analizado la manualística escolar y su influencia en la cultura histórica.

14 Sobre la identidad personal hemos tenido en consideración las aportaciones de la neurociencia, pues corroboran intuiciones anteriores. Los estudios de Díaz (2007) y Damasio (2010) nos han confirmado algunos trabajos anteriores sobre el espacio subjetivo y la memoria histórica.

15 Corresponde a unas edades de 14 a 16 años de edad.

participe de la sociedad. En este momento vital las influencias generadas por la información recibida desde diferentes vías marcarán profundamente su identidad, de ahí la importancia del análisis realizado en los manuales de estos cursos en concreto. La muestra establecida ha tenido en cuenta el porcentaje de uso de los manuales escolares en los centros de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana (ver Cuadro 3). Esta decisión iba acompañada de otras de carácter metodológico que vamos a comentar.

Cuadro 3. Muestra creada a partir de la selección de las fuentes.
Fuente: Elaboración propia sobre información en Galán (2013)¹⁶.

Editoriales	Legislación	Curso	Paginas utilizadas en contenidos de UE	Codificación
Ecir	LOE	Tercero ESO	40	1.3
		Cuarto ESO	24	1.4
	LOGSE	Primero BUP	1	1.1
		Segundo BUP	27	1.2
Vicens Vives	LOE	Tercero ESO	-	2.3
		Cuarto ESO	-	2.4
	LOGSE	Primero BUP	6	2.1
		Segundo BUP	32	2.2
Anaya	LOE	Tercero ESO	27	3.3
		Cuarto ESO	-	3.4
	LOGSE	Primero BUP	10	3.1
		Segundo BUP	25	3.2
Santillana	LOE	Tercero ESO	21	4.3
		Cuarto ESO	11	4.4
	LOGSE	Primero BUP	-	4.1
		Segundo BUP	14	4.2
SM	LOE	Tercero ESO	-	5.3
		Cuarto ESO	-	5.4
	LOGSE	Primero BUP	7	5.1
		Segundo BUP	7	5.2

¹⁶ Para más detalles de los ejemplos empíricos se puede consultar en el Repositorio de la Universitat de Valencia el Trabajo Fin de Máster de Galán (2013).

Para realizar dicha selección (cuadro 3) hemos estudiado el contenido de los temas de la UE, con ayuda de una ficha de análisis que nos permitiera recoger toda la información que pretendemos investigar. Tras examinar con detalle los datos de cada una de las fuentes, verificamos con este primer rastreo que hay ciertos elementos que se repiten en la construcción del discurso europeo. Cada uno de los elementos que suscitan una relación con la identidad europea se va registrando y se crea una base de datos con todas las unidades de significado que se extraen, diferenciando cada uno de los manuales.

A partir de las experiencias de otros investigadores centrados en el análisis de estas mismas fuentes¹⁷, desarrollamos una ficha propia en la que clasificamos los diferentes tipos de referentes de cada uno de los elementos recogidos en la base de datos (GALÁN, 2013) a partir de similitudes entre estas. Con la finalidad de crear una ficha de fácil y rápido acceso a la información establecemos un apartado donde sintetizamos los aspectos formales del manual (editorial, curso, número de páginas, etc.).

Por otra parte dedicamos dos apartados para la sintetizar los elementos que aparecen en la Unidad Didáctica (en caso de haber una específica), uno al análisis de discurso – en el que intentamos agrupar unidades de significado en torno a categorías – y otro a los elementos complementarios al texto (actividades, mapas, pirámides, etc.). Finalmente, dedicamos un apartado para realizar una primera interpretación de todo aquello registrado en la ficha del manual en cuestión.

De los manuales escolares observamos que tienen una finalidad comercial clara, el objetivo es crear un amplio mercado, intentando agradar a diferentes perfiles de profesor, de manera que los contenidos y recursos que aparecen en las grandes editoriales¹⁸ no suelen variar drásticamente e intentan incluir amplios contenidos. No obstante, no suele haber un planteamiento pedagógico elaborado para trabajarlos, con lo que se tiende a presentarlos desde un cierto academicismo y desde unas rutinas pedagógicas consolidadas¹⁹. Esto se debe a que se intentan reproducir los contenidos producidos en el ámbito universitario reduciendo el volumen, con el objetivo de adaptarlos a los conocimientos del alumnado en estas edades.

Los contenidos, actividades y elementos complementarios que los manuales escolares ofrecen sobre la Unión Europea, y que seleccionamos en nuestra ficha de

¹⁷ A partir de los materiales facilitados por Rafael Valls Montes y Xosé Manuel Souto González.

¹⁸ Las editoriales analizadas son las que representan aproximadamente el 80% de los manuales que se utilizan en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años de edad).

¹⁹ Un claro ejemplo se puede observar en la página 233 del manual 4.3 donde se explica el número total de diputados en el parlamento europeo y en la pregunta propuesta en la misma página la pregunta es “Cuántos eurodiputados tiene el parlamento europeo?”.

análisis tienen unos elementos en común y que se repiten frecuentemente. A estas estructuras les damos el nombre de categorías (Cuadro 4), -hemos creado 4 a partir de la agrupación de las diferentes unidades de significado- que sirven para destacar aquello europeo, con lo que se deberían identificar los alumnos. Estas descripciones se establecen bien por definición propia, o bien por comparación con otras culturas, con aquello “no-europeo”.

Cuadro 4. Categorías y muestra representativa de unidades de significado.

Categorías	Unidades de significado
Territorio	“Después de la adhesión a la CEE, España recibió importantes ayudas de la organización, destinadas sobre todo a modernizar las infraestructuras y a proyectos empresariales en las regiones más atrasadas” Pagina340, manual 3.3.
Vocabulario	“España contribuye a los fondos comunitarios, pero también recibe ayudas de la Unión a través de instituciones como el Fondo Social Europeo o el Fondo Europeo de Desarrollo Regional” Pagina 281, manual 4.3.
Temporalización	“El año 1957, los seis socios firmaron los Tratados de Roma creando el EURATOM, con el objetivo de unificar con fines pacíficos la producción de energía nuclear, y la Comunidad Económica Europea (CEE)”. Pages 256 y 257, manual 1.2.
Simbolismo	“El inglés es la lengua más utilizada en la UE (...) el cristianismo es la religión mayoritaria” Pagina 105, manual 3.3.

Siempre se destaca la realidad territorial que sirve para delimitar el espacio Europeo, las fronteras siempre establecen una separación (dentro o fuera de “x”) con la finalidad de delimitar la representación mental que el alumnado realiza, en el momento que se pronuncia la palabra Unión Europea. Y así puede observarse con la gran cantidad de mapas que se utilizan para ejemplificar aspectos que se trabajan en los diferentes apartados. No obstante, la realidad territorial que se intenta transmitir en los manuales escolares se presenta como una suma de territorios de menor tamaño, los Estados, resistiendo a derribar los muros mentales, creados o imaginados, que separan llanuras, cordilleras o valles, que son realidades espaciales.

La imagen que se asocia con la realidad territorial de la Unión Europea es la que representa el mundo occidental capitalista que es a su vez sinónimo de progreso humano, científico, económico y social en su nivel superlativo. Para identificar ambos conceptos se utilizan por ejemplo comparativas constantes con otras regiones como los Estados Unidos o Japón, principalmente cuando se habla del nivel de exportaciones anuales o de la potencia monetaria del Euro.

En este mismo sentido se destaca la Unión Europea como motor económico capaz de expandir fronteras cuando se mencionan aspectos relacionados con la migración. Se presenta como que esta realidad territorial favorece el desarrollo por ejemplo de América Latina, por ofrecer puestos de trabajo a muchos ciudadanos que emigran desde países de esta región. Así se observa cuando en el apartado dedicado a explicar el fenómeno migratorio se destaca que la mayor parte de inmigración a la Unión Europea procede de América Latina, para seguidamente afirmar que el mundo pobre emigra al mundo rico. En este sentido se afirma que ocupan principalmente puestos de trabajo de baja cualificación en el sector primario o en sectores concretos del terciario (limpieza, hostelería, etc.).

Esto transmite la idea de Europa como utopía del desarrollo, en tanto que es capaz de generar crecimiento a nivel interno y también para aquellas regiones incapaces de evolucionar por si mismas. Y esto no sólo se observa a nivel económico, también en la explicación de las diferentes democracias del mundo.

La democracia europea junto a la de Estados Unidos de América son históricamente la base de las demás²⁰

Como se puede observar la idea que subyace en estas afirmaciones es la consideración de la Unión Europea como parte fundamental de Occidente que configura la sociedad contemporánea, a la cual se han de asemejar y apoyar “los países pobres” para un desarrollo como el que protagoniza esta región. Sin embargo este auge meteórico de la Unión Europea ejemplificado en el estado de bienestar, poco tiene que ver con la realidad de los últimos años con el ataque frontal al mismo y el papel jugado en algunos conflictos internacionales.

La dificultad que presentan los manuales escolares para articular un discurso supranacional se observa en la utilización de un vocabulario específico y algunos conceptos, como es el caso de migración. Planteado como un proceso que implica una movilización a través de las fronteras nacionales tradicionales, dificultando la asimilación de un ciudadano de nacionalidad rumana en el discurso de un ciudadano de nacionalidad española, ambos ciudadanos europeos. Como podremos apreciar en el ejemplo seleccionado las migraciones se dividen por cruzar o no las fronteras estatales, lo cual implica un desconocimiento o una minusvaloración de la movilidad interna dentro de la UE.

²⁰ Ver manual 1.3, página 160.

Las migraciones son los movimientos poblacionales por excelencia. Migraciones interiores si se realizan dentro de un mismo país, exteriores entre diferentes estados²¹

Así cuando analizamos el estudio de las migraciones humanas aparecen los tópicos sobre los inmigrantes, que laten constantemente sobre las cabezas del alumnado y sus familias. En las aulas se suele trabajar con saldos migratorios, con asentamientos en barrios, etc. Pero muy poco sobre los sentimientos de rechazo, planes de acogida o la valoración de la diversidad, a partir de este discurso compartido que planteamos. Por contra, se sigue manteniendo el discurso nacional decimonónico a la hora de definir el proceso de migración que ha provocado multitud de conflictos entre Estados, y que no establece lazos posibles con este marco territorial que une.

Por otra parte se establece una temporalización de la construcción de la Unión Europea que permite la naturalización de una realidad actual a partir de establecer los orígenes de la europeidad en un pasado tan lejano como sea posible. Incluso se utiliza a Europa, siendo sinónimo de la Unión Europea actual, como sujeto histórico con la finalidad de reforzar la ancestralidad de la realidad territorial actual. A partir del cual justificar la existencia de un simbolismo específico que caracteriza, define y diferencia a los europeos de los “otros”, identificados a su vez con la realidad de Europa occidental que se construye principalmente después de la Segunda Guerra Mundial.

Europa necesita oro y plata ya que las minas europeas están agotadas²²

Cabe añadir que se trata de unos contenidos alejados de los intereses del alumnado, puesto que tienen poca incidencia en los problemas sociales apreciables por los alumnos y que se pueden abordar en las aulas desde esta escala territorial. Unos problemas percibidos por los alumnos que a su vez están fuertemente influenciados por informaciones interesadas. La geografía escolar ha de construirse atendiendo estas dos cuestiones (interés del alumnado e influencia de informaciones intencionadas), ofreciendo una información que ponga en tela de juicio estas opiniones que responden a intereses individuales, pero que poco tienen que ver con las finalidades de la educación.

Y ello reproduce la cultura académica acartonada con los estereotipos que conocemos de otros territorios. Por ejemplo en el caso de los estudios clásicos en geografía de la población escolar aparecen los estudios de la densidad demográfica,

²¹ Manual 1.3, página 47.

²² Manual 1.4, página 10.

estructura de la población por sexo y edad y la dinámica demográfica. Las descripciones estadísticas y su forma habitual de representación (las pirámides de edad) suelen aparecer en la mayoría de los libros de texto. El otro lado de la realidad nos muestra una opinión pública en la cual los números de personas de diferente edad se utilizan para justificar los problemas de la Seguridad Social (gasto farmacéutico, pensiones...), el envejecimiento de la población y los enfrentamientos generacionales. Estas dos perspectivas conviven de espaldas, una respecto a la otra sin apenas contacto.

Este ejemplo de un mapa de densidades nos sirve para comentar la idea que intentamos transmitir. La densidad demográfica explicada a nivel estatal esconde realidades que se perciben constantemente, pues no existe la homogeneización territorial que desde este mapa se intenta transmitir. Una zona residencial ocupada por unas familias con un PIB 10 veces mayor que la media estatal, seguramente tendrá mucha menor densidad que un barrio obrero con un alto índice de población

Figura 1: Las densidades demográficas en la UE



Fuente: Documento 1 “densidad de población de la UE” Pagina 105, manual 4.3.

con bajos recursos donde la construcción suele realizarse en altura para economizar espacio y aumentar el número de viviendas.

A partir de estas dos realidades planteadas se pueden analizar diferentes elementos como la conflictividad social o el acceso a los servicios públicos. Además el hecho de que aparezca el mapa de las densidades con la cartografía estatal nos indica que esta identidad es fruto de la resistencia de ciertos sectores sociales ante el avance de la nueva visión supraestatal. Una pugna entre identidades (de resistencia versus proyecto) que no se analiza en el currículo escolar.

La alternativa que proponemos es sencilla. Recuperar la opinión vulgar sobre las diferencias biodemográficas, con sus implicaciones en la política ciudadana, y cuestionarlas desde una perspectiva geográfica. Así en las aulas de geografía hemos podido comprobar que la imagen que se transmite desde los medios de comunicación (que es la difusión del pensamiento hegemónico) consiste en asociar directamente el problema del aumento de los gastos de la Seguridad Social al creciente número de personas con mayor esperanza de vida, sin considerar otras variables: reducción de natalidad, control de las migraciones, gastos innecesarios en productos farmacéuticos de grandes empresas... Pero dicha alternativa supone algo más que usar un libro de texto. Desde nuestra experiencia entendemos que es preciso cuestionar desde un proyecto curricular como se construye una opinión pública sobre los territorios y cómo influye la geografía escolar en su difusión.

Recuperar la posición pedagógica de los problemas cotidianos supone una educación ciudadana. Y ello lo podemos realizar mostrando la relación entre las experiencias vividas en las familias y amigos y su contraste con los datos demográficos de las ciudades y Estados. Para no caer en las trampas de las rutinas escolares se hace preciso cuestionar las informaciones que predominan en los libros de texto. En este sentido una aportación notable la encontramos en el Foro 12 del Geoforo Iberoamericano de Educación, que analiza precisamente el papel de los manuales escolares en los sistemas escolares, empezando por el caso de Brasil²³.

En consecuencia, lo que mantenemos es que la educación geográfica desarrolla la educación ciudadana activa en el momento en que es capaz de integrar la esfera de los sentimientos y razonamientos personales, las subjetividades, en la esfera social. Y de este modo surge la construcción de un espacio público educativo, que supone un entrecruce de miradas y experiencias.

²³ Puede consultarse el Foro 12 del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, cuya autora es Gisèle Nieves Maciel. <<http://geoforoforo2.blogspot.com.es/2012/11/livros-didacticos-em-brasil-libros.html>>. Acceso en: 29 ago. 2014.

Conclusiones

La evolución histórica de la UE nos muestra la construcción de un territorio supranacional bajo las directrices ideológicas de la búsqueda de un gran mercado internacional. Por eso el objetivo de alcanzar los derechos sociales e individuales para todos los ciudadanos de la UE queda relegado a diversas circunstancias (moratoria para acceder a la libre circulación de personas, ausencia de derechos sanitarios en todos los países de la UE, restricciones a los derechos laborales comunes). Sin embargo podemos encontrar un programa de construcción europea que va desde la OECE hasta la TIPP; es decir, crear las bases territoriales para la expansión del capitalismo de las grandes empresas.

Para legitimar este territorio se precisaba la colaboración del sistema escolar. Y en este marco los manuales escolares se presentan como un instrumento principal de creación de opinión pública. Las resistencias de ciertos Estados con el ritmo de construcción europea se comprueba en las reivindicaciones patrióticas y en el rechazo de la Constitución europea y ello se refleja de una forma sutil en los manuales escolares. Por eso podemos afirmar que la incidencia de los manuales y del sistema escolar es paradójica: legitima una identidad proyecto a la vez que apoya las identidades de resistencia estatales.

El actual mapa de la UE se corresponde con 28 Estados (ver figura 2) donde todavía son evidentes las diferencias económicas, culturales y sociales. Pero no sólo entre Estados, como se quiere presentar en la opinión pública, lo que genera actitudes localistas y euroescépticas, sino también en el seno de cada Estado y en el interior de las ciudades. Es decir, unas diferencias que se asientan en el territorio, pero que tienen un origen social y que la representación espacial ayuda a consolidar. Y este es el desafío de los manuales escolares: presentar las desigualdades como opuestas a las diferencias.

Trabajar con manuales escolares en relación a las identidades territoriales supone algo más que una crítica superficial al uso de los mismos. Se necesita elaborar una alternativa sobre la construcción de las identidades territoriales desde los marcos escolares. Este desafío está presente en las finalidades educativas del proyecto Gea-Clío y se apoya en proyectos de investigación como el que representa MANES²⁴, que tiene una importancia notable no sólo para el estudio de los territorios europeos, sino también para el caso latinoamericano.

Así como en el caso de la enseñanza de la historia ya se ha empezado a analizar la perspectiva iberoamericana en la interpretación del pasado (VALLS, 2012), tenemos

²⁴ El proyecto MANES está ubicado en la Universidad Nacional Española a Distancia (UNED) en Madrid y sus finalidades consisten en el estudio de los manuales escolares de España e Iberoamérica. Sobre este particular se puede consultar la reseña que hemos elaborado hace unos años (SOUTO, 2002). También es de utilidad la consulta del Geoforo Iberoamericano en el Foro 12.

Figura 2: Mapa de la UE en 2014.



Fuente: Cartografía oficial de la UE.

ahora la oportunidad de realizar una explicación semejante desde la geografía con la construcción de las identidades territoriales supranacionales. Entendemos que para ello es preciso realizar estudios empíricos sobre los manuales escolares que nos aporten las claves de la construcción de una opinión pública favorable a la identidad mercantil supranacional. Y ello es lo que hemos intentado realizar con el caso de la Unión Europea desde los manuales escolares de España.

Referencias

CÍSCAR, J.; SANTIAGO, J. A.; SOUTO, X. M. Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona, v. 16, n. 418, 2012. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>>.

CONSEJO DE EUROPA. **Cartografía oficial Unión Europea**. Recuperado de <<https://www.saberespractico.com/estudios/geografia-estudios/paises/paises-de-la-union-europea-con-mapa>>. (acceso 03/01/2015)

CONSEJO EUROPEO. **Declaración solemne sobre la Unión Europea**. Stuttgart, 1983. Recuperado de aei.pitt.edu/1788/1/stuttgart_declaration_1983.pdf (acceso en 2 de septiembre de 2014)

CONSEJO EUROPEO. **Declaración sobre la Unión Europea**. Fontainebleau, 25 y 26 de junio de 1984. Recuperado de <<http://www.consilium.europa.eu/.../fontainebleau-european-council,-25>>. (acceso en 2 de septiembre de 2014)

DAMASIO, A. **Y el cerebro creó al hombre**. Barcelona: Destino, 2010.

DÍAZ, J. L. **La conciencia viviente**. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Orden de 6 de octubre de 1978 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social, en la segunda etapa de la Educación General Básica. Publicado en Boletín Oficial del Estado, núm. 245, de 13 de octubre de 1978, páginas 23736 a 23738 (3 págs.)

GALÁN, O. **Ja som Europeus? La creació i difusió de la identitat europea als manuals escolars**. 2013. Disertación (Máster en Investigación en Didácticas Específicas) – Facultat de Magisteri. Universitat de València, València.

JUDT, T. **Postguerra, una Historia de Europa desde 1945**. Madrid: Taurus, 2006.

MACIEL, Gisèle Neves. Livros didáticos de geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina. Tese de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PINGEL, F. **Guidebook on text book research and textbook revisión**. 2 ed. Paris: UNESCO, 2010.

RYBA, R. La incorporación de la dimensión europea al curriculum escolar. **Revista de Educación**, Madrid, n. 3011, p. 47-60, 1993.

SOUTO, X. M. Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. **Biblio 3W**. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, v. 7, n. 414, 2002.

VALLS, R. Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de historia) y criterios para su análisis y valoración. In: RUIZ, R. A; ATXURRA, R. L; LARREA, E. F. (Eds.). **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización**. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007, p. 499-512.

VALLS, R. La enseñanza española de la historia y su dimensión Iberoamericana. **Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales**, València, n. 26, p. 121-143, 2012.

A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa

Roberto José Ramos

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 73-83

DOI 10.21826/9788563800244p73-83

Resumo

A Educação brasileira, independente de governos e modelos de desenvolvimento, tem convivido com um impasse. Move-se, hegemonicamente, pelo Método Cartesiano, que promove a esquizofrenização do Conhecimento. Separa o objeto do sujeito, em uma perfeita dissociação. Precisamos de uma reflexão e de uma avaliação. O Paradigma da Complexidade de Edgar Morin possui recursos teóricos e metodológicos para repensar o processo educacional como um processo complexo.

Palavras-chave: Educação; Conhecimento; Edgar Morin; Paradigma da Complexidade.

Abstract

The Brazilian education, regardless of governments and development models, has experienced an impasse, since it is primarily based on the Cartesian method, which promotes a schizophrenization of Knowledge, separating the subject from the object, in a risky decoupling. It is necessary an evaluation and reflection of this model. Thus, the Edgar Morin's Paradigm of Complexity has theoretical and methodological resources to rethink the educational process as a complex process that is.

Keywords: Education; Knowledge; Edgar Morin; Paradigm of Complexity.

A Educação, no Brasil, em seus diferentes níveis, parece historicamente ter uma tendência. É um apelo invariante nos discursos dos políticos, sobretudo em períodos eleitorais. Depois, a prática possui outra feição. Compromete-se com uma dimensão econômica. É um útero, cuja hegemonia se pronuncia pelos apelos do mercado.

A preocupação com o Conhecimento e com as questões pertinentes à formação da cidadania ganham traços de coadjuvantes. As reivindicações pronunciadas pelos reclamos da subjetividade não têm a prioridade, ficam secundarizadas, à deriva das margens do processo.

O mundo mudou, porém, o mundo educacional parece manter-se incólume. As salas, os quadros-negros, independente de seus tons, a disposição das classes e cadeiras permanecem intactos. Tudo pode se conservar intacto, indiferente na aparência à exterioridade do seu espaço.

Tal cenário geralmente é uma metonímia preciosa. Pode revelar a inoperância de alguns olhares prioritários que pretendem ser vocacionados para o Conhecimento sem ao menos conhecê-lo conceitualmente. Ritualizam a máxima do senso comum: “Casa de ferro; espeto de pau”.

A Educação brasileira mimetiza as próprias lógicas e as ilogicidades que moveram e movem o desenvolvimento nacional. Ao longo de seus diferentes momentos históricos – Colônia, Império e República – o país tem adotado como regra geral a Atualização Histórica. É um processo de desenvolvimento que prevê submissão a um país desenvolvido. Traz um progresso rápido, mas acompanhado pela dominação e pela exploração como refere Ribeiro (1987).

A Atualização Histórica interpela pelas suas aparentes facilidades. Enseja um progresso imediato para os países periféricos e subdesenvolvidos por meio da modernização tecnológica. Possibilita também às suas elites, a acumulação e a manutenção de poder à medida que estão associadas aos interesses do país desenvolvido, metropolitano.

Os malefícios da Atualização Histórica cobram um preço muito alto. Há um progresso artificial, de fora para dentro. Não contempla as especificidades econômicas e culturais do país subdesenvolvido ou em desenvolvimento. Acentua os seus desequilíbrios.

O oposto da Atualização Histórica é a Aceleração Evolutiva, conforme Ribeiro (1987). É um processo de desenvolvimento gradual, compatível com as especificidades econômicas e culturais que preserva a soberania nacional; tentou-se, nos dois primeiros governos da República, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, depois, se materializou com Getúlio Vargas na Revolução de 1930 e com a sua volta ao poder em 1950 como tentativa de um capitalismo com autonomia. O presidente João Goulart tentou reproduzi-la na década de 1960 e acabou sendo derrubado por um golpe militar que durou 21 anos.

A Revolução de 1930 trouxe modificações significativas para a vida do país. A burguesia assumiu a condição de classe dominante portando um projeto nacionalista de industrialização. Isso repercutiu sobremaneira em termos de conceitos econômicos e educacionais.

A industrialização exigia mão de obra qualificada na perspectiva de uma urbanização crescente. O projeto necessitava de uma reorganização do setor educacional. Era preciso integrá-lo nos objetivos econômicos, reproduzindo-os, por intermédio da legitimação.

Mais do que um instrumento econômico, a Educação, passou a representar um relevante componente ideológico. Coube a ela a função de modelar a sociedade, mobilizando as concepções de mundo vigentes e hegemônicas em níveis econômicos, políticos e culturais.

A Constituição de 1934 estruturou a Educação. Estabeleceu o seu controle centralizado, através do Estado, bem como a sua sistematização em escolas públicas e privadas, laicas e religiosas. Ainda, fixou a sua crescente especialização e a sua obrigatoriedade.

O Golpe Militar, de 31 de março de 1964, parece caracterizar outra fase no setor educacional. Ocorreu o resgate da Atualização Histórica, como modelo de desenvolvido, apegado a uma metrópole *primeiro-mundista*, à imagem e à semelhança dos Estados Unidos.

Os militares, em parceria com os latifundiários e com os empresários conservadores, retomaram o perfil neocolonial tendo agora como espelho os Estados Unidos. Foi a receita para tomar o poder e nele se perpetuar sem legitimidade democrática.

Zitkoski (1993, p. 4) comenta a reformulação do ensino brasileiro por acordos entre o MEC e a USAID (Agência Internacional de Desenvolvimento) dos Estados Unidos. Os técnicos norte-americanos treinaram os brasileiros para implantar uma estrutura tecnocrática e empresarial no ensino. O trabalho pedagógico passou a ser planejado e organizado de acordo com a “burocracia e as leis de mercado”.

A redemocratização do país, a partir de 1985, não trouxe transformações substantivas. Os governos Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, em suas divergências, convergiram. Mantiveram a Atualização Histórica. Cabe observarmos que, com Lula, ganhou uma nova faceta. Não conseguiu ser populista. Tornou-se um síndico de números, com os quais procurou subtrair o cenário da realidade nacional. A Educação se restringiu a um balanço contábil, bem ao sabor e ao saber cartesianos.

A ficção começou a presidir os caminhos e os descaminhos da realidade. O folhetim, com o robusto argumento do sindicalista, que se tornou presidente da República, foi sedutor. Encantou grande parte das massas urbanas, sobretudo, as nordestinas. Codificou um novo pacto entre capital e trabalho, afirmando a justiça

e a ascensão social do capitalismo nacional.

Ao longo de sua história, o Brasil, em seus momentos de Colônia, Império e República, vem afirmando, sobretudo, duas lógicas de desenvolvimento, que são a Atualização Histórica, como hegemônica, e a Aceleração Evolutiva, como contra-hegemônica. Ambas, em suas diferenças, se assemelham no tocante à Educação. Tratam-na com uma prioridade básica para formar mão de obra para o mercado sem priorizar a dimensão subjetiva que agencia a cidadania.

O método, desde os gregos até a contemporaneidade, parece que possui um papel invariante na produção de Conhecimento. É um pré-requisito básico em qualquer empreendimento educacional, concede-lhe qualificação com a sua explicitude e desqualificação com a sua implicitude.

De Aristóteles e Platão a Descartes, alcançando o cenário contemporâneo, observamos as concepções metodológicas experimentarem diversas e profundas transformações, porém, algo parece que se mantém intocável. É a sua essencialidade, que parece dialogar, de modo indissociável, com a perspectiva de conhecer como uma prática educacional.

O Conhecimento, nos seus mais diversos níveis, pode possuir uma invariância. Existe na medida da existência da Linguagem, onde a produção discursiva assume ênfase, dois conceitos barthesianos que merecem referência – o Discurso e a Mergulhia (BARTHES, 2003).

Barthes (2003) compreende o Discurso, no sentido de Mallarmé. É uma divagação, que está envolta por uma dialética muito particular. Realiza revelações e ao mesmo tempo produz encobrimentos ao excursionar e agenciar o universo dos signos em suas possibilidades e potencialidades.

Ter um *Discurso* para Barthes (2003) é disponibilizar um “objetivo de força, de coerção, de sujeição”, que afirma-se por uma duração e uma persistência como uma consistência tensa e sistemática, caracterizando-se como um “objetivo de totalidade, de eternidade de ser”.

Um efeito discursivo salienta o semiólogo (BARTHES, 2003), é a Teatralização. A ocupação de um “lugar que não é seu. Significa representar um papel, mantendo uma máscara languageira”. Particulariza-se como uma encenação do sentido com a simulação de um roteiro a ser seguido.

A Mergulhia refere Barthes (2003) é um motor que mobiliza a produção discursiva. Recebe a denominação de rebento pelos formalistas russos. Age, como “uma espécie de lógica endoxal, difusa, lógica empírica – um entrelaçamento de seqüências e trança do texto”.

O Método Cartesiano, proposto por Descartes (1979, p. 30), parece ser hegemônico nas configurações conceituais da Educação. Estabelece quatro preceitos básicos que afirmam uma concepção de Conhecimento e especificam as práticas a respeito de como produzi-lo. Os dois primeiros são os seguintes:

Primeiro – Nunca admitir alguma coisa como verdadeira sem a conhecer, evidentemente, como tal, isto é, evitar, cuidadosamente a precipitação e a prevenção e não aceitar, nos seus juízos, nada que não se apresentasse tão clara e, distintamente, ao seu espírito que não houvesse ocasião alguma de pô-la em dúvida. Segundo – Dividir cada um dos problemas que examinasse em tantas partes quanto necessárias para melhor os resolver.

Descartes (1979), ainda, os complementa:

Terceiro – Conduzir, por ordem os seus pensamentos, partindo dos objetos mais simples, para subir pouco a pouco, gradualmente, até os mais compostos. Supor, também, ordem entre os que não se sucedem naturalmente uns aos outros. Quarto – Fazer por toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que se tenha a certeza de nada omitir.

Os quatro preceitos revelam uma preferência por advérbios. Aparece o “nunca”, de lugar; “evidentemente”, “cuidadosamente”, “distintamente” e “naturalmente”, de modo. Conta também com “tão”, de intensidade, repetido duas vezes, parecendo prescrever a obsessão pelo aprofundamento.

Os pronomes “tantas” e “quantas” encenam os sentidos. Referem, respectivamente, “tão numeroso” e “número, quantidade”. Encontram-se afinados e confinados com a lógica própria da Matemática em seu desejo constante de submeter à noção quantitativa.

Outra palavra que chama a atenção é “verdadeira”. Tal adjetivo marca e demarca a significação do substantivo “verdade”, que denota, na pluralidade de suas significações, “exatidão”. Compromete-se com a ideia de certeza, com a bitola exata da intocável convicção.

O Discurso Cartesiano possui uma predileção nas suas escolhas léxicas, que nunca são frutos do acaso. Estas são precisas dentro de um calibre específico e pontual. O importante é produzir sentido dentro dos sentidos matemáticos, que podem assegurar a comodidade do saber seguro.

A sua Mergulhia, como motor discursivo, faz da palavra um significante reiterativo de caráter persuasivo. Teatraliza-se em diferentes classes com singularidade. Agencia o sentido de que a lógica das Ciências Exatas é sinônimo da lógica do Conhecimento científico, como uma totalidade, de expressão metafísica.

Descartes (1979, p. 14) sublinha sua concepção sobre o Método tendo como insumo básico a ordem: “Chama-se método à ordem, que o pensamento deve seguir, para chegar à sabedoria e em conformidade com a qual ele pensa uma que aí chegou”.

Observamos que a concepção apresenta uma matriz de referência, as Ciências Exatas, mais especificamente a Matemática. É o parâmetro que alicerça a perspectiva de entendimento do Conhecimento movido pelos recursos e restritos ao uso da Razão.

A Matemática possui um recurso sedutor, parece traduzir através dos seus cálculos e do imperialismo dos números uma forma de pensar o saber. É uma

abordagem determinada e determinista por intermédio da absolutização. O histórico precisa se dissolver, tornando-se a-histórico para obter a aura da cientificidade.

Dois movimentos de expressão complementar são articulados. A prática do Conhecimento se sustenta na busca de práticas, comprometidas com a simplificação, organizados pelos valores da ordem. Tudo se encontra voltado para a vocação de um saber, de sentido absoluto, de caráter a-histórico.

Logo, a perspectiva cartesiana pode se mobilizar, em sua fixidez racional, em dois cenários diferenciados, mas complementares. A prática do Conhecimento inscreve-se e circunscreve-se na historicidade. O Conhecimento científico, quando alcançado, tem características absolutas e absolutizantes. Torna a Educação esquizofrenizada em parte, tendo disciplinas que se isolam onde o Conhecimento, de características racionais e objetivas, dá conta da ordem, mas não da desordem.

Uma abordagem complexa

O Paradigma da Complexidade surge a partir da década de 1970, com Edgar Morin e parece responder e corresponder a uma pulsão humana. É a demanda por um Conhecimento pleno, em sua provisoriidade. Pronuncia o diálogo entre as partes e o todo, e vice-versa. Procura derrubar os limites e as barreiras entre as diferentes áreas do saber, com a sua interpelação transdisciplinar.

O termo “paradigma” pode ser um dos pontos de partida, para que possamos compreendê-lo além dos atrativos de suas aparências. Kuhn (2000, p. 67) o observa, com um sentido específico, é o “modelo” a que Platão (1997, p. 1331) preferiu nomear como “Arquétipo”.

Morin (1999, p. 31-32) faz um resgate etimológico, recorreu ao Latim – “Complexus é o que se tece junto”. Especifica assim a tarefa da Complexidade de ao mesmo tempo unir (contextualizar e globalizar) e aceitar o desafio da incerteza. Morin (2001, p. 45) complementa: “A Complexidade é, cada vez mais, uma cumplicidade de desconstrução e de criação, de transformação do todo sobre as partes e das partes sobre o todo”.

Também, Morin ([s.d.], p. 7) caracteriza as práticas do pensamento simplificador para melhor diferenciá-lo do pensamento complexo:

[...] Idealizar (crer que a realidade pode reabsorver-se na ideia, que só o inteligível é real; racionalizar (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibi-la de transbordar para fora do sistema, precisar de justificar a existência do mundo, conferindo-lhe um certificado de racionalidade); normalizar (isto é, eliminar o estranho, o irredutível, o mistério).

Ao perfilar a singularidade das práticas de Idealização, de Racionalização e de Normatização, Morin ([s.d.]) estipula o seu conceito sobre o pensamento simplificador, tecendo os seus limites. Assim, por oposição, tece, também, os fios

de sua Complexidade.

O Paradigma da Complexidade estabelece o conceito sobre as práticas da produção de Conhecimento. É instituído e constituído por sete Princípios da Complexidade, inscritos e circunscritos na rubrica da Transdisciplinaridade, reavaliando os diálogos entre conceitos, teóricos e disciplinas.

Morin (1999, p. 32-34) os singulariza, sem valoração de hierarquia: “O Primeiro é o Sistêmico ou Organizacional, o Segundo, o Hologramático, o Terceiro, o Anel Retroativo, o Quarto, o Anel Recursivo, o Quinto, a Auto-eco-organização, o Sexto, o Dialógico, e o sétimo, o da Reintrodução”.

O Sistêmico ou Organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. O Hologramático observa que as partes estão no todo e vice-versa. O Anel Retroativo estipula que a causa age no efeito e vice-versa. O Anel Recursivo estabelece o que o produtor faz o produto e vice-versa. O Dialógico sustenta que os opostos, os diferentes dialogam na Complexidade e por fim, a Reintrodução vê o conhecimento, como um processo que envolve o sujeito e o objeto (MORIN, 1999).

O Princípio Sistêmico ou Organizacional estabelece as ligações entre as partes e o todo. Ambos se encontram indissociáveis. Estão envolvidos em um processo de interações, onde as partes revelam o todo e vice-versa, mantendo uma vinculação permanente.

A Educação é parte de um todo – o contexto social e histórico, onde atuam diversas dimensões: econômica, cultural, social, política, psicológica e biológica, entre outras. Há uma indissociabilidade entre a parte e o todo, que estão conectados, de modo multidimensional.

O Hologramático observa que as partes se localizam no todo. A recíproca também é verdadeira; Apresenta como âncora referencial, o Holograma – uma chapa, capaz de reproduzir, imagéticamente, o binômio simbiótico entre as partes e o todo, como se fossem face da mesma moeda. O todo, o contexto social e histórico, é revelador da parte, a Educação, e vice-versa. Para conhecer as questões educacionais, precisamos ter Conhecimento do contexto, que a abrange. E estes se encontram *simbiotizados*, um revela o outro, em uma constante interface e interatividade.

Os dois primeiros princípios mobilizam e são mobilizados por uma Figura de Linguagem: a metonímia, que pronuncia os diálogos entre as partes como representantes e representativas de forma verossímil e conseqüente do todo, no caso, respectivamente, a Educação e o seu contexto social.

O Anel Retroativo pressupõe os sentidos de movimentos no jogo entre as causas e os efeitos, que não são fixos ou estáticos, eles podem trocar de posições. Assim sendo, um evento não é *filho único* de uma causa, mas possui uma pluralidade causal, que pode se tornar um efeito e vice-versa.

Os conflitos educacionais não possuem uma única causa, apresentam uma pluralidade de causas e são superdeterminados, porém não fixos. As causas podem

se transformar em efeitos e vice-versa. A dinâmica preside as interações, prevendo as trocas de papéis.

O Anel Recursivo agencia a dinâmica entre sujeitos e objetos. O ser humano faz os objetos que ao serem feitos também o fazem. Representa o ritual que abraça os liames entre criador e criatura em suas verossimilhanças e associações respectivas.

Os Anéis, Retroativo e Recursivo, comungam de uma mesma matriz simbólica. É o Anel que une e isola em sua ambivalência como referem Chevalier e Gheerbrant (1997). Emblematiza as feições as afeições recíprocas entre as partes e o todo, explicando as interfaces entre a Educação e o seu contexto específico.

O de Auto-eco-organização estipula as possibilidades dialógicas que envolvem a autonomia e a dependência. O sujeito possui autonomia para traçar o seu caminho. Depende, todavia, da sociedade onde vive que ao mesmo tempo tem dependências do meio ambiente e do planeta.

O sujeito, em sua autonomia, depende da Educação que está submetida à sociedade e que simultaneamente encontra-se atrelada a algumas questões. A sua reprodução interage com os aspectos do meio ambiente e do planeta. Existe um jogo de autonomias e de dependências.

Tal princípio, em sua essência, parece conjugar uma Figura de Linguagem de Pensamento: a Antítese, como possibilidade de unificação dos opostos, dos antagonicos. Entroniza, simbolicamente, as noções dos conflitos emocionais que ligam o ser humano ao social através do processo educacional.

O Dialógico viabiliza a aproximação e a associação dos contrários. Articulam, mesmo em suas divergências e oposições, vértices convergentes. Apresentam interações. São protagonistas de processos, marcados e demarcados pelo diálogo como um vértice permanente.

A Educação não é tautológica, isto é, não se explica por si mesma. Não está isolada, divorciada do resto. Empreende e é empreendida por um lençol dialógico de diferentes aspectos que a permeiam e a explicam. Mesmo o que, imaginariamente, parece não possuir conexão direta, dialoga, ainda que indiretamente. São os casos dos modelos de desenvolvimento, sobretudo, a Atualização Histórica e Aceleração Evolutiva se reproduzindo nos conceitos educacionais.

Tal qual o Auto-eco-organização, o Dialógico também se instrumentaliza e é instrumentalizado pela Antítese como Figura de Linguagem. Além disso, agencia e é agenciado pela Conjunção Coordenada Aditiva e como a materialidade de associação e da inclusão.

Por fim, a Reintrodução afirma que o Conhecimento não é um puro ato de simplificação, restrito à linearidade. Significa o contrário disso. É plural e pluralizante. Abriga os dialogismos que contemplam os sujeitos e os objetos como partes em diálogo de um todo.

O estudo da Educação abrange os aspectos objetivos, mas também os

subjetivos. Não se encontram alheios. Estão em comunhão. Só existe objeto, por intermédio da existência de um sujeito que lhe atribui sentido e valor. As disciplinas apenas têm sentido quando estão relacionadas com os seres humanos.

Os sete princípios são agenciadores e agenciados em sua discursividade por um nó essencial: a Transdisciplinaridade, que elimina distâncias, barreiras e separações entre teóricos, disciplinas e conceitos. Formata e configura outra concepção de Conhecimento.

A sua Mergulhia parece se assentar em uma perspectiva. Prioriza os significantes da Estilística. Articula, sobretudo, as Figuras de Linguagem, como a Antítese e a Metonímia. Experimenta as suas performances que unem a razão e a emoção em um diálogo complexo.

Morin (1999, p. 64-65) dimensiona o Conhecimento complexo, observando-o no próprio ser, porquanto “nascer é conhecer”, ele pormenoriza:

[...] O Conhecimento é, necessariamente, uma tradução de signos/símbolos e um sistemas de signos/símbolos; construção, ou seja, tradução construtora a partir de princípios/regras, que permitem construir sistemas cognitivos, articulando informações/signos e símbolos; solução de problemas, a começar pelo problema cognitivo da construção tradutora à realidade, que se trata de conhecer.

O Conhecimento se higieniza de qualquer postura e tom absolutizante. Perde a sua pose de certeza inequívoca, de ordem magicamente metafísica. Ganha uma amplitude, onde transitam as certezas, em parcerias com as incertezas, sem a hierarquização, com um cenário histórico. É provisório bem ao gosto e dentro da lógica e da ilógica da vida.

O Paradigma da Complexidade tem um objeto de estudo próprio, bem como uma concepção e uma prática do Conhecimento complexo. É um recurso metodológico importante pela pulsão de um conhecimento pleno em sua provisoriedade.

Morin contrapõe a Complexidade ao Paradigma Simplificador que pode abranger diferentes versões epistemológicas. Uma delas é o Cartesianismo, em seu projeto racional, sob a régua e o compasso das Ciências Exatas, sobretudo, a Matemática, com as suas interpelações racionais e objetivas.

O Método Cartesiano tendo como referência as Ciências Exatas, sobretudo a Matemática, usando um enfoque racional e objetivo, é válido para estudar objetos de estudo previsíveis que mantêm certa constância. Não é o caso da Educação.

O Conhecimento Cartesiano prevê a ordem, não consegue priorizar a desordem. Possui uma incapacidade de trabalhar o movimento, o contraditório e os conflitos. O seu apego à precisão matemática faz-lhe escapar o qualitativo, o cultural, o sociológico e o psicológico. Traduz-se por uma vocação legitimadora do vigente muito ao gosto dos desejos de quem detém o poder. Simplifica e normaliza, retratando a realidade pela espessura da superficialidade dos números. Olha a

Educação em partes dissociadas. O sujeito não dialoga com o objeto e vice-versa, pois são excludentes. As disciplinas reprimem o ir-e-vir dos conceitos e dos teóricos. Não passam de fatos isolados, ornamentados pelo grau da especialização, racionalizada e racionalizante.

O Conhecimento está voltado para a exterioridade. É somente um ritual projetivo, preocupado com o mercado e com a reprodução de mão de obra não importa o modo. É órfão da interioridade. Não tem olhos para a subjetividade. Não descobriu que o Conhecimento apenas se justifica quando dialoga com o autoconhecimento, caso contrário, é um ritual pirotécnico da alienação.

Neste cenário, pensar a Educação com as lentes cartesianas é cegar-se. Significa um negar reprimido da realidade que somente parece contribuir para um fazer de conta de que estamos produzindo Conhecimento e de que todos passam bem. O nosso endereço é o Jardim-do-Éden.

O Paradigma da Complexidade não é uma saída mágica. Não tem soluções prontas e acabadas. Não pretende resolver tudo com poções milagrosas. Não se vocaciona para ser a salvação da lavoura, porém apresenta algumas contribuições importantes para repensar a Educação como um processo dialógico envolto em uma pluralidade de dimensões.

Morin parece fazer sentido quando observa o Conhecimento como abrigo de certezas e incertezas, marcado e demarcado pelo sentido da provisoriedade. O mesmo se reproduz em relação aos métodos. São produções históricas recursivamente produzidas e produtoras de um determinado contexto social e histórico.

A Complexidade não esteriliza o histórico para dissolvê-lo em metafísico. Não abraça uma perspectiva excludente. Contempla o histórico e o metafísico, sem hierarquias. O que permite ver a Educação em um contexto amplo, onde o Conhecimento é pleno em sua provisoriedade, sem barreiras, limites e fronteiras entre conceitos, teóricos e disciplinas.

Portanto, olhar a Educação através das lentes cartesianas é buscar a normalização e a esquizofrenização do Conhecimento, separando o objeto do sujeito. Tem importância por procurar legitimá-la cega e obtusamente. A Complexidade possui recursos teóricos e metodológicos, para compreendê-la como um processo dialógico que abriga a ordem e a desordem. Permite a reflexão e uma reavaliação do Conhecimento como um ato gerador de autoconhecimento. É uma possibilidade de reconfigurar o processo educacional.

Referências

- BARTHES, R. **Como viver junto**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. **Ensaaios críticos**. Lisboa: Edições 70, 1971.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MORIN, E. **O Método 1 – a Natureza da Natureza**. Lisboa: Europa – América, [s.d.].
- MORIN, E. **O Método 3 – o Conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, Edgar. **As duas Globalizações – complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- PLATÃO. **Enciclopédia Lusobrasileira de Filosofia**. Coleção Logos, v. 3. Lisboa: Verbo, 1997.
- RIBEIRO, D. **Os Brasileiros: teoria do Brasil**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ZITKOSKI, J.J. **Educação para crescer – projeto melhoria da qualidade do Ensino**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1993.

O estágio supervisionado na formação de licenciados em geografia na UFSC: compartilhando experiências

Kalina Salaib Springer

Aloysio Marthins de Araújo Junior

Orlando Ednei Ferretti

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 85-103

DOI 10.21826/9788563800244p85-103

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar as especificidades do projeto de estágio supervisionado desenvolvido no Departamento de Metodologia de Ensino, para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Sempre, complexo e conflituoso, a compreensão do componente curricular Estágio Supervisionado Obrigatório, permeia múltiplos determinantes. Neste contexto, é recorrente encontrarmos cursos com propostas curriculares distintas, fundamentadas em interpretações diversas sobre sua dimensão formativa. No caso da Universidade Federal de Santa Catarina, as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório em Geografia I e II, são compreendidas como eixo privilegiado de formação docente, bem como um momento de articulação entre academia, pesquisa, extensão e ensino na Educação Básica. Considerando essas premissas, nossa ação docente articula processos reflexivos e investigativos; teoria e prática. Esta articulação envolve e não separa as duas disciplinas, as quais são interdependentes mantendo atividades articuladas ao longo do ano: vivência escolar,

encontros presenciais, regência descontínua, desenvolvimento de pesquisa, finalizando com um artigo escrito ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II. Assim, propomos uma formação inicial ancorada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, bem como o reconhecimento do conhecimento prático / tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em sua prática.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino de Geografia, Epistemologia da prática, Formação de professores.

Abstract

This text has as objective to present the specificities of the supervised practice project developed in the Department of Methodology of Teaching, at the course of Geography from Federal University of Santa Catarina. Since it is always complex and conflicting, the understanding of this mandatory curricular component permeates multiples determinants. In this context, it is often found, courses with different curriculum proposals, based in several interpretations on the formative dimension. In the case of the UFSC, these mandatory disciplines are understood as privileged axes of educational formation and moment of articulation among academy, researches, extension and teaching in the Basic Education. Considering these premises, our educational action articulates reflective and investigative processes; theory and practice. This articulation involves and becomes the two disciplines inseparable. These disciplines are interdependent maintaining articulate activities along the year: school experiences, face-to-face meetings, discontinuous government legislation, research development, concluding with an article written at the end of the discipline of Supervised Practice in Geography II. Thus, we propose an initial formation anchored in the valorization of the professional practice as a moment for construction of knowledge, through the reflection, analysis and questioning of this, as well as the recognition of the practical / tacit knowledge present in the solutions that the professionals find in practice.

Keywords: Supervised Practice, Teaching of geography, epistemology and teacher training.

A compreensão do componente Estágio Supervisionado Obrigatório¹ nos cursos de licenciatura é quase sempre um debate complexo e conflituoso. Obedecendo a múltiplos determinantes, a estrutura dos processos formativos, no Brasil, configuram um labirinto de mecanismos institucionais, políticos, sociais e culturais que defendem saberes e interesses próprios e multifacetados.

Neste contexto, é recorrente encontrarmos, na mesma instituição de ensino superior, cursos com propostas curriculares distintas, fundamentadas em interpretações diversas sobre sua dimensão formativa; este é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. No Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, órgão que reúne as disciplinas de cunho didático-pedagógico, perceber-se o quão diversa é a estrutura que alicerça estas práticas, assim imersas neste universo se encontram as disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório em Geografia I e II, ofertadas no último ano do curso.

Especificamente na área da Geografia, compreendemos o estágio como eixo privilegiado de formação docente e momento de articulação entre academia, pesquisa, extensão e ensino na Educação Básica. Sob esta perspectiva, nosso estágio possibilita a integração da teoria e da prática, o encontro do conceitual com o real, tornando-se elo integrador do currículo. Piconez (2008, p. 25) argumenta que o estágio é “[...] um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, bem como uma dimensão real, material, social e prática”.

É durante o estágio que o licenciando assume [muitas vezes] pela primeira vez sua identidade profissional, sentindo seu compromisso com o aluno, a família, a comunidade, a instituição escolar, de forma a compreender, segundo escreve Piconez (2008) o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva. De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 20) “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Considerado como lócus de formação, partilha de saberes e experiências, é entendido como espaço de construção de aprendizagens significativas, contribuindo com o fazer profissional do futuro professor. Para Kulcsar (2008) esse vínculo entre a Universidade e o Ensino Básico, articulado por intermédio do estágio reconhece, de um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade e, de outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição de cada uma das instituições na formação docente.

Tardif (2002) afirma que os professores do Ensino Básico e os pesquisadores

¹ Nomenclatura utilizada em consonância com a legislação vigente para denominar as disciplinas de prática de ensino.

da Universidade, tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e distanciados entre si, embora destinados a exercer as mesmas tarefas. Tardif (2002, p. 35) infere: “[...] exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino”.

Neste contexto, a articulação entre teoria e prática, permite que o ensino na Universidade se contextualize e se enriqueça com a problemática do cotidiano escolar, fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico. Bem como, critica o entendimento da prática escolar, como fruto do senso comum, ou pautada unicamente no saber prático construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações. Nas palavras de Pimenta (2004, p.43): “O estágio supervisionado, além da prática em cada disciplina, permite o confronto entre várias formulações teóricas e alguns problemas com que se depara a escola”.

Assim, independente das formas que o estágio possa assumir (observação, participação, regência) acreditamos que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas no ambiente escolar são discutidas e teorizadas. Para Leite, Ghedin e Almeida (2008) o estágio deve preparar o licenciando para efetivar as práticas de “ser professor”, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula. Neste contexto, o estágio oferece ao aluno condições para perceber que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, e sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve.

Diante destas concepções iniciais, este texto tem como objetivo apresentar as especificidades do [novo] projeto de estágio supervisionado desenvolvido no Departamento de Metodologia de Ensino, para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Baseado em pressupostos que articulam processos reflexivos e investigativos; teoria e prática, propomos a formação inicial ancorada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, bem como o reconhecimento do conhecimento prático / tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em sua prática.

Formação docente e o estágio supervisionado

Debates atuais vislumbram novas percepções acerca da compreensão do estágio nas licenciaturas, essas percepções por sua vez vinculam-se aos debates que indicam a necessidade de mudanças na concepção curricular dos cursos de formação de professores. Dentre várias críticas, abordaremos aqui principalmente aquelas que prescrevem o rompimento com o modelo de formação, tradicionalmente ancorado na separação entre fundamentação teórica de conteúdos específicos e disciplinas

pedagógicas; entre teoria e prática.

Neste modelo, que ainda prevalecente em muitas universidades e centros de formação docente, a organização curricular percorre dois caminhos distintos que quase nunca se cruzam. De forma independente, as disciplinas de conteúdo específico seguem seu curso isoladamente das disciplinas pedagógicas e vice-versa. É, sobretudo, essa dicotomia ou falta de integração disciplinar que caracteriza o modelo usual de formação docente que ainda prevalece nas universidades brasileiras.

Historicamente conhecido como modelo “3+1” Freitas (1992, p. 12) denomina esta organização curricular de “organização etapista”, de modo que “separam-se elementos indissociáveis [...]”. Nos primeiros anos, os futuros docentes estudam as chamadas disciplinas de fundamentos / teóricas, seguidas das pedagógicas / teórico-práticas / instrumentais (didática e metodologia) e, no último ano, as Práticas de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado. Para Lüdke (2009):

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Enquanto as unidades específicas não assumirem, como responsabilidade própria, a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação. Isso não implica, entretanto, que não haja uma importante contribuição da área pedagógica, cuja continuidade deve ser assegurada, mas numa articulação epistemológica diferente com as outras áreas, não numa simples relação temporal de sucessão. (p. 99)

Esta postura instaura o distanciamento entre teoria e prática, tanto nas disciplinas de conteúdo específico quanto naquelas de conteúdo pedagógico. Nas primeiras, a discussão sobre o que, como e por que ensinar merece pouca ou nenhuma consideração. Enquanto que as disciplinas pedagógicas ofertadas pelas Faculdades/Centros/Setores de Educação, se caracterizam, geralmente, pelo tratamento de teorias e modelos pedagógicos dissociados do conteúdo específico que os futuros professores ministrarão, sendo destoantes da realidade escolar. Os temas geralmente abordam um aluno ideal, um professor ideal, em uma escola ideal, contextos que não se aplicam às situações práticas comuns à realidade brasileira.

Segundo Nóvoa (1999) e Tardif (2002) este modelo tem sua origem na concepção histórica de professor vinculado a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. E, mesmo, no século XX, quando se tornaram um corpo estatal, ainda submetiam-se às missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Assim, os professores sempre estiveram [e ainda estão] subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes, que os associavam a meros executores.

Concebidos como técnicos executores, os futuros professores, ao final de seus cursos, se veem desprovidos de conhecimento e vivências que lhes ajudem a compreender a complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões. Segundo Zeichner (1992) a perspectiva do ensino como

ciência aplicada leva a reprodução de comportamentos e modelos sugeridos pela academia, os quais podem simplificar a realidade, sem que questões do cotidiano escolar sejam discutidas.

Gómez (1992) infere que este modelo de formação docente fundamenta-se na “racionalidade técnica”, que entende a atividade profissional docente como essencialmente instrumental e racional, concebendo o professor como um técnico dirigido para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas previamente aprendidas. Segundo Fiorentini, Souza e Melo (1998), esse debate deriva de uma cultura profissional que supervaloriza o conhecimento baseado em reflexões que, na maioria das vezes, idealizam e fragmentam a prática da sala de aula.

De certa forma, as críticas relacionadas a este modelo de formação de professores, se alicerçam nas concepções defendidas por Schön (1992) e convergem para a primordialidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação docente, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Schön (1992) realizou estudos sobre as reformas curriculares e ao observar a prática dos profissionais propôs que a formação não ocorresse nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação, pelos alunos, dos conhecimentos anteriormente aprendidos. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön (1992), não consegue responder às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Para Tardif (2002):

Com efeito, os valores sociais, culturais e epistemológicos dos saberes residem em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. (p.34)

No Brasil, embora normativas federais almejassem a superação desta concepção fragmentária entre teoria e prática, muitos pesquisadores apontam que mesmo as novas propostas não conseguiram ainda superar os obstáculos existentes na formação de professores e no estágio. Em muitos casos, as Resoluções a nível nacional significaram somente a inclusão de horas no currículo dos cursos de Licenciatura. Nesse sentido, Fávero (2001) indica que:

[...] embora, legalmente, ou em termos de discurso, o estágio curricular seja apresentado como elemento de integração entre teoria e prática, na realidade ele continua sendo um mecanismo de ajuste que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos. (p.63-64)

Na concepção de Schön (1992), o conhecimento sendo dinâmico resulta numa reformulação da própria ação. Assim, teríamos a reflexão para a ação e a reflexão no decurso da própria ação, reformulando o que estamos fazendo, ainda enquanto o realizamos, movimento conhecido como “epistemologia da prática”. A reflexão reconstruiria mentalmente a ação analisando-a. Para Schön (1992) esta reflexão sobre a reflexão na ação, possibilita ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer.

Neste contexto, Zeichner (1992) desenvolve a ideia do profissional reflexivo, a qual tem induzido muitos cursos de formação a reestruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina de estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores investiguem e reflitam sobre o contexto real de sua atuação profissional: a escola e o ser docente. Para o autor, a tendência é estimular a reflexão seguida da investigação não só de suas práticas, mas também de suas condições de ensino, contribuindo para a melhoria da formação profissional desses educadores. Nas palavras de Piconez (2008):

O futuro professor pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa da sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática. (p.27)

Fávero (2001) propõe que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. Ou seja, que haja uma concepção dialética entre estágio e formação de professores. A concepção dialética da formação auxilia na compreensão da teoria e da prática como elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva remete a uma busca teórica para melhor análise e compreensão desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la.

Nesta perspectiva Sacristán (1999) escreve que é fundamental o exercício permanente da crítica com relação às condições materiais nas quais o ensino ocorre e como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem. Para Perrenoud (2002) aprender a refletir sobre a prática e sobre o contexto escolar constituem objetivos centrais da formação dos professores. Assim, a formação inicial pode e deve deixar amplo espaço para a prática reflexiva como método de articulação entre teoria e prática objetivando autonomia e responsabilidade profissionais. Neste sentido, a contribuição da perspectiva reflexiva no exercício da docência para a valorização da profissão e dos saberes dos professores torna-se importante, pois assinala que o professor pode construir conhecimento a partir da prática, problematizando os resultados com o suporte da teoria e como pesquisador

da sua própria prática.

Esta concepção, de profissional reflexivo, torna o professor um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos, aproximando-se e complementando a concepção denominada epistemologia da prática. Esta linha de pensamento não desconsidera contribuições teóricas advindas da pesquisa acadêmica, mesmo que produzidas sob os moldes da racionalidade técnica. Contudo, pressupõe a sua integração com os problemas da prática para possibilitar reflexões sobre ela, novos planejamentos, implementações, avaliações e novas reformulações, gerando assim, novos saberes pedagógicos.

Para Sacristán (1999) a epistemologia da prática ocorrerá ao considerarmos teoria e prática inseparáveis. Os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os. Essa perspectiva coloca em pauta a identidade do professor como pesquisador e se configura, como um dos novos temas que emergem no campo conceitual e investigativo da didática. Com o mesmo pensamento, Zeichner (1992), a partir de análises do *praticum* – compreendido como momento estruturado de prática pedagógica na formação de professores, produz uma reflexão sobre o tipo de conhecimento que os professores mobilizam para propor mudanças na estrutura da formação docente.

Nesta concepção, a formação docente desempenha papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando o que Nóvoa (1992) denomina de desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor. Nóvoa e Esteve (1999) escrevem ainda, que a atual crise da profissão docente vincula-se à ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores.

Nesse sentido, a formação não se constrói apenas pela acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica, sobre as práticas, assim como de reconstrução permanente da identidade pessoal. Schön (1992) e Tardif (2002) colocam a questão do desenvolvimento da epistemologia da prática e da valorização dos saberes da experiência como alternativa para a formação e o aperfeiçoamento profissionais.

Para Tardif (2002) os saberes docentes distinguem-se em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Valorizando este último, o autor define como aquele produzido no exercício e na prática da profissão, num processo permanente de reflexão sobre esta prática, mediada pelos colegas de trabalho e pelas leituras realizadas. Tardif (2002) infere também que os saberes da experiência constituem um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, mas que não se encontram sistematizados em teorias, pois são práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua própria profissão.

Segundo Gómez (1992), neste modelo de formação, a prática adquire o papel central do currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, de modo que o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só possa ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for significativamente integrado à prática. Esta relação indissociável entre teoria e prática, compreende o ensino como realidade social que pressupõe a investigação da própria atividade de modo a transformar a ação docente num *continuum* de construção de sua identidade como professores.

Assim, tentamos em nosso processo formativo na UFSC mobilizar os saberes da teoria e da prática docente, capazes de desenvolverem competências e habilidades para que os futuros professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus próprios saberes – fazeres, num processo contínuo de construção / reconstrução de saberes. Esta investigação por sua vez, pressupõe o desenvolvimento da pesquisa durante a realização do estágio, incorporando a concepção que compreende o professor como pesquisador de sua prática e sua realidade escolar. Para Nóvoa (1999), Pimenta (2004) e Tardif (2002) a dinamização de dispositivos de investigação – ação são responsáveis por mobilizar nos professores [atuais e futuros] os saberes a serem usados na sua prática.

Apropriadas em diferentes países e especialmente no Brasil, estas novas concepções² de uma forma ou outra, reconhecem o professor como construtor, e não apenas como transmissor de conhecimentos produzidos por agentes outros, valorizando a atividade de pesquisa, não só para os que atuam no ensino de nível superior. Considerando o professor como profissional reflexivo e pesquisador, focamos na sua construção identitária, compreendendo que a atividade docente não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construída na prática dos sujeitos / professores historicamente situados.

Assim, acreditamos que o estágio deve se constituir em uma pesquisa do cotidiano da escola pública, envolvendo observação, reflexão crítica e reorganização das ações. Sobre o tema, Kenski (2008, p.11) relata “[...] da necessidade de que a prática de Ensino envolva comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário.”

Esta relação entre a concepção de professor reflexivo e a prática da pesquisa no estágio, pressupõe nosso entendimento de que, apesar de se distinguirem, pesquisa e ensino, não se constituem em atividades indissociáveis e estanques. Essa articulação

2 São representantes desta linha de pensamento: Donald Schön, Michael Young, Antonio Novoa, Kenneth Zeichner, Henry Giroux, John Elliot, Lawrence Stenhouse, Phillip Perrenoud, Maurice Tardif, Claude Lessard, Antonio Nóvoa, Corinta Geraldí, Dario Fiorentini, Octávio A. Maldaner, Contreras, Gimeno Sacristán, Heargreaves, ClermontGauthier, Isabel Alarcão, Marli André, Menga Lüdke.

favorece uma visão integradora da complexidade do cotidiano escolar, através da apropriação de práticas reflexivas.

Ancorados em estudos recentes que evidenciam e orientam a possibilidade da organização do Estágio centrado num processo de pesquisa que intervém na realidade educativa, nosso estágio assume uma proposta metodológica e política de se produzir conhecimento e saberes a respeito da prática pedagógica vivenciada e desenvolvida no cotidiano de uma escola pública, buscando meios para entender e transformar as condições em que acontece o aprendizado e o trabalho docente.

[...] promover a pesquisa em ensino é uma proposta bastante criativa, pois a equipe partia, acertadamente, do pressuposto da valorização da atividade de pesquisa frente às demais atividades da universidade. Nada mais acertado, então, se queremos valorizar a formação de professores e os que por ela se interessam, do que converter esse interesse em esforço de pesquisa. Assim, envolvidos em pesquisa, eles receberão apoio e incentivos, seus participantes usufruirão do status de pesquisadores e, o que é mais importante, estará sendo construído conhecimento científico, tão necessário e urgente, sobre uma área ainda tão desguarnecida [...]. (LÜDKE, 2009, p.100)

Acreditamos que a possibilidade de se conceber a atividade de pesquisa que permita a convergência de vários saberes, valoriza a experiência acumulada pelos profissionais engajados na prática, sem desvalorizar a teoria produzida pela academia, em cada um dos seus domínios específicos. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio, por meio da pesquisa e investigação abre possibilidades para o futuro professor compreender as situações vivenciadas e observadas nas escolas e seus respectivos sistemas de ensino, formando assim professores “críticos-reflexivos” e “pesquisadores”.

[...] a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários (p. 46).

Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 25) ressaltam que “[...] não é possível que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar”. Dessa forma, admite-se a pesquisa no estágio como instrumento metodológico de superação da separação entre teoria e prática, e ao mesmo tempo sua transformação em pesquisa e investigação teórico-prática.

Barreiro e Gebran (2006) abordam ainda que, a articulação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às

contradições vivenciadas no ambiente escolar. Para Piconez (2008, p. 29): “[...] relação dialógica, a troca de opiniões e experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática”.

Compreendemos que se necessita entender a teoria para refletirmos sobre a prática. Neste sentido, o objetivo e função do estágio é permitir que o aluno compreenda as particularidades e interfaces das diferentes realidades escolares. Desta forma, acreditamos que a pesquisa no estágio mobilizará saberes e ampliará a possibilidade de análise dos contextos onde os estágios se realizam, visto que, para além de um simples relato [de estágio, ao final da disciplina] o desenvolvimento de pesquisas no campo profissional gera produção de novos conhecimentos, que são específicos e particulares de determinada realidade.

O estágio supervisionado obrigatório em geografia na UFSC

Pensar a formação inicial de futuros docentes implica refletir sobre o papel das disciplinas pedagógicas presentes na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Entre estas, o Estágio Supervisionado como *locus* das experiências didáticas, momento caracterizado por transformações qualitativas, nas quais os licenciandos percebem-se enquanto professores. Assim, reinventar o modelo de estágio desenvolvido no curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina pressupôs repensar a formação do futuro professor proporcionando o tempo necessário para uma reflexão analítica sobre aquilo que se faz e o que se quer fazer.

Até o ano de 2012, os licenciandos/estagiários realizavam observação e regência em um mesmo semestre, de modo que, no Estágio Curricular Supervisionado I observavam e faziam a docência no Ensino Médio e no Estágio Curricular Supervisionado II a observação e docência ocorria no Ensino Fundamental II. Até este período, as disciplinas eram independentes não se relacionando entre si e organizavam-se por meio de encontros presenciais na Universidade, observação do ambiente escolar, planejamento das aulas e avaliações, com entrega de um relatório de estágio (quase sempre bastante descritivo).

Assim, nossa crítica com relação a esta forma semestral de estágio permeia o entendimento de que, em tal modelo, o licenciando / estagiário permanecia por um curto período na escola, não conseguindo compreender integralmente a realidade da qual se aproximava, gerando também insegurança, quando do momento da regência. Sem conquistar um espaço considerável de autonomia o estagiário se preocupava em aplicar teorias e procedimentos aprendidos na academia, de maneira mecânica, sem as devidas reflexões, debates e teorizações.

Neste contexto, percebemos também que, sem um processo de investigação, a experiência do estágio se reduzia a observação e regência de algumas aulas, distribuídas pontualmente ao longo do semestre sem a possibilidade de apreensão legítima da realidade social em que o ensino se processa. Se, por um lado entendemos ser interessante pensar a escola pela dimensão de um “olhar estrangeiro”, i.e., alguém de fora do contexto, por outro, este mesmo “olhar” deveria partir da realidade real, de um conhecimento empírico, que somente a vivência na escola proporcionará.

Acreditamos que a inserção na realidade proporciona a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade da realidade escolar. Assim, os alunos estabelecem em torno dessa “prática”, um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a construção de novos conhecimentos a partir desta realidade.

Neste sentido, com a preocupação de superar e reinventar este modelo pensou-se em um projeto de estágio desenvolvido de forma articulada e que possibilitasse preparar o futuro profissional para compreender as estruturas de ensino e os demais determinantes de sua prática, cujo alicerce está na ampliação da permanência do licenciando / estagiário na escola e no desenvolvimento de pesquisa cujo foco envolve a experiência do estágio.

Esta articulação envolve e *indissocia* as duas disciplinas de estágio presentes na UFSC (Estágio Supervisionado Obrigatório em Geografia I e Estágio Supervisionado Obrigatório em Geografia II), as quais a partir do ano de 2012 se tornaram interdependentes mantendo atividades articuladas ao longo do ano: vivência escolar, encontros presenciais na UFSC, regência descontínua, desenvolvimento de pesquisa, finalizando com um artigo escrito ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia II.

Estágio anual e a vivência escolar

Caracterizado pelo reconhecimento da atividade docente e da escola como futuro campo de atuação profissional, é na vivência escolar que o licenciando / estagiário acompanha e observa a atuação do professor. Visando estabelecer uma relação mais próxima com as turmas³, a escola e o próprio trabalho docente, o licenciando auxilia o professor no planejamento das aulas, bem como prepara e/ou produz material didático e pedagógico, articula projetos de ensino – pesquisa na escola; busca compreender os processos didáticos, debatendo com o professor os conteúdos a serem ministrados e as possibilidades metodológicas diferenciadas, auxilia o professor na preparação de atividades e/ou avaliações, prepara parte das

³ É possível também aos licenciandos acompanharem mais de uma turma simultaneamente, proporcionando melhor entendimento das dinâmicas que permeiam as diferentes turmas, bem como o modo como o professor lida com questões adversas.

aulas dentro de conteúdos específicos em que pode contribuir/desenvolver atividades como auxiliar ao docente, participa dos conselhos de classe, reunião com pais, entrega de boletins, eventos comemorativos, entre outras atividades.

Ao longo de um ano de estágio, em uma mesma escola, acompanhando professor e alunos, é possível ao licenciando efetivamente inserir-se no espaço escolar: conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar problemas, participar da gestão democrática da escola como um todo [não ficando restrito à observação de algumas poucas aulas]. Neste contexto, é possível que o mesmo reflita sobre sua própria formação, reconhecendo aspectos positivos e negativos. Além disso, a compreensão de que o “ser docente” transcende o simples “dar aulas” desperta a preocupação com a totalidade do contexto escolar, permeando o entendimento de que aspectos externos à sala de aula ou à escola, também influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que, repensar a própria formação requer também o reconhecimento na prática de suas próprias limitações e daquelas impostas pelo ambiente escolar. Neste sentido, este tempo [de um ano] é necessário para que se visualize, argumente, discuta, reflita e dialogue com as práticas suas e outras, vivenciadas na escola.

Encontros presenciais na UFSC

Os licenciandos participam de encontros presenciais ao longo do ano, elaborando atividades e socializando com os demais colegas as experiências vivenciadas no ambiente escolar. Visto que nossos estágios acontecem em contextos diferenciados⁴, esta característica mantida do modelo anterior, possibilita que os alunos conheçam as variadas realidades e aprendam com a experiência dos colegas.

Projeto e pesquisa de estágio

Para a incorporação da pesquisa durante o estágio, fomos guiados pela concepção de “epistemologia da prática”, cujos pressupostos envolvem a valorização da identidade, profissão e profissionalidades docentes, valorização dos processos de construção de conhecimentos de professores, a investigação em situações concretas e a importância das concepções de professor-reflexivo e professor pesquisador daí decorrente, bem como o entendimento das possibilidades e limites [destas concepções] nos contextos escolares brasileiros.

A elaboração de projetos e o desenvolvimento de pesquisas cujo foco é o ambiente escolar e os processos que nele ocorrem, permitem compreender

⁴ Escolas de EJA (que em Florianópolis adotam como metodologia de ensino a pesquisa como princípio educativo), Institutos Federais de Educação, Colégio de Aplicação (na UFSC), Escolas da rede Municipal e Estadual.

e problematizar as situações vivenciadas e observadas, além de possibilitar ao licenciando o desenvolvimento da concepção de professor, enquanto pesquisador e não apenas como aplicador de técnicas. Como processo dialético, a investigação científica durante o estágio possibilita o conhecimento, análise, a reflexão do trabalho, das ações docentes e do ambiente escolar a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificando impasses, dificuldades e soluções. Possibilita também a compreensão de que o aluno, a escola, seus profissionais e a comunidade vivem num determinado ambiente histórico, cultural e social que sofre transformações com o tempo, influenciando o meio externo, mas também sendo influenciado por ele.

Nesta perspectiva, a realização de pesquisa, relacionada ao ambiente escolar, possibilita o confronto de saberes teóricos e práticos, de experiências profissionais, bem como a análise dos contextos nos quais os alunos realizam os estágios. Neste sentido, nossa intenção é construir conhecimento a partir da complexidade do cotidiano vivido na escola, aproximando-se do que Zeichner (1992) denomina de “teorias práticas”, as quais surgem quando o professor pensa sobre seu trabalho reflete sobre ele, fazendo teorizações ou criando novos saberes. Sendo estas que possibilitarão ao professor perceber em que condições sociais se dá o seu trabalho, levando-o a interferir nesse processo, para que, de forma autônoma e consciente, possa modificar seu fazer e seu ambiente de fazer.

Objetivamos que o aluno possa captar, através da pesquisa, a complexidade do cotidiano que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Partimos do pressuposto que a pesquisa é constitutiva do trabalho do professor, uma vez que este deve ser capaz de refletir e orientar sua própria prática, de modo que, o professor, pela competência e intenção será sempre um pesquisador. Assim, no âmbito da UFSC, pensamos que a perspectiva que mais contempla um processo de formação pela pesquisa no Estágio Supervisionado seja a metodologia da pesquisa-ação, focando-se na pesquisa colaborativa.

Na pesquisa colaborativa, investigadores e co-investigadores constroem conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade. Instaurando um processo produtivo de reflexão, indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam as práticas, procuramos produzir conhecimentos com os professores [e não apenas para os professores] com pretensões de intervir e transformar a realidade.

Como perspectiva fertilizadora a pesquisa, associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, contribuindo para mudar qualitativamente a realidade estudada, concebida como seu objeto de investigação. Além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, colabora com os processos de construção identitária de professores e compreensão da complexidade do ambiente escolar, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas é construído e reconstruído na prática dos sujeitos-professores.

Assim, o processo formativo guiado pela pesquisa demanda o envolvimento dos dois conjuntos de sujeitos e mobiliza os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e a partir dela constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. Sob este enfoque “A pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente” Pimenta (2004, p.114).

Regência descontínua

Neste novo formato, os momentos de regência estão distribuídos ao longo do ano, de modo que, tais interstícios proporcionam que os licenciandos / estagiários reflitam de modo crítico sobre a própria prática. Este exercício de reflexão sobre a própria realidade vivenciada, com seus problemas e desafios têm se apresentado como singular fonte de aprendizado acerca da atuação docente e do ambiente escolar.

Artigo final da disciplina

O antigo relatório de estágio, quase sempre descritivo, foi repensado e transformado em um artigo, no qual o aluno, ao final da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório II escreve sobre sua experiência de estágio, ou sobre a pesquisa que desenvolveu na [e para] a escola, articulando fundamentação teórica, conhecimento empírico e reflexão crítica.

Desta forma, organizado, almejamos que nossas práticas formativas, atuem no sentido de que a formação docente situe-se em espaços pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjuguem-se de maneira indistinta e indissociável compreendendo que, teoria e prática, apesar de suas especificidades e contornos singulares, constituem-se simultaneamente. Partimos do pressuposto de que o Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional, compondo-se numa interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar.

Sob outro ponto de vista, metodologicamente assim estruturado, nosso estágio permite o confronto entre teoria e prática, seguido por um processo reflexivo, em que o aluno passa a compreender a dinâmica escolar iniciando a construção de sua identidade docente. Este processo reflexivo é discutido coletivamente nos encontros presenciais programados ao longo do ano, momentos em que, os estagiários têm a oportunidade de refletir sobre a teoria e pensar dialeticamente a prática, e sintetizados de forma escrita nos artigos redigidos ao final da disciplina.

Desafios pertinentes e persistentes

Partindo de uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento das capacidades e habilidades de diálogo, reflexão, pesquisa, investigação e análises críticas dos contextos educativos, impasses e dificuldades surgem a cada novo passo. Percebemos não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação do professor, mas faz-se necessário a prática alicerçada com a fundamentação teórica. É imprescindível, na formação do professor a busca constante, não apenas do saber, mas também do fazer, estando cada vez mais presente a ação-reflexão no dia a dia do professor, cujas pretensões vislumbram um melhor saber e um melhor fazer.

Antes mesmo do início do estágio pelo aluno, o primeiro desafio que surge, refere-se à dificuldade de se encontrar escolas e professores que se sejam parceiros para este projeto anual. Ainda hoje, a relação entre professores [docentes do Ensino Básico] e estagiários não é compreendida como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento. Ao contrário, essa relação ainda é marcada por situações em que o estagiário é visto como aquele que está para “julgar” a prática pedagógica do outro. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações conflituosas.

Embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação destes dois *loci* de formação docente (Universidade e escola), ainda persiste um abismo, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. Com este pensamento, consideramos a proposição de projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, como forma importante de aproximação, tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

Outro ponto desafiador é a compreensão que temos do estágio enquanto instrumento colaborador à avaliação do nosso próprio currículo [Licenciatura em Geografia], apresentando de forma desconcertante os déficits da formação docente em nossa instituição. Entre os quais, cita-se a própria seleção e organização dos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas do curso, que muitas vezes, não respondem as necessidades da escola, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação. Este é um problema recorrente nos cursos de formação docente e já fora mencionado por Lüdke (2009):

É preciso superar, portanto, essa tendência, já habitual, de uma reforma apenas formal, buscando-se o produto de uma nova práxis, por meio de um novo processo, de uma nova dinâmica da vida universitária. Isso provocaria, possivelmente, mais um desafio. [...] A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Enquanto as unidades específicas não assumirem, como responsabilidade própria, a formação de professores, muito pouco poderão fazer as

unidades de educação. Isso não implica, entretanto, que não haja uma importante contribuição da área pedagógica, cuja continuidade deve ser assegurada, mas numa articulação epistemológica diferente com as outras áreas, não numa simples relação temporal de sucessão. (p. 99)

Neste sentido, o desafio postulado à disciplina de Estágio Supervisionado, está em relacionar saberes teóricos com os práticos, de modo que, licenciandos, assegurem-se de sua escolha em ser professor a partir do contato com as realidades de sua profissão. Assim, tentamos promover o intercâmbio entre teoria e prática, proporcionando os conhecimentos necessários para que o docente considere os contextos sociais, históricos e culturais do ambiente que atuará. Concebendo o estágio dentro desta postura, que é investigativa, reflexiva e dialética, acreditamos na formação de um profissional pesquisador, reflexivo e crítico que valoriza os saberes da prática docente, recree-os por meio da reflexão e da própria vivência. Nas palavras de Piconez (2008):

O futuro professor pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa da sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática. (p. 27)

Embora várias tentativas de superação dos problemas que envolvem a formação de professores venham sendo discutidas, estas, não têm ultrapassado muito os limites puramente formais e enquanto perdurarem soluções formalistas o resultado será incipiente. A transformação nas práticas educacionais relaciona-se também às condições de trabalho do professor, de salário, de funcionamento da escola, das possibilidades de formação continuada. Nas palavras de Freitas (1992, p.10-11): “Estes parecem ser os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global para o profissional da educação: formação intensiva de qualidade, salário digno ou, mais amplamente, condições de trabalho dignas e formação continuada”.

Referências

- BARREIRO, I. M.F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. (Eds.). **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: LINHARES, C. *et al.* **Formação de professores: pensar e fazer**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FAZENDA, I. C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FIORENTINI, D.; SOUZA A.; MELO G. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: FIORENTINI, D. *et al.* (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.
- FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed., Campinas: Papirus, 2008. p. 39-52.
- KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed., Campinas: Papirus, 2008. p. 63-74.
- LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Portugal, 1999. p. 9-32.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- PICONEZ, S. C. B. A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed., Campinas: Papirus, 2008. p. 15-38.
- PIMENTA, S. G. **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed., Porto: Portugal, 1999. p. 63-92.

SCHÖN, D. Formar professores como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

O ensino por competência: o motor das reformas educacionais

Cristiane Maciel de Souza Andrade
Roselane Zordan Costella

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;
KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 105-115

DOI 10.21826/9788563800244p105-115

Resumo

Este trabalho parte da constatação de que aprender por competências é estar preparado para resolver diferentes situações que envolvam o conhecimento, ou seja, uma competência deve transformar-se em habilidade no dinamismo da aprendizagem. Diante dessa assertiva, o problema que se impõe é o de conceitualizar e refletir sobre a origem do ensino por competências e habilidades enquanto metodologia de ensino, observando a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular, deve ser oficializada até o final do primeiro semestre de 2016. Diante disso, faz-se necessário buscar o conceito e a origem do termo *competência* e sua aproximação com o termo *habilidade*, abordando sua relação com o ensino. Ancorada nos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais – assim como em autores que conjecturam sobre este assunto, verifica-se que as políticas públicas de educação no Brasil propõem um novo modelo de processo de ensino e aprendizagem, estruturado a partir de uma associação entre conteúdos, competências e habilidades, correspondente ao término da escolaridade básica, cabendo ao

aluno uma participação ativa e constante no processo de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento.

Palavras-chave: Competências; Habilidades; Ensino; Conhecimento.

Abstract

The present study starts by the ascertainment that learning based on competencies is to being prepared to solve different issues that involve knowledge, that is to say a competency necessarily needs to be transformed in a skill in learning dynamism. In face of this statement, the imposed issue is to conceptualize and think over the origin of competency and skills based teaching as an education methodology, observing the implementation of the new “Base Nacional Comum Curricular” (Common National Curriculum Base) that is being made official by the end of 2016 first semester. In view of that, it is necessary to search for the concept and origin of the term competency and its proximity to the term skill, addressing their relation to teaching process. Anchored to official documents – “Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Law of Directives and Bases of National Education), “Parâmetros Curriculares Nacionais” (National Curriculum Parameters) and “Diretrizes Curriculares Nacionais” (National Curriculum Directives) – and to authors who conjectured about this subject, it is possible to realize that public education policies in Brazil suggest a new model of teaching and learning process, which is structured by a combination of study contents, competencies and skills, corresponding to the conclusion of basic education, where it is students’ responsibility to have an active and constant participation in the process of building and rebuilding their own knowledge.

Keywords: Competencies; Skills; Teaching; Knowledge.

Este texto propõe uma discussão referente ao ensino por competências e habilidades, pautado em documentos oficiais. É um desafio abordar deste assunto diante de mudanças que estão prestes a ocorrer com a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular, que será oficializada até o final do primeiro semestre de 2016. Assim, concebemos esta escrita com um viés metodológico de aprendizagem, refletindo sobre a origem destes termos e a importância desta concepção enquanto metodologia de ensino.

A relação íntima entre conteúdos, competências e habilidades, está no fato de que o conteúdo é um caminho que, por meio dele, percolam intenções de reflexão, aplicabilidade e ação sobre o que se reflete. A ideia de a competência ser um patamar de complexidade maior que a habilidade está pautada no fato de que o aluno habilidoso é aquele que compreende as relações mais rasas do conhecimento, um aluno que percebe o que está posto num sentido mais compartimentado e por meio de ensaios.

O aluno competente é aquele que se utiliza de suas habilidades de forma articulada para vivenciar um momento de maior complexidade.

Desenvolver competências em sala de aula é possibilitar a ação dos alunos sobre o inédito, fazê-los compreender os processos que envolvem o aprender a aprender e instrumentalizá-los para o conhecimento. A competência pretendida neste contexto está prevista no fato de que o aluno compete com ele mesmo escalando níveis cada vez mais complexos de entendimento do mundo.

A aprendizagem deixa de ser por objetivo contemplado pelo professor para o aluno e passa a ser o desenvolvimento de processos internos e íntimo de quem aprende. Aprender por competências é estar preparado para resolver diferentes situações que envolvem o conhecimento. No dinamismo desta aprendizagem uma competência necessariamente deve transformar-se em habilidade.

No momento que o aluno atinge um patamar de complexidade que envolve o seu conhecimento, esta competência, que lhe dá autoria do conhecer, servirá de habilidade para que, junto com outras habilidades ele possa tornar-se mais competente ou competente em outra forma de discussão e ação.

Considerando que as políticas públicas de educação no Brasil propõem um novo modelo de processo de ensino e aprendizagem estruturado a partir de uma associação entre conteúdos, competências e habilidades correspondente ao término da escolaridade básica, julgamos relevante um olhar cuidadoso sobre o que se entende por competência no âmbito educacional.

O discurso do ensino por competências é posto em evidência principalmente diante da configuração de uma nova dinâmica social, que desafia e exige um posicionamento imediato e adequado perante o novo cenário imposto pelas constantes mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas que permeia nossa sociedade, instigando continuamente a capacidade de reflexão acerca de valores, atitudes e conhecimentos que norteiam a vida na sociedade do século XXI e diante desses processos faz-se necessário um novo posicionamento da escola que é desafiada a repensar profundamente os modos de ensinar e de aprender nestes tempos de mudança.

Nesse sentido, consideramos relevante contextualizar o surgimento do termo competência e apresentar algumas definições sobre esse conceito, que se encontra no centro das discussões educacionais, quando a meta principal da escola deixa de ser o ensino dos conteúdos disciplinares e passa a ser o desenvolvimento das competências pessoais, como resultado da necessidade de utilização de um conceito que atendesse a premência de intervenção do cidadão em todas as esferas da vida em sociedade. Recorremos para tal análise, os documentos oficiais que embasam o sistema educacional no Brasil e as contribuições de alguns autores que nos ajudam a compreender sobre o que vem a ser competência na educação ou o ensino por competência e como este se estrutura.

O ensino por competência

O conceito de competência vem assumindo diferentes significados ao longo do tempo, de acordo com o objetivo e com as expectativas de solucionar uma situação complexa. Segundo Zabala (2010 p. 17), o termo “competência” surge no início da década de 1970, no âmbito empresarial, “para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente.” Para o autor, posteriormente, “essas ideias começaram a ser utilizadas no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional, para que, em seguida, estendessem-se de forma generalizada ao restante das etapas e dos níveis educacionais: tenta-se identificar as competências básicas do ensino; avaliações com base no domínio de competências são realizadas e, de forma generalizada, os currículos oficiais de muitos países são reescritos em função do desenvolvimento de competências. Da mesma forma, a identificação das competências que os alunos devem desenvolver, como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar”.

Ainda para o autor,

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (ZABALA, 2010, p. 17)

Pode-se dizer, então, que uma competência permite mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A competência não é o uso estático de regras aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, quando necessário.

Nesse sentido pode-se afirmar que o ensino para o desenvolvimento de competências necessita dos conteúdos trabalhados na escola, nos diferentes componentes curriculares com uma abordagem relevante, pois, assim criam sentido para o indivíduo, dentro de seu contexto e mediante as circunstâncias vivenciadas. Podemos constatar que a proposta de um ensino para construção de competências tem como suporte uma prática diferenciada daquela que a escola tradicional apresentava quando listava os conteúdos e somente posteriormente buscava-se uma situação, muitas vezes irreal, em que tais conteúdos pudessem ser aplicados. Em oposição a esse padrão tradicional, o ensino por competências objetiva a partir da proposição de situações problema que se façam as escolhas dos conteúdos conceituais que precisam ser conhecidos para abordá-la ou resolvê-la. Sendo assim, a competência é vista como uma característica do sujeito que desenvolve sua capacidade de resolver situações complexas.

Conforme Zabala,

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder ao problema aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais conceituais. (ZABALA, 2010, p.11)

Na perspectiva de compreender como se organiza e se estrutura o ensino por competências, recorreremos também aos documentos oficiais para assimilar como o conceito de competência é evidenciado. Os documentos que indicam os novos rumos que a educação brasileira pretende avançar são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesses documentos é clara a mudança de foco proposta na intervenção pedagógica, caracterizando desta forma, um currículo por competências.

Aproximações do ensino por competências e os documentos oficiais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece no Art.32 e nos incisos, a saber, que: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante

“I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Seguindo a leitura da Lei o inciso III acrescenta: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.”

Nessa perspectiva a LDB propõe um currículo escolar que direcione e oriente para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, enfatizando a formação geral para que o estudante concluinte do ensino médio possa dar continuidade aos estudos assim como estar apto para inserção no mercado de trabalho.

Constituem-se também como orientação básica para elaboração das matrizes de referência pautadas no desenvolvimento de competências os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de ter um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as aptidões que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Assim, os PCNs traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar, quando contextualizado, e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Já as Diretrizes Curriculares que regulamentam a LDB propõem uma nova forma de organização dos currículos orientada para o desenvolvimento de competências. A partir dessa disposição legal, é potencializada a adoção desse conceito como elemento organizador das ações nas instituições e das práticas docentes.

Como podemos perceber as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a necessidade de centralizar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do educando, em vez de centrá-lo apenas no conteúdo conceitual.

Sendo assim, o projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais procura uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, exigindo uma ressignificação, em que a ideia de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a inserir procedimentos, valores, normas e atitudes. Esses procedimentos exprimem um saber fazer, que implica tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, a fim de atingir uma meta.

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam os propósitos educativos em termos de aptidões que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da sua vida escolar. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é fundamental nesta proposta, porque essas, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. Os PCN's afirmam que: "o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio" (BRASIL, 2000, p.16). Dessa maneira, os PCN's reafirmam que o ensino deve estar baseado no domínio de competências básicas pelo estudante, ao invés de mero acúmulo de informações. Segundo os PCN's,

As competências não eliminam os conteúdos, pois não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, visto que o importante na Educação Básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção. (BRASIL, 2000, p. 11)

O papel do professor nesse processo é fundamental, porque é de responsabilidade desse educador apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e para que aprendem e, dessa forma, poderem desenvolver expectativas positivas em relação à aprendizagem e poderem sentir motivados para a atividade escolar.

Contanto, é necessário considerar que nem todas as pessoas aprendem da mesma maneira, o que vai exigir uma atenção especial por parte do educador para com seus alunos, afim de que todos possam se integrar no processo de aprendizagem. De acordo com Machado,

A tarefa mais fundamental do professor, portanto, é semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seu projeto pessoal com os da coletividade na qual se inserem, sabendo pedir junto com os outros, sendo, portanto, competentes. (MACHADO, 2002, p. 154)

Em relação a este novo paradigma, não podemos olhar mais a educação apenas como repetição. Há a urgente necessidade de repensar a prática docente, em que os conteúdos necessitam ter caráter pluralista, diverso, flexível, processual, ou seja, interdisciplinar e contextualizado, em que o educando possa viver situações-problema que possam gerar conflitos, dinamismos, ações mentais, aplicação, análise, síntese e avaliação. Segundo Machado,

Ocorre que mesmo com todas as atenções escolares voltadas explicitamente para as disciplinas, o que resta de mais valioso, o que permanece depois que o tempo apaga da memória os conteúdos, pretextos que não lograram contextualizar-se, que não se constituíram em textos significados ao longo da vida/narrativa, são as competências pessoais, desenvolvidas tacitamente por meio das disciplinas. (MACHADO, 2002, p. 153)

Problematizando: competência *versus* habilidade

Quanto às habilidades, há como diferenciar de competência? Para Costella (2011), a competência se comporta como uma habilidade mais abrangente e mais complexa, enquanto a habilidade é reconhecida como uma competência de menor alcance, assim, em determinadas situações uma habilidade pode ser uma competência a ser desenvolvida. Poderíamos, então, dizer que a habilidade diz respeito a uma capacidade adquirida, ou seja, saber fazer alguma coisa. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca de uma competência. Para Costella,

A habilidade representa uma parte que, se desenvolvida de forma separada, não torna o aluno capaz de enfrentar situações novas utilizando-se de conhecimentos prévios(...). No momento em que, por meio de desafios e situações instigantes, conseguirmos fazer nossos alunos articularem as habilidades para atingir diferentes e mais complexos patamares de aprendizagem, estamos tornando os mesmos competentes para novas e inesperadas leituras que possa aparecer. (COSTELLA, 2011).

Segundo a autora, competência não significa a aplicabilidade do conhecimento, ela é muito mais intensa e tensa do que isso, o desenvolvimento de competências significa ter consciência de como e por que os fatos assim são aplicados.

Aprende com competência aquele que é capaz de inferir nas múltiplas situações que o mundo oferece ou cobra. Aprender é de cunho mais íntimo que ensinar, aprender é, acima de qualquer coisa, conhecer os processos que levam a mente a discutir com ela mesma, numa disputa de ações e reflexões que garantam o desenvolvimento de capacidades, sabendo o que fazer com as infinitas informações que o mundo apresenta. (COSTELLA, 2014, p. 188)

Para Macedo, a competência pode ser concebida como uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A competência vai se ocupar em manusear diversas habilidades para dar conta da resolução de uma situação problema. É a partir do desenvolvimento das diferentes habilidades que o sujeito vai conhecer melhor seus limites e buscar alternativas para superá-los sempre que for possível na busca por uma melhor condição de entendimento do contexto que o rodeia. Segundo Macedo,

A diferença entre competência e habilidade, em uma primeira aproximação, depende do recorte. Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades. (MACEDO, 2007, p. 71).

Pode-se perceber que a habilidade não é tratada como inerente ao ser humano, mas sim que é construído, trabalhado e treinado, modificando o olhar e capacitando o indivíduo a fazer determinada ação ou a exercer determinada faculdade mental (MACHADO, 2002).

As habilidades se apresentam então como parte da família das competências. A diferença entre o que seria uma competência e o que seria uma habilidade depende do contexto. Um dado desempenho pode ser qualificado tanto como uma habilidade, quanto como uma competência (MACHADO, 2002).

Para Pedro Demo:

Penso que a habilidade das habilidades é “saber pensar”, no plano teórico e pragmático (pensar e intervir), assinalando-se a politicidade da autoconstrução. A questão das habilidades vincula-se estreitamente à da “politicidade”: significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino. Não temos autonomia total, porque somos seres limitados naturalmente, mas podemos alargá-las significativamente, dependendo de nossa iniciativa e da capacidade de aprender e conhecer. (DEMO, 2012, p.6)

Sobre as habilidades, pode-se dizer que são consideradas como algo menos amplo do que competências, pois se caracterizam pelo contexto do saber fazer, sempre estando associadas a uma ação – física ou mental – indicadora de capacidade adquirida. Dessa forma, identificar, relacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular

com destreza seriam capacidades ou habilidades adquiridas (MORETTO, 2002).

Acabou-se o tempo em que só um ensinava e vários aprendiam sempre a mesma coisa do mesmo jeito. É o momento de forjar sujeitos capazes de viver a própria vida na sua inteireza e autonomia E para isso está posto o desafio, o abandono da “linha de montagem”, e a entrada em cena uma rede de relações delineada pelo conceito de desenvolvimento de competências, onde o jovem tenha saiba como enfrentar os problemas e superá-los, em casa, no trabalho, no mundo.

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. Nesses termos, dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. O problema é que muitos alunos não conseguem aprender nesse contexto, nem se sentem estimulados a pensar, porque sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser. Para Mônica Waldhelm,¹ “O limite conceitual entre o saber e o saber-fazer é tênue e contextual. O mais importante é perceber que não se constroem competências no vazio conceitual, mas também nenhum conceito por si só faz alguém desenvolver uma competência”. Segundo os estudos de Nóvoa,

Deve-se ensinar a pensar e a estudar. Mas isso não se faz no vazio. É preciso adquirir bases e fundamentos que nos permitam pensar e criar. Sabemos que o estímulo e a exigência desde a mais tenra idade criam bases e rotinas (de leitura, de cálculo, de pensamento) que nos libertam para outras aprendizagens. Dito de outro modo: quando as rotinas básicas são feitas “automaticamente. (NÓVOA. 2015)².

Nesta perspectiva, podemos inferir que tudo começa com conhecimento e esse para ser útil precisa ser aplicado, transformado em ação. Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, por meio do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve. Para Machado,

A organização da escola é, e continuará a ser, marcadamente disciplinar; os professores são e continuarão a ser, professores de disciplinas, não havendo qualquer sentido na caracterização de um professor de (competências). No entanto, urge uma reorganização do trabalho escolar que reconfigure seus espaços e seus

1 Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazerapesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>>.

2 Disponível em: <<http://www.cartaeducao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>.

tempos, que revitalize os significados dos currículos como mapas do conhecimento que se busca, da formação pessoal como a constituição de um amplo espectro de competências, e, sobretudo, do papel dos professores em um cenário onde as ideais de conhecimento e de valores encontram-se definitivamente imbricadas. (MACHADO, 2002, p. 139).

Portanto, construir um currículo a partir de competências não induz, nem propõe abandonar a abordagem conceitual, nem a construção de novos saberes; ao contrário, esses processos são indissociáveis na construção das competências. A diferença que ocorre, ou melhor, que se estabelece nesta proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação, depende de significados (BERGER, 2001).

Partindo dessa discussão, é necessário repensar as práticas pedagógicas, reguladas em estratégias que incentivem a participação ativa dos educandos no desenvolvimento de suas competências, inovar a prática e o planejamento com atividades desafiadoras, situações-problema, projetos produzidos sempre na contextualização e na integração do sujeito com o assunto que está sendo pesquisado.

Essa é uma tendência que desafia a renovação das estruturas e práticas pedagógicas, respondendo às necessidades de formação de profissionais com maior capacidade de flexibilização, versatilidade, adotando decisões, possibilitando o trabalho em equipe e assim lidar com situações diárias. Dessa forma, o conceito de competência é uma escolha na perspectiva de uma formação voltada à capacidade cognitiva, à criatividade e à autonomia do sujeito. Conforme Nóvoa,

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (NÓVOA, 2015).

Quanto mais rica a mediação, mais real é a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Os alunos aprendem melhor quando se empenham com o conteúdo do ensino e com seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, o ensino continua, em muitas situações, com modelos didáticos tradicionais, nos quais, o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno é aquele que o recebe, como denomina Paulo Freire em seu conceito de “Educação Bancária”. Não se aprende “recebendo” informações, muito menos fazendo uso exclusivo da memória. Aprender carece de construção ativa de significados próprios e particulares de acordo com as informações e conhecimentos tratados. Nessa concepção a razão da ação escolar está exatamente na aprendizagem e não no ensino, em que o professor desempenha o importante papel de orientador, cabendo ao aluno uma participação ativa e constante

no processo de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento.

Nessa lógica os documentos que embasam o currículo da Educação Básica no Brasil, a partir da LDB/9496, ao invés de uma lista de conteúdos obrigatórios, cada área do conhecimento é composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo da escolaridade básica pressupondo a consolidação no Ensino Médio das competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Nesta lógica do ensino por competências surge o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Uma prova organizada em sua estrutura epistêmica pelo viés do desenvolvimento de competências e habilidades. Esta prova, na maioria de suas questões está atrelada a capacidade do aluno em refletir sobre o conteúdo, em movimentar-se mentalmente para resolver propostas.

Referências

BERGER FILHO, Ruy. Currículo e competências. In: BERGER, R. **Currículo e Competências**. In: Seminário Internacional de Educação Profissional. Brasília. 2001.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez.1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

COSTELLA, R. Z. Ensinar o quê... para quê... quando...desafios da geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, R. E. M. W; TONINI, I. M.; GOULART, L.B. (Org). **Ensino de Geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 103 p.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, N.J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. organizado por Philippe Perrenoud; trad. Claudia Schilling e Fabiana Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, V. **Educar para competências**: o desafio do professor no contexto social. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?1596>>. Acesso em Abril.2016.

NÓVOA, Antônio. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-nova-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em maio de 2016.

WALDHELM, Mônica. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entre-o-saber-e-o-fazer-apesar-da-difusao-do-termo-258140-1.asp>>. Acesso em março de 2016.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O jovem contemporâneo e a geografia escolar: tão perto e tão longe

Victor Hugo Nedel Oliveira

Nestor André Kaercher

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 117-132
DOI 10.21826/9788563800244p117-132

Resumo

O jovem contemporâneo vem surpreendendo a sociedade nos mais diferentes setores. Este artigo trata das culturas juvenis no âmbito escolar e suas relações com o ensino da Geografia. Objetivamos identificar os sentidos que jovens do ensino médio atribuem ao ensino desta disciplina. O referencial teórico utilizado buscou colocar em diálogo as duas grandes linhas de investigação: as culturas juvenis e o ensino de Geografia. Para atingir os objetivos propostos, montamos um questionário – sobre as relações dos sujeitos-jovens entrevistados com a Geografia escolar – que foi aplicado em três turmas de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual em Porto Alegre (RS). Os resultados da pesquisa indicam que o jovem-aluno vincula muito fortemente aos temas físicos da ciência, ao citar exemplos como localização geográfica e fusos horários. Há o questionamento, então, sobre a condução das aulas de Geografia, no ensino básico, a saber, se as mesmas dão conta do conceito pleno do espaço geográfico, no sentido de trabalhar as temáticas físicas, mas também as humanas da ciência. Percebemos que há relação direta entre as práticas juvenis e possíveis temas a serem trabalhados na aula de Geografia. Há muito que se avançar

neste tipo de pesquisa, uma vez que tratamos além dos objetos já previstos, de nossa prática docente.

Palavras-chave: Jovens. Juventude. Ensino. Geografia.

Resumen

El joven contemporáneo viene sorprendiendo la sociedad en muchos sectores diferentes. Esta investigación se ocupa de las culturas juveniles en el entorno escolar y su relación con la enseñanza de la geografía. Este estudio tuvo como objetivo identificar los significados que atribuyen a los estudiantes de la escuela secundaria a la enseñanza de la Geografía. El marco teórico trató de poner en las dos principales líneas de diálogo desta investigación: culturas juveniles y la enseñanza de la geografía. Para lograr los objetivos propuestos, se reunió una encuesta acerca de la relación del sujeto-jóven encuestados con la geografía, aplicada en tres clases de tercer grado de la escuela de secundaria de la red pública estadual en Porto Alegre (RS). Los resultados de la encuesta indican que el joven estudiante vincula muy fuertemente a los problemas físicos de la ciencia, citando ejemplos como ubicación y tiempo zonas geográficas. Está la cuestión, entonces, sobre la realización de clases de Geografía en la educación primaria, es decir, si se dan cuenta el concepto completo del espacio geográfico con el fin de trabajar los problemas físicos, sino también la ciencia humana. Se observó que existe una relación directa entre las prácticas de los jóvenes y los posibles temas que se trabaja en la clase de geografía. Hay mucho que avanzar en este tipo de investigación, ya que tratar, además de los objetos ya siempre en nuestra práctica docente.

Palabras-clave: Joven. Juventud. Enseñanza. Geografía.

De ensino e de jovens contemporâneos

Somos tão jovens? Ainda persiste, em nossa sociedade, a busca pela eterna beleza, a eterna juventude? E o sonho de beber o elixir mágico da juventude e não envelhecer mais? Por longos anos a juventude foi tema de debate dos gregos e seus sucessores. Atualmente, vemos os avanços das áreas médicas em postergar a velhice. As capas de revista, apresentando formas jovens e esculturais, formando um ideal de beleza quase utópico. Mas não é sobre esta juventude que este trabalho se dispõe a tratar.

Aqui, queremos discutir sobre essa fase que todos passamos: a juventude – que, por vezes se estende muito além do delimitado pela idade – e suas relações com a Geografia, enquanto disciplina escolar e, por consequência, formadora de cidadãos presentes e atuantes no mundo. Queremos ver mais de perto as diferentes culturas juvenis e como podem nos ajudar a docenciar no ensino da Geografia.

Nesse caso, também entra em cena o papel da formação da Geografia, no sentido de discutir os temas atuais da sociedade brasileira com os alunos. Caccia-Bava e Costa (2004, p. 15) já afirmaram esse histórico da juventude brasileira, ao proferir que:

[...] a formulação de uma primeira síntese da história da juventude brasileira permitiu-nos identificar um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos de jovens: a ingenuidade e a honestidade. A exposição das motivações e intenções culturais e políticas apareceu como traço marcante da condição juvenil, que rejeitaria o maquiavelismo como forma de ser dominante. [grifo nosso].

Nesse sentido, cabe lembrar que rebeldia, inquietação e inconformidade fazem parte das culturas juvenis, não só nos tempos de outrora, mas também nos jovens contemporâneos que encontro em minhas salas de aula. O fato é que muitas vezes, ao recebermos esses alunos, não há uma base conceitual clara e sólida, que já deveria ter sido trabalhada desde o ensino fundamental. Não quero aqui jogar a culpa para os professores dessa etapa formativa. O que se faz é a conclusão necessária de que, sem uma base clara para discussões em sala de aula, o professor pouco pode agir, devendo estar constantemente retomando os assuntos anteriores. Sobre essa temática da inconformidade com gerações anteriores ou com o momento atual estabelecido, outro autor muito conhecido e admirado nos estudos de culturas juvenis, Pais (2003, p.44), já nos aponta que “[...] as culturas juvenis definem-se por relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas, como uma forma de ‘resistência’ à cultura da ‘classe dominante’, quando não mesmo a sua expressão linear”.

De jovens contemporâneos e de geografia escolar

Questionamos os sujeitos da pesquisa para responder a seguinte questão: Com relação à disciplina de Geografia, você pode dizer que: e com cinco afirmativas, a saber, já com as porcentagens de respostas:

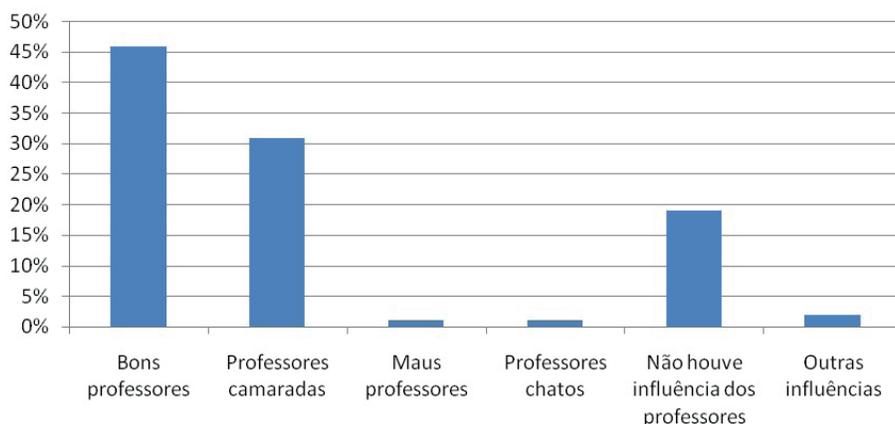
- a) gosta mais de Geografia do que qualquer outra disciplina – 6%;
- b) gosta de Geografia – 65%;
- c) é indiferente (nem gosta nem antipatiza) – 26%;
- d) não gosta de Geografia – 3%;
- e) detesta Geografia 0%.

De posse desses dados, nos parece muito claro que os alunos, de maneira geral, possuem uma visão positiva em relação à disciplina de Geografia e que esta relação próxima se deu, a priori, pela influência de bons professores (que sabiam a matéria) ou por professores camaradas (que eram amigos da turma), conforme podemos observar no gráfico que segue.

Sob essa ótica, entendemos que a primeira aproximação que o aluno tem em relação à disciplina de Geografia se dá através de seu professor e este dado apenas reforça a tese de que é, sim, o professor que propicia o encantamento do aluno em relação à disciplina a qual está ministrando! Entendemos que o encantamento ofertado pelos professores de Geografia se dá, em um primeiro momento, pelo seu encantamento em relação a esta ciência que tanto nos apaixona!

Gráfico 1 – Influência da Geografia

Influência na Geografia



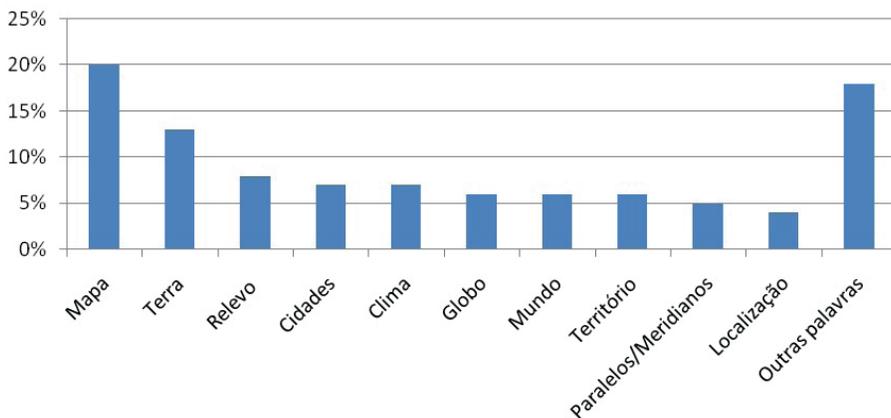
Fonte: Elaborado pelo autor.

Ora, em meu caso e em muitos dos casos que conhecemos, a escolha pelo curso de Geografia se deu justamente por esse encantamento, por gostar muito da Geografia e, de fato, passamos isto aos nossos alunos. O que pesa (e daí afirmamos derivar tantas pesquisas em ensino de Geografia – como este estudo) é que, por vezes, trata-se de uma paixão individual pela ciência geográfica, que pouco ou nada é compartilhada com alunos por meio de nossas práticas docentes!

Se formos realizar um apanhado geral e baseado em uma metodologia simples, porém, muito clara, das percepções dos alunos em relação ao ensino de Geografia e de como percebem esta ciência, encontraremos dados que, de fato, refletem dois aspectos: a) a realidade de muitas escolas brasileiras – públicas e privadas; e b) o senso comum das pessoas em relação à Geografia, enquanto ciência presente no âmbito escolar. Pois bem, provocamos nossos jovens-sujeitos da pesquisa a escreverem as três primeiras palavras que lhes viessem à cabeça quando escutavam a palavra “Geografia”. Observemos o gráfico de respostas a seguir.

Gráfico 2 – Três palavras que lembram Geografia

3 palavras que lembram Geografia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Preferimos classificar as respostas dos entrevistados desta forma, a dar clareza ao leitor das palavras mais repetidas que, em nosso entendimento, formam o senso-padrão-comum da amostra entrevistada em relação à Geografia.

Não nos surpreendeu, de forma alguma, que a palavra mais citada seria Mapa! Ora: o que seria da Geografia sem mapas? Não queremos entrar no mérito da resposta que acabamos de elencar, já que desviariamos o foco deste trabalho por longas páginas. Mas há que se admitir que a Geografia esteja – intrinsecamente – relacionada ao estudo do mapa, do globo, da Terra. Esse é um pensamento que herdamos de nossos pais, avós e bisavós, e que, por mais que tentemos formar alunos de ensino fundamental e médio com uma visão mais crítica da realidade e do espaço geográfico, dificilmente nos desligaremos dessas visões em relação à Geografia. E, de fato, não podemos nos desligar! Afinal, o mapa, por exemplo, é um instrumento de espacialização de dados importantes (por exemplo: IDH, violência urbana, fome etc.).

O que estamos postulando aqui é que deixemos de ser a Geografia única dos topônimos – aquela Geografia que apenas dá nome aos espaços ou que ainda tem seus nomes próprios, como o mapa, por exemplo – e que passemos a ser a Geografia real, aquela que possa levar os alunos a uma dimensão crítica e atuante em suas realidades. Mas como? Acreditamos que o primeiro momento é este: conhecer o aluno, o jovem, que está na minha frente! Para depois pensarmos na Geografia ensinada-aprendida por esses jovens!

Concordo com Kaercher (2014, p. 230) quando afirma que não podemos cair no automatismo da Geografia:

Se o professor não fizer as relações entre o de que está tratando e a Geografia o aluno tende a se dispersar. Corolário: Geografia fala de tudo, Revista de variedades. Leve. Leva a uma aprendizagem pouco eficaz. Há pouco o que pensar nas aulas de Geografia.

Percebemos essa Geografia “leve”, quando observamos que mais da metade das palavras citadas pelos entrevistados inferem-se em temas físicos, pontuais e introdutórios da ciência geográfica, como: mapa (*por supuesto!*), Terra, relevo, clima, paralelos, meridianos, localização... Mas, nos falta algo, não?! Onde está a dita Geografia Crítica? Por que não aparecem palavras como sociedade, política, ambiente, cidade X campo, segurança pública, transporte, mobilidade urbana, código penal, Nações Unidas, Amazônia, ...? Por que, se passados mais de três décadas após a “revolução” na Geografia brasileira, o que nos vem ainda é o tradicional, o físico, o emblemático da Geografia? Encontro amparo (e apoio emocional!) em Kaercher (2014, p. 231) quando afirma que: “[...] a Geografia, independentemente de chamá-la de ‘crítica’ [...] possa ajudar os alunos a olharem o mundo em que vivem de forma mais plural, complexa, contraditória e dinâmica. Sim, de forma crítica”.

Aí sim podemos afirmar que não é apenas de temas físicos, por exemplo, que vive a Geografia escolar! Na sociedade contemporânea existem temas tão emergentes que podem justamente ser tratados de forma plural, complexa, contraditória e dinâmica, sem deixar de seguir os currículos! E que envolvem, diretamente, as vivências desses sujeitos jovens, como já apresentamos em tópicos anteriores a este, neste texto, como, por exemplo, as relações dos jovens com seus estudos.

Fica evidente que a Geografia tem se mantido *esta revista de variedades*, quando observamos as palavras mais relacionadas com a ciência (mapa, Terra, relevo, cidades, clima, ...) e, ainda mais, quando verificamos as principais utilidades da Geografia para os jovens, no momento em que questionamos os entrevistados: Qual é a utilidade da Geografia para você? Obtivemos as seguintes respostas:

- a) conhecer mais sobre o mundo: 45 %;
- b) saber se localizar: 24 %;
- c) saber sobre os outros países: 11 %;
- d) localizar países: 4 %;
- e) saber fusos horários: 4 %;
- f) outros (várias utilidades citadas): 12 %.

A partir dessas observações interpretamos, num primeiro momento, que os alunos que veem na Geografia a potencialidade de conhecer mais sobre o mundo (expressiva quantidade de respostas) estão, justamente, relacionando a ciência geográfica com esta temática livre, que fala de tudo (do mundo), mas com pouca aprendizagem efetiva. Veja bem, caro leitor, não estamos afirmando que conhecer mais

sobre o mundo não seja aprendizagem (porque de fato o é!), mas o que queremos destacar aqui é a fragilidade com que os entrevistados percebem a Geografia escolar:

Depois de percorrermos cerca de três milhas, chegamos a uma espécie de edifício comprido, construído de troncos fincados no chão e entrelaçados; o teto baixo e coberto de palha. Comecei a sentir-me então algum tanto confortado e tomei de alguns brinquedos, que trazem habitualmente os viajantes a fim de presentearem os indígenas selvagens da América, e de outras partes [...]. (SWIFT, 1952, p. 193).

Sim, caro leitor, a primeira sensação, quando constatamos que para 45% dos jovens a Geografia é unicamente conhecer mais sobre o mundo, é que somos os contadores das histórias de Gulliver, ao desbravar e conhecer novos espaços, relatando, minuciosamente, estes espaços viajados, conhecidos e explorados. Rico! Sim, isto é muito rico! O que ocorre é que analisamos essa resposta sob a égide de um professor-pesquisador que entende que a Geografia escolar deva ser muito mais do que apenas a descrição – toponímia – dos espaços! Não nos serve nem nos basta apenas “conhecer mais sobre o mundo”, se não damos valor/importância/criticidade àquilo que está a nossa frente: nossa cidade, por exemplo!

Da mesma forma, questionamos as outras respostas mais verificadas: saber se localizar, saber sobre os outros países, localizar países, saber fusos horários. É óbvio que, para nós, geógrafos (professores e bacharéis), nos parece muito claro o porquê de estudar estes temas da Geografia. É importante saber se localizar sim! É importante saber onde estão os países no mundo sim! Mas, é importante só porque nos diz respeito? Como essa importância pode ser reflexionada com os alunos? Se soubermos responder estas perguntas, já temos muito assunto para discutir com os jovens-alunos, a importância daquilo que fazemos em nossas aulas!

Questionamos também os alunos para nos relatarem como fazem para aprender ou para estudar Geografia. As duas respostas mais citadas (assistindo às aulas – 45% e lendo o livro didático – 30%) já nos eram esperadas, pois se trata do óbvio! O que de fato nos surpreendeu foi a terceira resposta apresentada: 20% dos entrevistados afirmaram que, para aprender ou estudar Geografia, utilizam vídeoaulas! Claro, reflexo daquilo que já afirmamos no ponto anterior, quando tratamos do jovem e sua conectividade (em tempos online). Basta realizarmos uma breve pesquisa no website *YouTube* com o texto “vídeoaula geografia”, que encontraremos mais de 13.000 (treze mil!) vídeos relacionados com o tema pesquisado.

Parece-nos muito claro que a maior parte – se não a totalidade – das vídeoaulas apresentadas no YouTube sejam destinadas à preparação de alunos para provas de vestibular, para o ENEM ou ainda para concursos públicos em geral. Percebo,

Figura 1 – Exemplo de Vídeoaula no YouTube



Fonte: YouTube (2015).

em meu cotidiano docente, que muitos alunos se utilizam deste instrumento de aprendizagem, se assim podemos classificá-lo, como forma de revisão – urgente – para quando da aplicação de provas ou atividades avaliativas.

O dado que nos apareceu durante nossa análise e tabulação das respostas do questionário de pesquisa nos assombrou na medida em que perguntamos como fazem para aprender ou estudar Geografia e que, em nosso entendimento, a presença – real – do professor e as possibilidades de se abrir uma discussão – real – sobre o que está sendo tratado é muito mais rica, fiel e satisfatória do que o simples “despejar” de conteúdos que acontece no âmbito das aulas virtuais supracitadas.

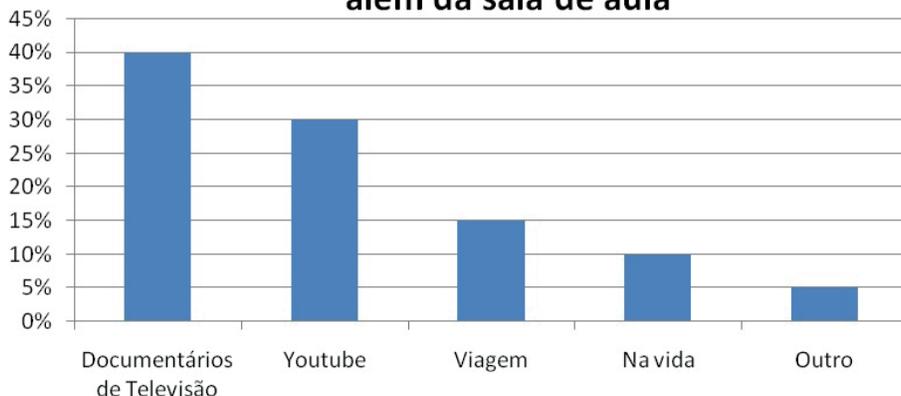
Relacionado a este tema questionado, perguntamos aos jovens entrevistados onde mais, além da sala de aula, é possível aprender Geografia, e obtivemos as seguintes respostas, apresentadas no gráfico 3.

A resposta mais elencada (documentários de televisão) sugere-nos que ainda persiste a visão da Geografia como “revista de variedades”, já apresentada neste capítulo. Globo Repórter, National Geographic, Discovery Channel são exemplos de onde o aluno-jovem encontra “Geografia”.

No YouTube, como já apresentado, o aluno cita que é possível aprender Geografia igualmente, e, pelo visto, uma Geografia repleta de “decobras” e macetes para o ingresso, pelo vestibular, em instituições.

Gráfico 3 – Onde mais é possível aprender Geografia

Onde mais é possível aprender Geografia além da sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro dado analisado, através de viagens, nos é de interessante análise e, para isto, questionamos os alunos sobre: qual foi a viagem mais longa que tu fizeste?

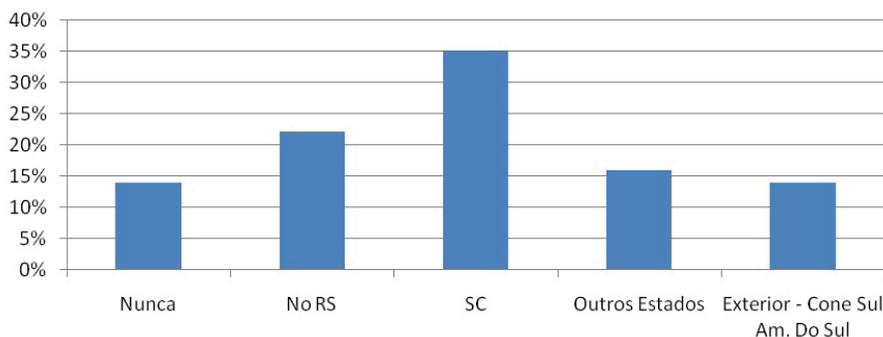
O fato de 14% dos alunos responderem que nunca viajaram (sequer saíram de Porto Alegre) nos faz refletir sob alguns aspectos: a) a situação econômica de muitas das famílias dos entrevistados, como já apresentado no perfil geral dos sujeitos da análise; b) a necessidade da realização de saídas de estudos com os alunos, que, de alguma forma, mesmo dentro de sua cidade, podem expandir seus horizontes.

Uma parcela de 22% já viajou para o interior do Estado do RS, afirmando que foram visitar familiares que moram nestas regiões. Já 35%, a maioria dos sujeitos da amostra de pesquisa, inferiu ter viajado para o Estado vizinho, Santa Catarina, e, mais especificamente, para a região das praias, litoral muito cobiçado em épocas de férias e veraneio.

Cerca de 30% dos alunos declararam ter saído para outros estados (16%) ou exterior – Cone Sul da América do Sul (14%). Tal quadro é típico de escola pública. Não nos surpreenderia, caso a pesquisa fosse realizada em uma escola privada, cujos alunos possuam alto padrão financeiro, que a quase totalidade dos mesmos já tivessem viajado para o exterior.

Gráfico 4 – Já viajou?

Já viajou?



Fonte: Elaborado pelo autor.

De jovens e seu direito à cidade

Por fim, no que se refere ao aproveitamento da Geografia nas vivências de nossos jovens-alunos-sujeitos-entrevistados, questionamos sobre os espaços de Porto Alegre (sua cidade) que mais gostam de frequentar e nos deparamos com as seguintes respostas, conforme analisamos no gráfico 5.

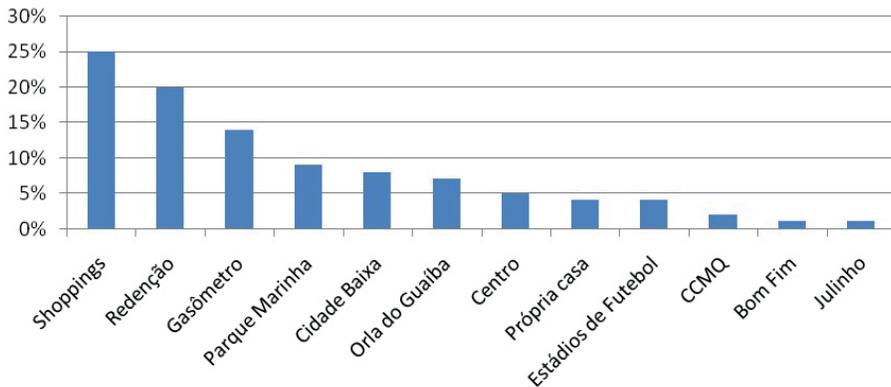
Dos doze espaços inferidos nessa pergunta, gostaríamos de dar destaque aos dois primeiros, quando classificados por ordem de aparecimento: shoppings (Praia de Belas, o mais elencado) e o Parque Farroupilha (a conhecida Redenção). Escolhemos falar desses dois espaços por serem, de certa forma, um resumo das vivências juvenis na cidade, para além de sua própria casa, sua escola e seu trabalho, quando o há.

Falar em shopping é, em um primeiro momento, marcar a necessidade de um sistema capitalista, de pensar, arquitetar, construir e manter “templos de compras”. Não quero aqui ficar criticando o sistema, até porque vivo nele, frequento shoppings e, superficialmente, não enxergo tantos problemas que mereçam destaque neste tipo de trabalho. O fato é que o shopping se tornou um espaço de vivência não só juvenil, mas também destes que são os mais assíduos frequentadores destes espaços. Em Porto Alegre, o Shopping Praia de Belas é o mais frequentado pelos alunos-sujeitos da pesquisa, pois é um entre-caminho no trajeto entre suas casas, a escolas e seus locais de trabalho (como será explicitado e visualizado no próximo subcapítulo).

Criado em 1992, o Praia de Belas foi um dos primeiros shoppings da capital gaúcha, juntamente com o Iguatemi, o qual atualmente é o administrador deste shopping. Recentemente passou por obras de ampliação, formatando o espaço em

Gráfico 5 – Espaços de Porto Alegre

Espaços de POA



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – Shopping Praia de Belas



Fonte: Praia de Belas Shopping

três andares de lojas e com a construção de um prédio externo de estacionamento e de uma torre comercial ligada ao prédio principal do shopping.

O shopping, nesse sentido, torna-se espaço de sociabilização desses jovens, na medida em que o frequentam e que nele realizam performances sociais, como a do ultimamente conhecido “rolezinho”. Esse é o termo designado para a junção de jovens em um shopping, que muitas vezes é agendada via online (Facebook, por exemplo). A seguir, podemos observar uma imagem de um “rolezinho”, que esclarece nossa visão sobre a proposta.

Ao chegar neste ponto do texto o leitor poderia se perguntar: mas o que há de Geografia nisto? A resposta é imediata: tudo! Em primeiro lugar cabe ressaltar que, nesta *performance* social do “rolezinho”, o jovem territorializa o espaço do shopping, muitas vezes causando indisposições com a segurança e os lojistas. Há o recente caso de outro shopping, em Porto Alegre, que, nos finais de semana, barrou a entrada de menores de 16 anos se não estivessem acompanhados dos pais ou responsáveis. Sobre o ato de o jovem territorializar o espaço do shopping, se faz mais do que necessário retomar o conceito de território proposto por Haesbaert (2004, p. 1), quando afirma que

[...] território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

Nesse sentido, percebemos que esses jovens, ao estarem em um espaço da cidade, estão exercitando uma tentativa de apropriação deste espaço, no caso, um shopping. Quão

Figura 3 – Formação do “rolezinho” em um shopping



Fonte: Portal UOL de Notícias (2015).

rico isto é para a Geografia! Particularmente, busco explorar estas discussões em minhas aulas, de como estas vivências de meus alunos (jovens contemporâneos) formam parte, por exemplo, da materialidade de conceitos geográficos, conceitos estes que estão sendo cobrados cada vez mais em avaliações externas, como o ENEM.

Outro espaço vivenciado pelos alunos-jovens da amostra da pesquisa é o Parque Farroupilha (Redenção).

Espaço da antiga Vila de Porto Alegre, o Parque Farroupilha já foi área de Várzea, que ficava fora dos muros e dos portões da cidade. Espaço de criação de gado, de embates da Revolução Farroupilha, de comemorações – precoces – da abolição da escravatura, apenas em 1927 foi declarado parque e, muito depois, em 1997, tombado pelo Município de Porto Alegre como patrimônio histórico-cultural da cidade.

O Parque Farroupilha é um espaço de convivência e manifestações das culturas juvenis presentes em Porto Alegre. Não nos surpreendeu essa resposta no questionário de pesquisa, quando perguntamos sobre os espaços da cidade que são utilizados/ocupados/vividos pelos jovens urbanos contemporâneos.

Pereira (2011) já nos aclarava da importância do estudo das vivências do jovem urbano, justamente no Parque Farroupilha, espaço de pesquisa da Tese intitulada

Figura 4 – Parque Farroupilha



Fonte: ClicRBS (2015).

“Domingo no Parque: notas sobre a experiência do ser jovem na contemporaneidade”. A autora destaca de maneira clara as vivências desses jovens e das formas com que ocupam o Parque Farroupilha nos mais variados moldes, por exemplo:

- a) vivências semanais de grupos (tribos);
- b) a exibição dos corpos e os expectadores que os estão assistindo;
- c) a diversidade sexual e a “pegação” no parque;
- d) a diversidade musical e o encontro dos jovens;
- e) os jovens que se embriagam com vinho;
- f) a *performance* de grupos homossexuais;
- g) a *performance* de várias tribos;
- h) os eventos que ali acontecem, como a parada gay.

E a Geografia? Se tivermos grupos juvenis oriundos de diferentes tribos, ocupando um único espaço (Parque Farroupilha), nos parece claro que volta à tona o conceito de território e territorialidades, no qual os jovens vão exercer suas noções de poder sobre os espaços. Interessante como Pereira (2011) coloca-nos a refletir sobre o quão suscetível e dinâmica são essas manchas de jovens de diferentes grupos que se movem nos espaços do Parque durante um domingo, por exemplo. Se isto não for Geografia, há que se rever então o que ela de fato é.

Figura 5 – Um domingo qualquer no Parque Farroupilha



Fonte: Clic RBS (2015).

Veja bem, caro leitor, o que realizamos aqui foi uma pequena amostra do quão variado é o universo de nossos jovens-alunos, quando colocamos suas práticas sociais relacionadas a alguns dos conceitos da Geografia e o quão ricas seriam nossas aulas se utilizássemos estas vivências para discutir temas e formar conceitos nestes jovens, ademais, formar cidadãos que saibam realizar leituras – críticas, por que não – do mundo no qual estão inseridos.

Para novas leituras de jovens e de geografia escolar

Pareceu-nos muito claro que as relações efetuadas entre esse jovem contemporâneo e o ensino de Geografia estão ligadas aos temas físicos da ciência. Quando os questionamos sobre a “serventia da Geografia”, nos são oferecidas como respostas às temáticas físicas (duras) da ciência geográfica, como localizar países ou saber fusos horários, por exemplo. Se perguntarmos ainda quais são as palavras que mais lembram a Geografia, os mesmos inferem, em sua maioria, em palavras da ordem da Geografia física.

Essa constatação nos faz refletir sobre como vem sendo dada a condução de nossas aulas e sobre como vem sendo pensados os currículos escolares e os programas de ensino. Vejamos alguns questionamentos importantes:

a) sobre nossas aulas:

- Estamos dando a verdadeira importância ao conceito de Espaço Geográfico e suas relações entre os temas sociais e naturais?
- Estamos contextualizando as realidades locais dos alunos, de maneira a termos uma abordagem das diferentes escalas geográficas, partindo do local e chegando ao global (e vice-versa)?
- Estamos tendo espaço para discutir com os alunos as temáticas dos movimentos sociais, das cidades, das populações, de maneira com que eles se sintam participantes destas questões?
- Não estaríamos frisando em demasia o tema físico da Geografia, uma vez que, no imaginário popular, este tema dá mais “validade” à ciência geográfica?

b) Sobre os currículos escolares e os programas de ensino:

- Estamos balanceando as temáticas físicas com as temáticas humanas da Geografia, ao planejarmos nossos planos de ensino?
- Estamos conseguindo efetuar a devida defesa da permanência da Geografia nas grades de currículos, quando sabemos que em muitas escolas não há mais Geografia nos três anos do ensino médio?
- Estamos cientes das propostas dos órgãos competentes (Ministério e Secretarias de Educação) no que diz respeito ao ensino de Geografia?

Caro leitor, são muitas as perguntas! Encontramos respostas para elas? Nesse sentido é que nos referimos ao afirmar que a busca por responder uma pergunta nos abre espaço para outras tão urgentes quanto a primeira.

Acredito ser importante lembrar, neste espaço, Meirieu (2006, p.25), em sua “Carta a um Jovem Professor”, sobre uma visão importante do professor: “Não há nada de extraordinário, então, em considerarmos nosso ofício como um meio de possibilitar a outros que vivam a alegria das descobertas que nós próprios vivemos”.

E, ainda, uma visão importante sobre o conhecimento, ainda conforme as palavras do autor (2006, p.19): “O professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar deste saber”.

Avante, companheiros! Há muito trabalho a ser feito! Mais pesquisas, mais aulas, mais jovens e mais reflexões virão!

Referências

CACCIA-BAVA, A.; COSTA, D. I. P. O lugar dos jovens na história brasileira. In: CACCIA-BAVA, A.; PAMPOLS, C. F; CANGAS, Y. (Orgs). **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 63-114.

CLIC RBS. **Almanaque Gaúcho**. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/files/2012/03/julinhoricardoduarte12042002.jpg>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Revista do PET**, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, A. S. **Domingo no Parque**: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade. 2011. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PORTAL UOL. Disponível em: <http://imguol.com/c/noticias/2014/01/13/11jan2014---usuarios-do-facebook-marcam-um-rolezinho-no-shopping-itaquera-na-tarde-deste-sabado-11-o-shopping-reforcou-a-seguranca-e-pediu-apoio-a-policia-militar-lojas-fecharam-as-portas-1389627068680_956x500.jpg>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SWIFT, J. **Viagens de Gulliver**. Rio de Janeiro: Globo, 1952.

YOUTUBE. **Geografia – Aula 01 – Orientação e Cartografia**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQewkYR4_sg>. Acesso em: 20 abr. 2015.

A alfabetização geográfica como um compromisso do pré-vestibular popular

Renan Darski

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 133-142
DOI 10.21826/9788563800244p133-142

Resumo

Os cursos populares de preparação para o vestibular – pré-vestibular, ao longo de sua existência, assumiram responsabilidades que não apenas a preparação para o concurso vestibular em si, como por exemplo, formação cidadã, formação de professores etc. Eles se firmaram como alternativa aos pré-vestibulares privados, nos quais se inspiraram, tendo em vista que a formação competitiva é o principal compromisso pedagógico destes últimos. Assim, este estudo abarca questões relativas ao compromisso dos cursos preparatórios para o concurso vestibular com a alfabetização geográfica. Essa questão se faz pertinente, embora não esteja presente nos discursos praticados, pois é de extrema importância para *o fazer pedagógico* da geografia, todavia, ainda carece de conceituação. A alfabetização geográfica é uma forte característica dos cursos populares e talvez a que mais aproxime estas instituições da prática pedagógica popular.

Palavras-chave: Pré-Vestibular Popular, Alfabetização Geográfica

Abstract

Popular test preparation centers for college entrance (pré-vestibular), along its existence, assumed responsibilities not only related to preparing for the college entrance examination, but also civic education, teacher training etc. It has firmed as an alternative to

private test preparation centers in which the competitive education is the main pedagogical commitment. This study covers issues relating to the commitment of preparatory courses for the college entrance examination to the geographic literacy. This question is relevant, although not present in practiced speeches, since it is of utmost importance to the teaching of geography; however, it still lacks conceptualization. The geographic literacy is a strong feature of popular courses and perhaps the one that most closely matches these institutions of popular educational practice.

Keywords: test preparation centers, geographical literacy.

Ao longo de sua história, os cursos pré-vestibulares populares assumiram diversos compromissos que não apenas o preparo para o vestibular. Após se firmarem como uma alternativa aos cursos privados, assumiram compromissos distintos das instituições em que se inspiraram. Formação cidadã, formação de professores, formação pré-universitária, dentre outros compromissos, andam lado a lado com formação competitiva, que é o compromisso pedagógico principal dos pré-vestibulares privados.

Em tempos de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), parece nascer velha qualquer discussão acerca do vestibular. Mas a pauta é pertinente, dado que o ENEM amplia a competição por instituições consagradas como a UFRGS, pois em qualquer lugar do Brasil os interessados podem entrar no páreo. Nesse cenário, os cursos pré-vestibulares se adaptam, e por extensão os pré-vestibulares populares também. Enquanto a forma de ingresso no ensino superior envolver um concurso, haverá cursos preparatórios.

Nesse texto abordo um compromisso que torna possível todos esses compromissos citados: o compromisso com a alfabetização geográfica. Esse tema me atrai pelo fato de não estar presente nos discursos, mesmo que praticado cotidianamente. Possui extrema importância no cenário desses cursos, mas carece de conceituação. Para tal, abordo as condições em que esta alfabetização ocorre, com intenções de chegar às críticas feitas a ela e aos caminhos que por ela são abertos.

A alfabetização geográfica é uma forte característica dos cursos populares, e talvez a que mais distingue essas instituições em contraposição aos cursos privados. Tal postura é comum nos cursos pré-vestibulares populares, não apenas como ajuste (o estudante pede e o professor atende), mas também como proposta (alfabetização geográfica antes mesmo de qualquer pedido).

O caráter deste texto pode ser definido como um registro de minha práxis que, eventualmente, encontra bibliografias que a tangencia.

A alfabetização geográfica

A alfabetização geográfica pode ser vista como uma iniciação à Geografia, em analogia à alfabetização na língua materna. Ao iniciar nesse campo do conhecimento, devemos passar por temáticas fundamentais que tornarão possíveis outros entendimentos mais complexos.

Uma aula que não alfabetiza geograficamente seria aquela que parte de uma frase como: “o planalto meridional, além de ter grandes altitudes, encontra-se predominantemente na zona subtropical, o que intensifica as baixas temperaturas da região”. Para cada ponto desse raciocínio, desse conjunto de relações, são necessárias conceituações básicas, sendo necessário estar alfabetizado em geografia.

Uma aula que alfabetiza trataria, por exemplo, da compreensão básica de relevo. Envolve a identificação do relevo, sua diferenciação em relação aos elementos que o cercam para que o relevo possa ser denominado. A diferenciação básica entre os elementos do clima (do quente e do frio, do úmido e do seco), a partir de questões básicas as relações mais complexas poderão se estabelecer. Após o apontamento da *existência* do mapa, pontua-se o que o integra, desde as linhas que o compõem, até a relação entre essas linhas. É uma abordagem para estudantes que nunca se apropriaram de temas fundamentais.

Uma abordagem compromissada com a alfabetização pode dar conta da precariedade dos estudos do passado. Este ou aquele ponto pode ter sido abordado precariamente, por meio de conceituações falhas que, possivelmente, desencadearam uma série de leituras geográficas equivocadas.

O exemplo mais clássico é o da justificativa para as estações do ano – que, por sinal, levei comigo para a universidade. Qual professor já não se deparou com a afirmação “o verão ocorre devido à maior proximidade da Terra em relação ao sol, num determinado momento do ano”? Esse conhecimento vem dos primeiros anos de escola, imediatamente posterior à identificação do movimento aparente do sol. O efeito desse equívoco hoje: o professor de um pré-vestibular cita estações do ano, o estudante pode afirmar que entende o que está sendo falado, mas fica claro que existem dois entendimentos distintos.

Quando o professor identifica as precariedades no conhecimento formal do estudante e a partir disto resolve tais defasagens, ele passa a assumir um compromisso com a alfabetização geográfica, mesmo que esta não tenha sido iniciada por ele. A alfabetização geográfica atende dois tipos de demanda: a alfabetização hoje e o ajuste da alfabetização de ontem.

Pensar se a alfabetização geográfica fará ou não fará parte de minha aula, é escolher o ponto de partida dos trabalhos. Quem não se compromete em alfabetizar, parte de um ponto distinto de quem alfabetiza. Nos pré-vestibulares parece acertado que o ponto de início deva ser algo além do ensino médio. É muito vago? Ora, quem

pode responder com certeza o compromisso pedagógico de um pré-vestibular dentro de nossa estrutura educacional? Há o que se faz costumeiramente, o senso comum.

A alfabetização geográfica em um pré-vestibular

O compromisso com a alfabetização geográfica não vem de imediato, sendo mais um *ajuste* do que um planejamento. Isto porque, dificilmente, um professor de pré-vestibular foge do chamado *conteudismo*. É caminho que vez ou outra (pra não dizer quase sempre), é tomado: «que eu não perca tempo, vamos aos conteúdos!». Essa objetividade pedagógica nos ocorre frequentemente, me ocorreu frequentemente. Também pudera, pois é «muita Geografia» para pouco tempo, além do senso comum de que é assim que se faz em um pré-vestibular.

Em uma aula, meses de escola básica enchem o quadro. Num ano letivo (comumente de dez meses, no máximo), todo o ensino médio é (re)visto, uma vida escolar, toda, é citada, uma carga imensa de geografia é depositada no estudante, não restando lá muito espaço para acomodações. É o maior exemplo daquela educação bancária execrada por tantos estudos.

Num pré-vestibular privado (PV), conteúdo vencido é dever cumprido. Logo, perguntar é interromper o cumprimento de um dever. Não há muita abertura para perguntas, assim como não há muito interesse em perguntar, pois vencer o conteúdo é dever compartilhado por estudantes e professores. Quanto menos interrupções, mais conteúdo é visto (ou não). Alguns estudantes *ousam* interromper o fluxo desenfreado de informações, por simplesmente não conseguirem acompanhar. Perguntas como “poderia falar mais sobre o que significa relevo? Um pouco mais sobre legendas em mapas? A Terra é tão antiga assim?”. Dúvidas individuais surgem, o estudo do básico é solicitado. Quando estas aflições são expostas, tornam-se propostas pedagógicas. Apontam para a necessidade de uma abordagem fundamental dos conteúdos, com atenção para o ensino do básico em detrimento da exposição de estudos mais avançados. Há quem atenda, principalmente nos pré-vestibulares populares (PVPs).

O pré-vestibular e o pré-vestibular popular

Ambos são pré-vestibulares, mas cada um tem uma ótica diferente. Irei me referir aos pré-vestibulares privados como PVs e aos pré-vestibulares populares como PVPs.

Os cursos PVs são um segmento mercadológico forte no Brasil. Há muito deixaram de ser um complemento à escola, passando a exercer muita influência no processo de acesso ao ensino superior – tanto que soa estranho o fato de alguém ser aprovado no concurso vestibular sem ter passado por alguma espécie de curso preparatório.

Os PVs podem ser vistos como uma “anomalia” (WHITAKER, 2010), pois, ao mesmo tempo em que são marginais à educação formal, estão institucionalizados na trajetória escolar das camadas médias privilegiadas.

Por atenderem principalmente aos que podem pagar por seus serviços, os PVs acentuam diferenças sociais que por si só fariam diferença nos concursos vestibulares. As consequências disto abrangem não apenas aspectos técnicos, mas também a forma como se vê todo o processo de acesso ao ensino superior.

O aspecto técnico envolve a discrepância competitiva entre os que fazem uso do serviço e os que não fazem. Apenas na esfera dos estudantes de pré-vestibulares, onde estariam os mais bem preparados, as disparidades acadêmicas já são muitas. Coexistem diferentes históricos, assim como diferentes aptidões para os estudos, tornando o ponto de partida sempre distinto entre os candidatos. Para aqueles que não conseguem ser “pré-vestibulandos”, resta o conteúdo escolar acumulado durante os anos de escola. O trabalho é duas vezes mais árduo, pois além do conhecimento escolar básico ter que ser revisto por meio de uma grande autodisciplina, muitas vezes ele é insuficiente. O básico não é competitivo e é para a competitividade que os PVs preparam.

Por um lado os PVs segregam financeiramente os candidatos e por outro atacam os que não compram seu produto, afirmando que há uma relação direta entre o serviço que prestam e as aprovações no vestibular. É um enfoque na forma como se vê o acesso ao ensino superior: “comprem meu produto e sejam universitários!”. Nada surpreendente, pois estamos falando de mercado.

Neste contexto surgiram os PVPs. Apropriando-se “das práticas das elites” (WHITAKER, 2010), ofereceram o mesmo serviço, mas a custos menores. São imprecisos os estudos que apontam datas em que surgiram os primeiros PVPs. De tão imprecisos, chegam a apresentar diferenças de trinta anos entre os estudiosos que apontam os cursos que seriam os pioneiros. Mas há maior precisão quanto ao período em que os PVPs se proliferaram no país. Santos (2010) aponta a década de 1990 como o período de proliferação dos cursos populares no Brasil.

A maior expressão da inspiração de que os PVs foram e são para os PVPs é a utilização dos mesmos termos institucionais. As modalidades de curso se dividem em três: intensivo, semi-extensivo e extensivo; as avaliações são chamadas de simulados e até mesmo a ordem dos conteúdos é a mesma (costumeiramente, a Geografia Física abarca os primeiros trabalhos, seguida por questões políticas e culminando na tradicional aula de conflitos).

O que intensifica essa inspiração, ou melhor dizendo, faz sua manutenção, é o motivo da atuação de muitos professores nos PVPs. O que torna possível os cursos populares serem populares, no preço, é o voluntariado. E a contrapartida para muitos voluntários é a utilização dos PVPs como laboratório de didática. Muitos docentes iniciantes veem os PVPs como espaço de treinamento da “metodologia de

“cursinho”, almejando um emprego em PVs. Era meu caso no início, pois fui estudante em um curso privado de Porto Alegre (Unificado Pré-Vestibular). Na época, fiquei maravilhado com a consagração social daqueles professores.

Das diferenças entre PVS e PVPS

Ministrei minha primeira aula em abril de 2008 e tornei-me professor cerca de um ano e meio depois de ter sido estudante em um pré-vestibular. Quando no meu “laboratório de didática”, identifiquei muitas diferenças entre minha referência “privada” e o cenário “popular” no qual estava me inserindo. Uma amostra dos princípios pedagógicos de um curso pré-vestibular privado é o que diz a rede Elite Pré-Vestibular, cujo slogan é “Exigente, pois a vida é assim”¹. Ao me passar instruções quanto ao seu processo de seleção, em outubro de 2012, foram objetivos:

[a aula expositiva sobre tema determinado assunto] deve ser ministrada tendo como referência uma turma de pré-vestibular de alunos altamente comprometidos com o resultado. Valoriza-se, primariamente, o alinhamento aos pilares da metodologia ELITE: efetividade na transmissão de conhecimento e volume transferido de conhecimento, além da dinâmica de aula.

A efetividade é colocada ao lado do volume de conhecimento. Essa é uma concepção corrente de “bom ensino”, focado no vestibular. O PV em que estudei era um espaço de “arremate” do conhecimento escolar, voltado em muito para a equivalência entre efetividade e *conteudismo*. Mas, e se a efetividade não ocorrer, o *conteudismo* faria uma pausa? Não, pois na relação tempo, currículo e aprendizado, as técnicas eram voltadas principalmente para as memorizações em detrimento de aprendizados consistentes. Efetividade aqui não é acomodação, mas repetição.

[Não existam] grandes preocupações com as descobertas no campo da aprendizagem, ligadas aos estudos científicos sobre Educação e suas epistemologias. Práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples [...] sem tempo para debates, reflexões, críticas (WHITAKER, 2010, p. 3)

A disposição espacial dos PVs é um indicativo de que as reflexões e os debates não são mesmo o enfoque: não raramente, as turmas possuem mais de 300 alunos em uma sala². Com esse número de estudantes poderia haver algo que não a memorização? Souza e Freitas (2006, p.270) ao compararem as práticas de sala de aula, em cursos privados e particulares, ressaltaram a disposição física das turmas como influente

¹ Disponível no site <<http://www.elitepoa.com.br>>. Acessado em: 14 out. 2014.

² Pré Vestibulares Unificado e Universitário em Porto Alegre são os exemplo mais emblemáticos. Pude comprovar isto no Unificado, pois uma de minhas funções era organizar as salas de aula no final do turno. Conteí por volta de 300 cadeiras em uma sala. Em outra, por volta de 150 cadeiras.

na existência do diálogo entre estudantes e professores. Nos cursos particulares observados em seus estudos, havia um mínimo de 200 alunos por sala. Já nos PVPs, as turmas continham um máximo de 50 alunos por sala. Nos PVs temos auditórios; nos PVPs temos salas de aula.

A Organização Não Governamental para a Educação Popular (ONGEP)³ possui uma sala que, no máximo, suporta 60 alunos, e sobrevive por meio de modestas mensalidades dos estudantes. O Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC)⁴, o maior dos PVPs de Porto Alegre, atualmente, com 4 salas cedidas pelo instituto de Letras da UFRGS, apresenta um limite de 60 pessoas por sala. O PVP do Centro de Estudantes Universitários de Engenharia (CEUE)⁵ conta com apenas uma sala, com espaço para 120 estudantes (minha primeira aula foi para 120 estudantes!). Fui professor nos três cursos e nos três as turmas eram lotadas no mês de abril e vazias no mês de dezembro. No final do ano, era comum estarem presentes menos da metade dos matriculados no início do ano letivo.

Diferentes demandas nos PVPS

Com um número reduzido de estudantes por sala, o diálogo se torna mais fácil e, rapidamente, entre duas ou três conversas, fica evidente que os procedimentos devem ser outros, pois as demandas também são outras.

A faixa etária do público de um PVP é extremamente ampla, não raro dos 18 aos 60 anos; muitos dos estudantes enfrentam longas jornadas de trabalho diárias, praticamente sem nenhum tempo extra para estudos individuais, muitos não estudam há anos, outros não estudavam quando estavam na escola, outros se enquadram em todas essas situações, e ainda se deslocam cotidianamente pela cidade, em viagens tão longas quanto a espera pela linha de ônibus que os transportará. Quando na sala de aula, o rendimento é afetado pelo sono, cansaço e/ou má alimentação, pois passaram o dia todo na rua com pouco dinheiro. O tempo e espaço desses estudantes é outro, as demandas são outras, os procedimentos precisam ser outros.

Quando na terceira ou quarta tentativa de acompanharem o ritmo da aula, a proposta vem: “Me ensine, não revise. É aqui que eu estudo, é esse tempo que reservei para isso. Não tenho como ler mais. Nem sei se vi isto aí na escola”. O *conteudismo* não se sustenta, dando espaço para a alfabetização geográfica.

Considero fundamental para a discussão a respeito da alfabetização geográfica nos cursos populares as seguintes indagações: a competência (não seria a escola a ensinar isto?), o tempo (respeito ao tempo dos estudantes?) e a ideologia (educação

3 <<http://www.ongep.com>>. Acessado em: 14 out. 2014.

4 <<http://alternativacidade.blogspot.com.br>>. Acessado em: 14 out. 2014.

5 <<http://ceuepv.blogspot.com.br>>. Acessado em: 14 out. 2014.

popular no curso popular?). Todas essas facetas se relacionam, funcionando como pré-requisitos para a efetivação da próxima.

A quem compete ensinar isto: não seria a escola?

O reconhecimento de que é a alfabetização geográfica que está em questão sofre resistência, pois a alfabetização está vinculada à escola, que se encontra em estágio anterior ao cenário que estudamos aqui. Delegar essa obrigação especificamente ao ensino fundamental não seria de todo equivocado, pois é isso o que se espera na ordenação educacional vigente. No entanto, negá-la como possibilidade é ignorar o que acontece agora e à nossa frente. É ignorar o histórico escolar do público que atendemos.

A partir do momento em que o curso se dispõe a ser pré-vestibular, seja privado ou popular, não necessariamente precisa se encaixar entre a escola e a universidade no que diz respeito aos seus compromissos pedagógicos, mas também pode transitar por compromissos de ambos os estágios. Até porque PVPs e PVs não são estágios escolares, mas anomalias instituídas na educação brasileira, são um complemento.

É interessante que poucos cursos PVs e PVPs possuam um projeto político pedagógico em que estejam claros quais princípios o professor deve ou não deve adotar. E mesmo que todos venham a apresentar, dificilmente seriam tão específicos, como diretrizes “não alfabetize, revise!”.

O que justifica a visão de que os PVPs devem revisar é a inspiração na prática dos PVs, que recebe manutenção por parte dos novos professores que possuem referenciais nos tempos em que foram estudantes de PVs.

O tempo: respeito ao tempo dos estudantes?

A opção pela alfabetização geográfica passa pela utilização diferenciada do tempo. Um ritmo se impõe mais lento se entendermos que conteúdo repassado é uma forma de uso do tempo. O ritmo é ditado pelas respostas dos estudantes (diálogo) que dão ideia aos educadores do nível de apreensão do conteúdo. Nesse contexto, a avaliação é frequente, pois os passos são dados a partir do questionamento que quando respondido evidencia defasagens.

Professor ⇔ Estudante

Diferentemente do *conteudismo*, onde o ritmo é ditado pelo professor que espera que os estudantes o acompanhem.

Estudante ⇔ Professor

É trabalho conjunto, com o tempo servindo ao que puder ser apreendido. Nesta situação, deve ser aceita a possibilidade de o conteúdo não ser “vencido”, isto é, não ser totalmente abordado no que diz respeito a lista do edital. À medida que o

professor pratica a alfabetização, é comum que previamente opte por não abordar certos pontos, selecionando o que entende como essencial. Esse ponto é tratado como falha, ou, melhor dizendo, descompasso da alfabetização geográfica com a dinâmica de um PV. Mas dois pontos devem ser reafirmados. A alfabetização torna possível a apreensão de temas complexos, logo é ponto de partida. A partir dela o estudante abre outros caminhos. É a inversão de prioridades, com o complexo em outro momento. Se antes o básico era visto como trabalho para casa, agora é trabalho para a sala de aula.

Alfabetização geográfica e educação popular

Uma aula de Geografia que se compromete a ensinar Geografia deve pensar em qual o viés desse ensino. Em qual estágio meu estudante está? Só se consegue clareza desse estágio através do diálogo. Ter atendido às demandas dos estudantes, adaptando o ritmo das aulas às suas necessidades me trouxe outro compromisso: o diálogo. É apenas com o diálogo que o restante ocorre.

Essa reflexão pode se estender também aos PVs, pois mesmo em um ambiente onde a revisão é tida como normal e aceitável, ensinar o básico não seria um diferencial? O meio termo é possível, pois muitos professores decidem pela alfabetização concomitantemente ao processo de formação competitiva, que dá conta de associações mais complexas em relação ao conteúdo. Não é um desviar de rumo, não é fazer o que não se costuma. Não é favor ou trabalho extra. Nos PVPs, considerar a defasagem escolar é ouvir o comunicado dos estudantes nas entrevistas socioeconômicas. Praticamente todos os estudantes com que me deparei em cursos populares afirmaram que “apenas com o conhecimento da escola eu não consigo passar no vestibular”. Em aula, afirmam que determinados conteúdos nunca foram vistos.

O sucesso do ano letivo deve ser balizado pelo resultado que o estudante apresenta e não na vitória individual do professor frente ao conteúdo. A alfabetização advém do diálogo entre os agentes, pois é na troca que se evidenciam as defasagens escolares. Mas dialogar é também se predispor a revisão e reflexão. Não contendo isso, torna-se escuta pela escuta. Sobretudo pela definição popular que se dá a essas instituições.

Mais do que ajuste pedagógico, alfabetizar é também uma postura política. É leviano afirmar que “é papel do estudante buscar o conhecimento básico em outro momento que não a aula”. Incoerente num pré-vestibular popular, pois evidencia parâmetros pedagógicos associados a um determinado perfil de estudante que tem dinheiro suficiente para ter tempo. Subentende-se um perfil que consegue se adequar ao processo.

Alfabetização envolve diálogo. Educação popular envolve diálogo. Educação popular sem diálogo... Pode isso?

Referências

PEREIRA, T. I. **Pré-vestibulares populares em Porto Alegre**: na Fronteira entre o Público e o Privado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, R. E. De movimentos sociais a políticas públicas: quinze anos de trajetória dos pré-vestibulares populares. In: SANTOS, R. E. *et al.* **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores**: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Petrópolis. FAPERJ, 2010. p. 85-106.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Florianópolis, v. 11, n.2, p. 289-297, jul.-dez. 2010.

A dialógica entre a Cartografia no ensino básico e o sistema de informação geográfica nos pleitos territoriais

Antonio Carlos Castrogiovanni

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 143-156

DOI 10.21826/9788563800244p143-156

Resumo

O texto apresenta a importância do ensino da Educação Cartográfica nas escolas, num processo de formação cartográfica, bem como da tecnologia do SIG, nas disputas territoriais e nas construções cartográficas. Sabe-se que a discussão do conceito de território, tem sido objeto de intensos debates para geógrafos e cientistas sociais. Raffestin (2009) entende que o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais e que são esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Neste sentido, se o território se relaciona ao poder, a cartografia por si só, representa uma ferramenta de manutenção deste poder. Assim constata-se a importância que tem o conhecimento cartográfico adquirido nas escolas, pois os alunos, sujeitos sociais, poderão analisar/diagnosticar erros e posicionarem-se em projetos que tenha como foco as disputas territoriais.

Palavras-chave: Cartografia; Educação Cartográfica; Geografia; Território.

Abstract

In this text, it will be addresses the importance of teaching Cartographic Education at schools, as well as the technology of SIG, since it is relevant for territorial disputes and cartographic constructions. It is known that the discussion about the territory concept has been object of intense debates among geographers and social scientists. Thus, Raffestin (2009) understands that territory is a social actors' product, and this territory is built, by these actors, from an initial reality represented by the space. In this sense, if territory represents power, the cartography represents a tool of maintenance of this power. So, cartographic knowledge importance may be verified in schools since students (social subjects) might be able to analyze and diagnose mistakes, also be positioned in projects that have territorial disputes as focus.

Keywords: Cartography, Cartographic Education, Territory.

Introdução

O conhecimento de que faz parte a Cartografia Escolar, junto ao aprendizado do Sistema de Informação Geográfica (SIG), constitui importante meio de iniciação para disputas territoriais e valorização cartográfica.

A cartografia escolar trabalhada nas escolas visa iniciar os sujeitos no aprendizado dos conteúdos cartográficos, bem como construir o conhecimento necessário a compreensão na leitura de mapas. Assim, esses sujeitos, situados em suas comunidades e requisitados para o trabalho cartográfico participativo (no caso, defendendo interesses da comunidade) podem colocar em prática tais conhecimentos, tendo mais autonomia nos embates com os gestores técnicos.

O SIG por sua vez, tem sido manipulado nas disputas territoriais. É utilizado para explorar questões de interesse das comunidades que estão associadas às diferentes tramas territoriais, fundiárias, étnicas e políticas sobre as quais as iniciativas de mapeamento têm se realizado.

No entendimento desta ferramenta, o sujeito que teve uma boa formação cartográfica poderá entender com mais autonomia o processo da elaboração do mapa através do SIG e diante da representação ele terá condições de opinar de forma compreensível junto ao grupo participativo.

Em outro olhar, entra a percepção visual, associada à semiologia gráfica, que promove a agilidade da comunicação de informações espaciais e a busca de sentido, muitas vezes manipuladas por grupos que possuem mais poder de persuasão.

Os sujeitos – trabalhadores rurais, garimpeiros, pescadores, colonos e indígenas, e grupos de cooperativas e associações de moradores e sindicatos – criam no entendimento da comunidade, símbolos representativos.

As comunidades são formadas por sujeitos dos mapeamentos que na identidade grupal se organizam e se fundem em um processo de territorialidade; e na política do processo do mapeamento, utilizando a técnica visual e a técnica do SIG, verifica-se uma verdadeira disputa cartográfica.

Os meios de representação

De acordo com a definição apresentada pela Associação Cartográfica Internacional (1973), a Cartografia é:

O conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas que, tendo por base os resultados das observações obtidas pelos métodos e processos diretos, indiretos ou subsidiários de levantamento ou exploração de documentos existentes, destinam-se à elaboração e à preparação de mapas e outras formas de expressão, assim como a sua utilização.

Sabemos que a palavra mapa teve origem na Idade Média, quando era empregada para designar as representações terrestres. Depois do século XIV, os mapas marítimos passaram a ser denominadas cartas, por exemplo, as chamadas “cartas de marear” dos Portugueses. Posteriormente, o uso da palavra *carta* generalizou-se e passou a designar não só as cartas marítimas, mas uma série de outras modalidades de representação da superfície da Terra, causando certa confusão.

A partir do século XIX, o estudo e a confecção de mapas foram dissociados da Geografia, recebendo a denominação de Cartografia. Nesse período, pesquisadores de diversas áreas (Ciências Humanas e da Terra) começaram a desenvolver cartas temáticas especializadas como geológicas, botânicas, entre outras. Mais que a representação da superfície terrestre através de uma série de linhas, traços, pontos, cores e acidentes geográficos, os mapas comunicam informações e orientações desde a Pré-História. A humanidade sempre elaborou mapas (necessidade de localização), desde gravuras na argila, no papiro, na prata, no papel, até a utilização de novas tecnologias.

A Associação Cartográfica Internacional define *mapa* como sendo uma imagem convencional, representando feições características da realidade geográfica, construída para uso quando as relações espaciais são de relevância fundamental. A questão é: o que são relações espaciais de relevância fundamental? Pergunta que mereceria outra reflexão.

Os mapas não só trazem informações geográficas, mas também atuam como documentos, tratados, acordos, contratos, códigos e leis e isto deve ficar muito claro para os alunos desde as séries do Ensino Fundamental. Verificamos que os mapas têm sido muito valiosos no meio social por disponibilizar a informação espacial necessária a diversas aplicações: militares, precipitações e temperaturas, tipos de solos, índices de natalidade e mortalidade, movimentos populacionais, cadastrais.

Ou seja, no mapa o mundo cabe em nossas mãos. Eles podem representar, portanto, a espacialização das mais diversas informações, constituindo-se num poderoso instrumento de comunicação e revelação de interesses.

A Cartografia é um misto de arte, ciência e tecnologia, responsável pela elaboração dos mapas. Nos documentos cartográficos são assentadas as informações geográficas e ou socioeconômicas – bases sobre as quais podem ser planejadas soluções e tomadas de decisões para os diversos problemas, tanto ambientais como socioeconômicos. Esta afirmação parece óbvia, no entanto, sua real compreensão nem sempre é exteriorizada.

Todo mapa é composto por bases diferenciadas. Uma base matemática, que constitui a estrutura do mapa e é composta por escalas, projeções e base geodésica (que corresponde ao conjunto de conhecimentos matemáticos que nos descrevem a forma e dimensões da Terra, necessários para a sua representação e posterior leitura), possui também uma base Geográfica, que está constituída por fenômenos geográficos de elementos auxiliares (legendas, grade dos paralelos e meridianos e toponímia) que facilitam a interpretação dos fenômenos representados no mapa.

Segundo Chorley e Hagget (1995, p. 87), “a Cartografia, mais especificamente os mapas, estabelecem pontes entre os níveis de observação e o teórico”. Verificamos, portanto, que o mapa é um instrumento fundamental para pensar, decidir, planejar e agir racionalmente sobre o espaço, principalmente quando este espaço é desconhecido. É um meio de comunicação, pois transmite informações a partir de uma linguagem gráfica e que permite o desenvolvimento do raciocínio espacial via apreensão visual, na compreensão da realidade geográfica.

A cartografia no ensino escolar

A Geografia, considerada no seu sentido mais amplo como ciência da Terra, é um dos mais antigos ramos do saber humano. Alguns destes saberes são representados através de documentos cartográficos, onde são representadas características físicas e humanas. Segundo Souza e Katuta (2001, p.76):

Ler mapas como se fossem um texto escrito, ao contrário do que parece, não é uma atividade tão simples assim; para que isso ocorra, faz-se necessário aprender, além do alfabeto cartográfico, a leitura propriamente dita, entendida aqui não apenas como mera decodificação de símbolos. As noções, as habilidades e os conceitos de orientação e localização geográficas fazem parte de um conjunto de conhecimentos necessários, juntamente com muitos outros conceitos e informações, para que a leitura de mapas ocorra de forma que o aluno possa construir um entendimento geográfico da realidade.

Para que isso ocorra no ambiente escolar é necessário que discentes e docentes entendam a linguagem dos mapas, a partir do desenvolvimento de habilidades e conceitos importantes nesse processo.

Os autores fazem outra constatação: “*Leiturizar* geográfica e cartograficamente o aluno [...] implica não somente ensiná-lo a ler o ‘alfabeto cartográfico’, mas também ensiná-lo a construir pensamentos sobre a representação”. Ou seja, atribuir sentido ao que está sendo representado.

Para Oliveira (1988, p. 85):

A participação da Geografia na Cartografia não se restringe somente à elaboração de mapas temáticos. A carta topográfica oriunda de uma cobertura regular de fotografias aéreas é a base inequívoca do binômio Geografia-Cartografia.

O aluno precisa ser incentivado a *sobrevoar* o mapa na tentativa de lê-lo tridimensionalmente, concebendo o mapa na sua possível tridimensionalidade.

O conteúdo da linguagem cartográfica no currículo escolar está atribuído à Geografia. Os documentos que balizam o ensino de Geografia destacam o lugar como categoria de análise geográfica e por meio da representação desses espaços busca-se a interpretação através da habilidade cartográfica.

Para nós é necessário trabalhar esta construção através da perspectiva do próprio aluno “desenhar o mapa”. Mas, para que ele se torne um “produtor de mapas” consciente, o aluno deve ser levado a desenvolver atividades como croquis, plantas da casa onde mora e da escola, maquetes da sala de aula, e não simplesmente ficar pintando e copiando contornos – como ainda alguns professores solicitam – sem serem desafiados e resolver problematizações relativas a compreensão do espaço vivido e que pode ser representado. Assim Almeida (2001, p. 56) corrobora dizendo:

Para desenvolver atividades desta natureza, é preciso que o aluno se familiarize, entre em contato com a linguagem cartográfica, com os símbolos, entenda o processo matemático de redução (escala) através do qual é possível ler o mapa.

Neste contexto, nós professores de Geografia, recebemos alunos no Ensino Básico com deficiências na representação e compreensão espacial e matemática.

Passini (1994, p. 64), auxilia a nossa reflexão:

A Educação Cartográfica ou alfabetização para a leitura de mapas deve ser considerada tão importante quanto à alfabetização para a leitura da escrita. Essa Educação Cartográfica significa preparar o aluno para fazer e ler mapas.

Para a autora, o processo de leitura nada mais é do que a compreensão da linguagem cartográfica, decodificando os significantes através da legenda, utilizando cálculos para a reversão da escala, chegando às medidas reais do espaço projetado e conseguindo a informação do espaço representado, visualizando-o. Sabemos que o conhecimento e o comportamento são resultados de processos de construção subjetivos nas trocas cotidianas com as condições concretas da vida (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012).

A decodificação, isto é, a leitura do mapa, é o principal processo da alfabetização cartográfica. Preparar o aluno para ler mapas deve incluir a sua ação como elaborador de mapas. Além disso, o objeto a ser mapeado deve ser o espaço conhecido do aluno, isto é, o espaço cotidiano, cujos elementos lhe sejam familiares, portanto, a decodificação dar-se-á com mais facilidade quando no processo de alfabetização o aluno é treinado e estimulado a codificar através de significados atribuídos às coisas da sua vivência e da sua imaginação.

A percepção visual

Existe um mundo exterior ao nosso, o qual somos conscientes por meio de nossos sentidos. O conjunto da energia estimulante que chega aos nossos órgãos sensoriais receptores nos informa elementos da realidade dinâmica do qual fazemos parte. A percepção do mundo em que vivemos pode ser sintetizada como o resultado da apreensão da informação gráfica. É a resposta mental resultante da imediata presença da informação gráfica. “A percepção visual é a detecção, por meio da vista, de um acontecimento com uma correta interpretação do mesmo” (RUDOLF, 1962, p. 63).

Na percepção existe um componente afetivo que contribui para a imagem representada, pois atribui sentido. Algumas impressões podem ser captadas mais intensamente do que outras, dependendo da atenção (interesse afetivo), da atitude pensada, do estado de ânimo e da situação emocional de quem as percebe. A seleção das impressões sensoriais apreendidas depende de uma série de processos ativos que transforma a percepção em uma função anímica por excelência. Desta maneira, Rudolf (1962) fala que no ato perceptivo distinguem-se dois componentes fundamentais: a captação sensorial e a integração significativa. A integração significativa permite o conhecimento consciente do objeto captado. Portanto, as percepções serão subjetivas por existirem na consciência e objetivas pelo conteúdo que estimula a sensação.

Nesta linha de pensamento, o reconhecimento é um termo que está intimamente ligado ao da percepção. Se em um mapa, por exemplo, aparecem diversos símbolos e na legenda um deles se identifica como tundra, será um pouco difícil que haja uma ideia de como é a paisagem de tundra se este tipo de vegetação não fizer parte da experiência do aluno. Daí a importância de o professor, no trabalho com mapas, realizar experiências de reconhecimento prévio dos símbolos utilizados com as imagens que os representam, percebendo através de visitaçao ao real espaço que está sendo codificado.

Na comunicação por meio da Cartografia, o desenho cartográfico envia uma informação a uma localização espacial transcrita mediante símbolos gráficos ao espectador. A utilização adequada dos mapas corresponde a um conjunto de ações completas que inclui a compreensão das inter-relações entre os elementos

representados em um mapa, no intuito de compreender a área de representação, bem como as características dos fenômenos cartografados.

Para o conhecimento consciente do objeto captado é importante que evitemos a representação de objetos com dupla percepção visual. O olho humano ainda é o fator básico de limitações na visualização dos mapas, embora saibamos que existem outros sentidos que lêem o espaço geográfico. As habilidades e limitações do olho humano eram, para o usuário de mapas no passado, as mesmas de hoje e provavelmente também serão no futuro, independentemente de a apresentação do produto estar em forma analógica ou digital. Com o processo da educação cartográfica esperamos reduzir as limitações, bem como ampliar as habilidades.

Outro elemento que devemos considerar no planejamento da elaboração e interpretação do produto cartográfico é o cuidado com as chamadas ilusões ópticas. Estas correspondem à compreensão subjetiva de ilustradores que desenham símbolos identificados por tamanho, formas e cores de objetos com apresentações diferentes das que estão geometricamente relacionadas. Ilusões ópticas acontecem com todas as pessoas que têm visão normal, mas não de modo completamente igual.

Para Bertin e Gimeno (1982, p. 43), “a comunicação é feita por meio de marcas no papel”. A apresentação de um dado ocorre através de variações ou modulações de características destas marcas, como sua forma, posição ou cor. Através deste raciocínio surge a lista das variáveis visuais, tamanho, valor, tom, granulação, cor, orientação e forma, além da posição no plano bidimensional.

Silva (2013) pontua que:

As atividades não lineares podem ajudar os sujeitos a se engajarem nos caminhos da construção do conhecimento geográfico/cartográfico, embora saibamos que o estado emocional dos sujeitos alunos seja fundamental para a aprendizagem, mas esta questão merece reflexões em outros andares de nossa vida, enquanto pesquisadores. Neste caminho, o professor pode trabalhar com oficinas como possibilidade de tornar suas aulas diferentes.

Entendemos que, algumas vezes, não há preocupação metodológica por parte dos professores de Geografia, para um trabalho de construção desse conhecimento procedimental; pois a linguagem Cartográfica deve ser trabalhada para ler o espaço e representá-lo, entendendo que nesse caminho o sujeito vivencie a função do cartógrafo; conforme o autor, as oficinas são boas propostas de construção. Entendemos que o trabalho com a chamada Alfabetização Cartográfica é de construção social do conhecimento procedimental (habilidades de mapear e ler mapas, competências para tomar decisões tendo as análises como caminho) e conhecimento conceitual.

Assim, a alfabetização como processo de aquisição de competências para utilização consciente da linguagem cartográfica com entendimento do espaço para nele agir com responsabilidade é uma proposta metodológica que também é ancorada

na teoria da Semiologia Gráfica de Bertin (1986): “desenvolver habilidades para que o sujeito avance nos níveis de leitura: elementar, intermediário e avançado”.

O Sistema de informação geográfica

Existem três conceitos que podem informar e melhorar o formalismo tecnológico, rompendo com o positivismo da Cartografia moderna: cognição, visualização e comunicação.

A Cognição e a Comunicação têm dado novo respaldo aos novos conceitos cartográficos, mais precisamente às novas tecnologias da informação.

O cartógrafo, ao fazer o mapeamento, encontrava uma série de problemas para obter informações, porém com a revolução técnico-científico-informacional tem presenciado uma explosão de dados, como também, tem acessado uma nova ordem de possibilidades de tópicos a serem mapeados. Verificamos a necessidade de converter dados/informações em mapas/produtos cartográficos de informação espacial de fácil compreensão. A comunicação cartográfica tem a sua importância na era da Informação. Novos desafios são apresentados, como na criação de novos produtos para melhorar a eficácia no processo de transmissão das informações e consequentemente no melhor entendimento da comunicação.

Um leque de pesquisas tem se aberto nessa linha de busca, mais precisamente as aplicações no campo da comunicação cartográfica, onde a Psicologia Cognitiva e a Psicologia dos Fatores Humanos são de interesse dos cartógrafos.

A visualização, por se tratar de um instrumento científico, demanda em habilidade, tanto artística como imaginação e intuição. A Cartografia com o interesse de explorar essas novas modalidades deve ter preocupações com os produtos gerados a partir da chamada “nova cartografia”, uma vez que profissionais de várias áreas do conhecimento vêm se envolvendo cada vez mais no campo da Cartografia Digital, gerando conteúdos com os mais diversos usos no mercado, o que requer um leitor ainda mais atento e instrumentalizado.

Relacionado com a visualização, existe todo um conjunto de novos conceitos e técnicas, tais como espaço cibernético, virtualidade, realidade virtual e realidade tridimensional artificial. Usando técnicas imageadoras tridimensionais, scanners com laser de hélio-cádmio, imagens extraordinárias podem ser reproduzidas.

Com estas inovações tecnológicas em nossas mãos, a Cartografia se torna mais popular e, consequentemente, vamos além do SIG e da Cartografia automática em direção dos Atlas Eletrônicos e Sistemas de Multimídia que incorporam o SIG. Portanto, se o usuário pode manipular o mapa ou os mapas, por ele criados, estes não seriam apenas um meio de comunicação de informação, passariam a ser utilizados como ferramentas de análises visuais.

Segundo Fairbairn (1994, p. 51), “talvez a mudança mais importante na prática do mapeamento, nos últimos dez anos, seja o surgimento do usuário/ produtor de mapas”. Aplicado a Geografia, os SIGs oferecem múltiplas possibilidades de análise dos dados georreferenciados. Conceitos como autocorrelação espacial, buffering (área de influência) ou overlay (sobreposição de diferentes coberturas geográficas, criando novas coberturas) são operações características dos SIGs e extremamente importantes para a Geografia. Neste contexto, Câmara (2002, p. 112) nos indica que;

O objetivo principal do Geoprocessamento é fornecer ferramentas computacionais para que diferentes analistas determinem as evoluções espaciais e temporais de um fenômeno geográfico e as inter-relações entre diferentes fenômenos.

Alguns autores, entre eles, Silva, Antunes e Painho (1996, p. 96), demonstram que os SIGs quando utilizados na Geografia, oferecem vantagens no processo ensino/ aprendizagem, tais como:

- Permitem ao aluno fazer análises, correlações e sínteses contando com a praticidade e rapidez que o sistema disponibiliza na manipulação de grande quantidade de informação.

- Colocam alunos e professores em constante contato e manipulação de arquivos, base de dados, multimídia e integração de outros tipos de tecnologias tais como o sensoriamento remoto.

- Proporcionam participação no processo de aquisição de dados, armazenamento, análise e representação da informação, dados que constituem uma ferramenta de aprendizagem para descoberta e experiência pessoal.

- Contribuem para o desenvolvimento de um raciocínio analítico, sintético e lógico-matemático, na medida em que o usuário procura novas possibilidades de resposta, analisando e sintetizando a informação de acordo com os problemas apresentados.

Ao relacionar o espaço com os seus atributos físicos ou socioeconômicos, os SIGs oferecem condições em analisar as relações dinâmicas das mais diversificadas, além de poder representá-las a partir de mapas temáticos.

Pleitos territoriais e cartográficos

Conforme vimos no item 2 (Cartografia Escolar), no item 2.1 (Percepção visual) e no item 2.2 (Sistema de Informação Geográfica), constatamos a necessidade dos professores de Geografia do Ensino Básico darem atenção aos conteúdos da Cartografia; entre outras razões, temos constatado que a Cartografia participativa, permite às comunidades representarem os seus territórios em mapeamentos significativos. Neste contexto, Moreira, (1997, p. 8) nos auxilia:

A hora é assim de uma cartografia geográfica. É neste mister que se embrenha Lacoste. Carecimentos permanecem, todavia. É fato que uma nova cartografia deva ser construída a partir dos conceitos (os espaços de conceituação) e não nas medidas matemáticas. Não que a cartografia que temos tenha tornado imprestável. Todavia ela é uma forma de representação do mundo calcada em referências fixas.

Pensamos que há a necessidade de ampliarmos os currículos que formam professores de Geografia com a Disciplina de Educação Cartográfica, com desenvolvimento de trabalhos que considere os diferentes estágios de desenvolvimento dos sujeitos.

Vianna (2009, p. 36) relata que as experiências de mapeamento participativo no Brasil, seguem a utilização dos SIGs e desenvolvem atividades relacionadas à delimitação de territórios/territorialidades identitárias, desenvolvimento local, planos de manejo em Unidades de conservação e fora delas, etnozoneamento em terras indígenas e sua identificação e demarcação, zoneamento em geral, educação ambiental, planos diretores urbanos, mapeamento por autodeclaração individual, identificação especializada de indicadores e equipamentos sociais e gerenciamento de bacias hidrográficas. Segundo o autor, as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais e as comunidades interessadas utilizam-se desses mapas para melhor encaminhar suas demandas e cumprir os requisitos necessários à implementação de medidas pelo Estado. O mapeamento participativo, nas áreas rurais e indígenas, é uma constante nos processos de disputas territoriais.

Um exemplo do que foi citado é a criação do mosaico de Unidades de Conservação da Terra do Meio (Altamira/PA) e da Reserva Extrativista Verde Para Sempre (Porto de Moz/PA), onde a fundação teve relevante papel utilizando-se de práticas de mapeamento participativo, tendo sido responsáveis pela construção dos mapas (localização, caracterização ocupacional, infra-estrutura, produção, comercialização, conflitos existentes, organização local) para diagnóstico socioeconômico da reserva (VIANNA, 2009, p. 36).

No desenvolvimento dessas atividades, são necessárias providências no sentido de capacitar, de treinar a comunidade, os líderes que são os principais responsáveis pela seleção e escolha do que deverá ser representado nos mapas. Joliveau (2008, p. 56) pontua que:

Os SIGs podem, ao lado de outras técnicas digitais, facilitar a articulação indispensável das Oficinas e dos Fóruns territoriais, o que nos parece ser o desafio central do planejamento participativo.

Com o uso das novas tecnologias, o SIG é utilizado para explorar as questões de interesse das comunidades; mas este sistema não é de fácil compreensão e controle. Os membros da comunidade participam com conhecimentos locais, os quais são documentados através de vídeos, fotografias e textos escritos. Por sua vez, os técnicos

armazenam e confeccionam os mapas interativos.

A discussão do conceito de território tem sido objeto de intensos debates para geógrafos e cientistas sociais, é um conceito caro para a Geografia. Raffestin (2009) entende que o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais e que são esses autores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Saquet (2009, p. 79) diz que: “O território é produzido por atores através da energia e da informação, ou seja, da efetivação, no espaço”. Neste sentido, se o território se relaciona ao poder, a cartografia por si só, representa uma ferramenta de controle ou não, deste poder.

Não só no Brasil a Cartografia participativa está em uso. Acelrad e Coli (2008, p. 23) relatam que esta tendência está associada às diferentes tramas territoriais, fundiárias, étnicas e políticas sobre as quais as iniciativas de mapeamento têm se verificado. O autor enumera alguns países como a África do Sul, Camarões, Zimbábwe, Moçambique, Filipinas, República Dominicana, Tailândia, entre outros, que estão utilizando a tecnologia do SIG de forma participativa, onde as ações têm importante correlação nas conjunturas políticas, contextos territoriais conflituosos e processos localizados de organização de sujeitos e grupos sociais e étnicos subalternos.

No projeto de Nova Cartografia da Amazônia – que visa produzir interpretações da problemática social, econômica e ecológica, levando em consideração a experiência dos atores sociais envolvidos – são realizadas oficinas de cartografia, levantamentos documentais, cursos introdutórios à linguagem de cartografia formal, orientação e localização geográfica pelo uso de equipamentos técnicos como GPS (ACSELRAD; COLI, 2008, p. 33).

Nas Filipinas, (RAMBALDI; CALLOSA, 2002, p. 5) as experiências de cartografia participativa foram desenvolvidas através de movimentos com o mapeamento em 3D completamente no nível da comunidade, como resposta para as necessidades locais contra ameaças externas. Os efeitos positivos foram buscados em termos de comunidade-coesão e identidade construída.

Com relação ao mapeamento participativo no Brasil, Vianna (2009, p. 37) colabora dizendo que os chamados “automapeamentos”, são também chamados de participativos, pois mapas desse tipo têm sido elaborados no Brasil por Universidades ou ONGs que, a partir de oficinas e em contextos de disputas políticas de afirmação identitária – não somente indígena – e territorial, capacitam lideranças locais em mapeamento e utilização de GPS. Assim os pesquisadores e as lideranças combinam elementos simbólicos e iconográficos com a moderna tecnologia da informação geográfica, produzindo os mapas.

Verificamos, portanto, a importância que tem o professor de Geografia na construção do conhecimento cartográfico. O professor de Geografia, por sua vez, deve construir conhecimentos direcionados às novas práticas pedagógicas, pois a formação docente requer processos de qualificação contínua e que abordem uma

visão crítica, reflexiva e, se o aluno desejar, transformadora da sociedade.

Tendo os sujeitos um aprendizado do conhecimento cartográfico já na escola, como, por exemplo, saber calcular distâncias utilizando a escala numérica ou a escala gráfica, saber orientar-se utilizando a rosa dos ventos inserida nos mapas, identificar as linhas dos meridianos e dos paralelos, saber localizar pontos na superfície terrestre através das coordenadas geográficas (latitude e longitude) e saber ler as hipsolinhas, com certeza, esses alunos, um dia incorporados às atividades comunitárias, poderão ler mapas, cartas e plantas e identificar possíveis fenômenos ou interesses na elaboração de outros, pois a representação tem se tornado importante nas abordagens territoriais participativas.

Considerações não tão finais

A Geografia auxiliada pela Cartografia representa os aspectos físicos, ambientais e sociais, cabe analisar e compreender o espaço produzido – e em constante reconstrução pela sociedade. Corresponde a um trabalho que deve aproximar-se do que possa ser entendido como interdisciplinar entre a Geografia e a Cartografia, voltados à necessária compreensão provisória da sociedade.

Com o trabalho dos temas relativos à Cartografia de forma aplicada pelos professores de Geografia, formando leitores de mapas, nas comunidades, a partir da construção desses conhecimentos, por meio de participação em oficinas e utilizando metodologias e novas tecnologias, eles poderão, de forma participativa, colaborar com a comunidade na defesa ou desenvolvimento de seus territórios em um contexto de disputas políticas territoriais quando necessárias.

Pensamos, neste momento, que a criação da disciplina Educação Cartográfica nos cursos que formam professores de Geografia e de Introdução ao SIG (Sistema de Informação Geográfica) seria fundamental para que tivéssemos professores melhor instrumentalizados e com condições epistemológicas e metodológicas para o ensino escolar destes conhecimentos.

Referências

ACSELRAD, H.; COLI, L.R. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD H. (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**. Iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

ASSOCIAÇÃO CARTOGRÁFICA INTERNACIONAL. **Definições de cartografia** (texto 1) Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/textos/texto_1.htm>.

BERTIN, J. **A neográfica e o tratamento gráfico da informação**. Curitiba: EdUFPR, 1986.

BERTIN, J.; GIMENO, R. A lição de Cartografia na escola elementar. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiana, v. 2, n. 1, jan/jun. 1982.

CÂMARA, G. **Sistemas de Informação Geográfica para aplicações ambientais e cadastrais**: uma visão geral. São José dos Campos: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, 2002.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos** – a alfabetização espacial. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2012.

CHORLEY, R. ; HAGGETT, P. **Modelos sócio econômicos em geografia**. São Paulo: Livros Técnicos Científicos/ EDUSP, 1995.

FAIRBAIN, D. J. **The frontier of cartography**: mapping a changing discipline. 1994.

JOLIVEAU, T. O lugar do mapa nas abordagens participativas. In: ACSELRAD, H. (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p. 45-69.

LISBOA, F. **A semiótica de Charles Peirce**: ensino Preliminar. Disponível em: <<http://home.kqnet.pt/id010313/>>. Acesso em: 10 jul 2009.

MOREIRA, R. Da região a rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Ciência Geográfica**, Bauru, n. 6, p. 1-11, 1997.

OLIVEIRA, C. **Curso de cartografia moderna**. São Paulo: IBGE, 1988.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – GEOGRAFIA. Ensino fundamental I e II. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

RAMBAALDI, G.; CALLOSA, J. **Participatory 3-dimensional modelling**: guiding principles and applications. [s.l.]: ASEAN Regional Centre for Biodiversity Conservation (ARCBC), 2002

RAFFESTIN, C. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. (Orgs.). **Territórios e territorialidade**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 17-36.

RUDOLF, A. **Arte y percepción visual**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1962.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. (Orgs.). **Territórios e territorialidade**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SILVA, P. R. F. A. **Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino de geografia**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Geografia). – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, P. R. F. A. **Rumos do professor contemporâneo**: a epistemologia genética e o pensamento complexo. São Caetano do Sul: Lura, 2015.

SILVA, R.; ANTUNES, P.; PAINHO, M. Utilizando os sistemas de informação geográfica no ensino da geografia ao nível do ensino básico e secundário. In: **Simpósio sobre investigação e desenvolvimento de software educativo**, 1., Costa de Caparica, 1996.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos**. A Cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: EdUNESP, 2001.

VIANNA, A. O Reencantamento da cartografia. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 2, n. 23, p. 36-37, jun. 2009.

Jean Piaget e a construção do conhecimento: o mito da caverna

Leonardo Pinto dos Santos

Roselane Zordan Costella

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 157-168

DOI 10.21826/9788563800244p157-168

Resumo

O presente artigo trata de uma reflexão sobre os processos de conhecimento dos nossos alunos pautado na Epistemologia Genética de Jean Piaget. O pensar é entorno do aprender quem é e como este jovem constrói seu pensamento sobre a realidade complexa que se apresenta, compreendendo a construção do conhecimento como um processo desencadeado pela interação entre o sujeito e o meio, tendo a concepção do saber como um processo em constante devir e não como algo terminado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Construção do conhecimento; Epistemologia Genética; Jean Piaget.

Abstract

This article is a reflection on the knowledge process of our students guided by the Genetic Epistemology of Jean Piaget. Thinking is surrounding by learn who are and how this young subjects builds their thinking about the complex reality presented to them. Thus, construction of knowledge may be understood as a process initiated by the interaction between the subject and the environment, considering the concept of knowledge as a constant process of *becoming* and not as something finished.

Keywords: Geography teaching; Construction of knowledge; Genetic Epistemology; Jean Piaget.

A criança é a humanidade de amanhã. No dia em que isto se transformar num axioma – não dos repetidos decoradamente, mas dos sentidos no fundo da alma – a arte de educar as crianças passará a ser a mais intensa preocupação do homem. (LOBATO, 2010, p.71)

Este texto pretende refletir sobre os processos de conhecimento, demonstrando a preocupação com o papel do professor enquanto um cientista no entendimento do seu próprio aluno. O laboratório é a sala de aula e o produto é a construção de ideias. Aparecem, para isso, alguns conceitos fundamentais da Epistemologia Genética e por meio de um exemplo, legendado de forma tênue, é trazida a construção de maquetes como possibilidade de ação.

O conhecimento traduz ao ser humano a possibilidade de transformar-se e de agir sobre os fenômenos de forma autônoma. O conhecimento é construído a partir do ser humano, do seu universo de experiência e da possibilidade de deixar-se aprender movido por desafios e inquietações. Conhecer é muito mais que informar-se ou até mesmo comunicar-se, conhecer pressupõe comportamento e ação sobre o objeto, sendo também consequência do próprio objeto.

Construir o conhecimento geográfico pressupõe estas possibilidades de ação. A Geografia oportuniza o entendimento do conjunto de fenômenos que compõe o espaço geográfico, suas intenções e ações, suas relações e intervenções.

Saber Geografia também é compreender processos; para que se compreendam processos é necessário a reflexão sobre a singularidade e a universalidade. Um leitor autônomo do espaço em que vive é capaz de fazer suas próprias escolhas, tecer suas próprias intervenções, modificando ou sendo modificado por elas. Não construímos o conhecimento em Geografia somente pela mídia, pelo posicionamento do professor ou pelo conteúdo dos manuais didáticos, construímos sim pelo desenvolvimento de capacidades que nos permitem a discussão em níveis de complexidades maiores.

O comportamento de resignação mental nos assusta, é por isso mesmo que questionamos e provocamos, para que cada um reflita, que se sintam desequilibrados para questionar e pensar, e, ao ponderar, o sujeito busque suas próprias convicções, sua forma única de ver o mundo, seu próprio ir e vir no espaço que lhe é dado frequentar.

O conhecimento é um processo e não um estado, os desequilíbrios são fecundos e necessários para não vivermos um reducionismo com proposições de decorar! Repetir! Reproduzir! Por acreditarmos no conhecimento pelo desenvolvimento de processos mentais é que seguimos a Epistemologia Genética. Precisamos responder a questão: É possível pensar no ensino da Geografia a partir de Piaget?

Para compreender a importância do transformar-se, nos remetemos a Platão (2006), em seu Mito da Caverna, ele erige um medo latente quanto a mudança, onde o homem observa o mundo a partir das sombras, reproduzindo uma cultura arraigada e se mantendo a margem da sociedade. Assim, o homem acostumado às

sombras se condiciona a ver o espaço com os olhos do outro, excluindo qualquer espírito crítico.

Esse homem que vive nas sombras não percebe a beleza do mundo que o rodeia, assustando-se com qualquer coisa que seja diferente do padrão ao qual está acostumado, lhe resta, na “segurança” da caverna, analisar o mundo frio e escuro que reluz nas paredes de seu refúgio.

Não podemos entender a escola como a caverna, onde os conteúdos desconexos não permitem o olhar atento e crítico sobre o todo. Não podemos permitir a escuridão, pois ela traz a insegurança e o pouco espaço de movimento. Não podemos cegar, pois quem cega não consegue entender o seu próprio lugar, pois somente assim serão capazes de ler e interpretar os espaços ausentes, os espaços mentalmente projetados.

Precisamos entender que se o professor ficar atrás desta sombra ele verá a *Geografia pela Geografia*, deixando de incorporar um aparelho conceitual adequado, não pensando na construção do conhecimento como um processo, mas sim, somente e infelizmente, como algo dado, algo posto que deva ser depositado como se o aluno fosse um depósito de conteúdos.

O educador brasileiro Freire (2011, p. 81) denominou esta educação como bancária, nessa visão “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Neste modo de se educar – se é possível aprender algo desta forma – “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (p. 80-81).

Acreditamos que por meio dos ensinamentos de Piaget poderemos nos libertar da escuridão, acreditamos que somos capazes de desenvolver diferentes níveis de complexidade e assim nos livrarmos de um único pensar ou de olhar o mundo somente pelo olho do outro. Conforme Piaget a Epistemologia Genética permite o entendimento dos acontecimentos sobre o conhecimento, não reduzindo-o a quantidades ou a separações, assim ele resume o entendimento básico e laminar sobre o conhecimento:

Expresso em sua forma geral, o problema específico da Epistemologia Genética é, com efeito, o do desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e em extensão) (PIAGET, 2012, p. 4).

Cavalcanti (2008, p.86) sobre o processo formativo no século XXI coloca que devemos “formar o indivíduo, seu pensamento autônomo, crítico, que tenha sua subjetividade legitimada, suas múltiplas identidades respeitadas”. É isso que buscamos no aporte teórico piagetiano, pois “o caráter próprio da Epistemologia Genética é procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento” (PIAGET, 2012, p.02). Ao buscarmos estas diferenças, procuramos por processos, e ao procurar por processos encontramos o movimento que nos libertará da caverna.

Estamos nos referindo aqui a duas frentes, aquele que ensina: o liberto da caverna porque compreende como se ensina e aquele que aprende: o liberto da caverna porque compreende como se aprende. Conforme Damásio (2000, p. 18), “o que poderia ser mais difícil de conhecer do que conhecer o modo como conhecemos?”

Assim, devemos caminhar em direção a uma reflexão sobre os processos para exponenciar a qualidade de nossa práxis educativa, caminhando de forma conjunta para um novo patamar, onde o discente possa se perceber como ator atuante do espaço e possa também perceber a magia existente no ato de aprender.

Ao fazermos isso, também estamos indo em direção da consolidação da Geografia como ciência e como disciplina na educação básica, uma Geografia que seja “uma ciência do homem” (SANTOS, 2012, p. 261), “uma ciência do espaço do homem” (SANTOS, 1991, p.11) e não apenas “coisa de professor de Geografia”.

O ser docente inicia sua trajetória a partir de uma compreensão dos processos de conhecimento e de desenvolvimento humano, para assim poder neles servir como elemento de equilíbrio.

A Epistemologia Genética piagetiana constitui-se em um poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano e, por consequência, do processo de aprendizagem, escolar ou não. O conhecimento dessa epistemologia, pelo menos em suas noções básicas, possibilita ao professor compreender esse processo, alinhar-se a ele – não inutilizá-lo ou prejudicá-lo – e até acelerá-lo (BECKER, 2012b, p. 88).

Refiro a Epistemologia Genética pela postura crítica profunda que ela traz das concepções de conhecimento e de aprendizagem no nível epistemológico e genético – da origem ou gênese da capacidade de conhecer e aprender (BECKER, 2008, p. 55).

A Epistemologia Genética, como teoria, configura-se como suporte teórico possível e necessário às reflexões condizentes com o entendimento desta crença de que o conhecimento liberta da escuridão, ou torna ela como um desafio para construir outras possibilidades de sobrevivência não permitindo a ignorância sobre o mundo.

Para que este objetivo deixe de ser mero devaneio e passe a fazer parte do espectro teórico-metodológico da ciência, tendo impacto no tecido social, “o professor precisa “aprender” seu aluno” (BECKER, 2012a, p.124), o que perpassa por uma guisa de desdobramentos, onde nem o professor nem o educando permanecem como antes, os dois avançaram e convergeram em um tempo-espaço se modificando nesse movimento.

O “aprender o aluno” converge em se considerar os processos percorridos para a construção do conhecimento, ao não levarmos em conta esses processos, ou termos nos sujeitos meras abstrações, ou mesmo sendo vistos como partes inexistentes desta seara, perigamos cair em um ensino inútil, como teoriza Becker (2011, p.85):

Impõe ao aluno o aprendizado de conteúdos/comportamentos de que ele não necessita, pelo qual não se interessa, pois não faz parte de seu universo (motivação cultural), e para o qual, frequentemente, não está preparado (motivação estrutural).

Se permanecermos sem “aprender o aluno”, estamos como instituição escolar, engessando o “pensar” do aluno em vez de libertá-lo. Quando colocamos “pensar”, estamos nos referindo não somente ao ato de reflexão do sujeito, mas também ao seu agir sobre o objeto para transformá-lo.

Ao considerarmos os processos como algo nucleador em nossas análises, não podemos/devemos fazer uma interpretação do processo de construção do conhecimento como se este fosse de alguma forma linear, uma vez que, pensamos em movimentos e não em situações estáticas e imutáveis.

Ao utilizarmos a teoria piagetiana, certamente nos centraremos nos conceitos que regem em parte o processo de construção de novos saberes, ou seja, a díade assimilação-acomodação com suas nuances que se complementam, os quesitos referentes aos estádios de desenvolvimento, o conceito de cooperação e também suas acepções sobre o trabalho em grupo, estes e outros elementos nos propiciam a luz necessária para entendermos como se aprende.

Referente à assimilação e acomodação, o próprio Piaget (2012, p.12-13) assevera que “a ideia de assimilação implica a da integração dos dados a uma estrutura anterior, ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema”. Permanecemos em Piaget (1978, p.123) para completar esse ideário:

Toda adaptação é, em última análise, o estabelecimento de um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação complementares, estando ela própria correlacionada com a organização interna e externa dos esquemas adaptativos.

Ainda nesta discussão, Becker (1993, p.62) sintetiza que “assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo”.

A assimilação consiste na ação do indivíduo sobre os objetos do seu meio, no sentido de procurar incorporá-los aos esquemas de sua conduta: o indivíduo impõe sua organização, agindo ativamente sobre o meio. Na acomodação, é o meio que age sobre o indivíduo, isto é, é o processo através do qual o sujeito se acomoda ao objeto, modificando os seus esquemas de assimilação, o que lhe permite enfrentar o meio exterior. Mas, ao mesmo tempo em que o indivíduo se acomoda, ele também assimila, pois os elementos novos são incorporados a esquemas que já existem, os quais a inteligência modifica para poder ajustá-los às novas informações. O processo de adaptação é desenvolvido durante toda a infância e adolescência, havendo uma sucessão de várias formas de adaptação, o que equivale a dizer que o indivíduo procura continuamente equilibrar a assimilação e a acomodação (OLIVEIRA, 2005, p.106).

Ao que afere ao trabalho em grupo e a terminologia “cooperação”, temos nela um basilar para efetivação de nossos propósitos, bem como coloca Piaget (1998, p.140):

A criança não é passiva, mas ativa e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, elabora-se pouco a pouco, descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional.

“Em suma, cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1993, p.105).

Assim, o sujeito começa a afastar-se de um estado predominantemente egocêntrico e gradativamente vai se descentrando cognitivamente estimulado pela cooperação, por isso mesmo é que este conceito não pode ser utilizado de forma indiscriminada dentro do ambiente de sala de aula. O conceito de cooperação usado de forma errônea continua sendo um desserviço aos nossos alunos e a nossa própria docência.

“Pode-se, portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão” (PIAGET, 1998, p.144), ainda o mesmo autor coloca que “do ponto de vista da educação intelectual, a tomada de consciência do pensamento próprio é estimulada pela cooperação” (PIAGET, 1996, p.16).

Nesse momento é que transpomos esta concepção para um exemplo de trabalho cooperativo como a construção e reflexão de/sobre maquetes. Este trabalho oportuniza o diálogo e o embate construído no coletivo. A maquete, que representa uma porção do espaço de forma tridimensional e escalar proporcional, reflete o pensamento do aluno sobre o espaço ali representado. A magia da troca, a discussão da falta ou sobra de elementos a serem representados compõe a construção de outra complexidade. Na maquete, estão presentes as representações de quadros paisagísticos com a interlocução de diferentes pensamentos.

“É da convergência e da divergência que brotam novos enfoques, novos interesses, novas reflexões e novas conquistas para a ciência geográfica” (OLIVEIRA, 2009, p.189).

É preciso estar pronto para repensar incansavelmente o estado do mundo e o professor de Geografia pode auxiliar de forma incisiva para isso. O que podemos facilitar, a partir do ponto de consenso da construção do conhecimento como um processo, um dever constante alicerçado em desequilibrações derivadas pelas assimilações por parte do sujeito.

Nesses jogos de assimilação-acomodaço que proporcionaram sucessivas equilibrações sempre pautadas na interação sujeito-objeto, e, nas decentrações tomadas a partir da cooperação entre os parceiros da pesquisa, é que trilhamos desejosos pelo “aprender o aluno” (BECKER, 2012a, p.124).

Sobre esta seara, Becker (1993, p.20) lembra:

O mundo do objeto fornece o conteúdo (assimilação), o mundo do sujeito cria novas formas (acomodação), a partir das formas dadas (reflexo) na bagagem hereditária. Posteriormente, as próprias formas, construídas por este processo de abstração reflexionante, transformam-se em conteúdo a partir de cuja assimilação constroem-se novas e mais poderosas formas. É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento – como forma e como conteúdo.

Constantemente nos indagamos como se organiza o conhecimento e como decorre a passagem de um patamar de menor organização para outro de maior organização. Estando cientes de que uma forma nova não destrói a anterior, apenas a subsume para que o novo surja, temos no processo de ensino-aprendizagem uma visão, primeiro que o conhecimento não está nem no meio social, nem no biológico, mas na interação, e, segundo, que a ciência geográfica deve possuir um horizonte de expectativa positivo quanto a ser instrumento de formação e de humanização dos sujeitos nas suas vidas.

Portanto, com a teoria piagetiana como ponto nevrálgico, se torna clarificado o uso deste aporte teórico com sua rede de conceitos para com a sala de aula, uma vez que, ao conceber distintas formas de aprendizagem do aluno, vai-se ao encontro do existente dentro do ambiente escolar: seres sócio-histórico-culturais com distintas caminhadas que chegam à escola para o quê? Certamente não para adentrar em um ambiente pautado na homogeneização de comportamentos e modos de pensar.

Como Freire e Guimarães (2002, p.40) trazem para reflexão: “mas por que é que eu preciso sofrer dessa maneira para aprender a geografia do mundo? Por que eu tenho que suar frio diante de um professor porque eu não sei o nome das capitais? Não, eu tenho outras maneiras!”

Para termos respeito a essas “outras maneiras” que se irradiam para todas os cantos do ambiente escolar, é que ainda nos alicerçamos nos estádios piagetianos (topológico, projetivo e euclidiano) para entender as formas das representações constituídas pelo discente.

Sobre estas representações, Bueno (2011, p.304) discorre que:

O termo “representação” significa, nesse contexto, o processo pelo qual são produzidas imagens concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades, que podem também se referir a um outro objeto, a um fenômeno relevante, ou ainda a uma outra realidade. Quando falo em imagem, refiro-me a uma forma de representação que a pessoa pode fazer de um fenômeno, portanto trata-se de uma categoria particular e singular, advinda da representação do real de modo figurativo.

A representação a partir da construção das maquetes, parte do pressuposto do desequilíbrio, no momento em que o aluno é levado a pensar sobre um espaço projetado concebido de elementos e de suas relações. Num primeiro plano, aparecem os eventos subjetivos, cada um lê o espaço colocando em seu primeiro olhar o que, de alguma forma o incomoda ou o alivia. As discussões referentes à construção dando voz para outras subjetividades também efetiva momentos de desafios. Aceitar o que do outro é subjetivo é compreender o espaço enquanto dimensão social. As assimilações e acomodações são consequência da cooperação e do entendimento a partir do outro.

A representação é, em consequência, obrigada a reconstruir o espaço a partir das intuições mais elementares, tais como as relações topológicas de vizinhança, de separação, de envolvimento, de ordem, entre outras, mas aplicando-as já, em parte, a figuras projetivas e métricas superiores ao nível dessas relações primitivas e fornecidas pela percepção (PIAGET; INHELDER, 1993, p.18).

As questões referentes as classificação por faixas etárias dos estádios, criticadas muitas vezes pela academia, se amenizam pelo fato de que não temos que fragmentar de forma fixa cada estádio fechado em suas idades, temos que compreendê-los como momentos possíveis de desequilíbrio a partir do que o aluno é capaz de responder, conforme Delval (2008, p.133) *“el problema de las edades en que se llega a cada uno de estos estadios es secundario, lo fundamental es que el orden de sucesión de las adquisiciones permanece constante”*.

Assim, permanece a importância deste suporte teórico piagetiano, sem muito nos atermos a hierarquia das idades, mas sim, atendendo a lógica defendida por Jean Piaget de que necessariamente não há “saltos” dentre os estádios, persiste sim um caminhar que se inicia no nível topológico, transpõe-se ao projetivo até alcançar o euclidiano.

A teoria do espaço operatório de Piaget, além dos conceitos de cooperação e dos processos inerentes a contínuas assimilações-acomodações, se mostra o espectro teórico necessário para alcançarmos nossos objetivos propostos. Ao que tange ao espaço operatório, conseguimos ao nos instrumentalizarmos nele, interpretar os tipos de traçados presentes nas representações, as avaliações qualitativas de distância e de proporcionalidade, além da ausência ou não de coordenação dos pontos de vista (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009), o que nos leva mais perto a entender, por exemplo, como o aluno aprende sobre a Oceania, como ele constrói redes mentais de significação deste espaço, que invariavelmente é distante a sua vivência cotidiana.

Utilizamos Piaget para entender os processos de construção cognitiva, para entender os porquês de os traços do aluno ser na forma A e não B, para entender as razões da falta de compreensão e conservação de distâncias entre objetos ou

de proporcionalidades em objetos geográficos/didáticos como na construção da maquete.

É importante destacar que Jean Piaget não estudou de forma direta o espaço geográfico, ele ateu-se ao estudo do espaço matemático, espaço físico e o biológico. Destas pesquisas, a ideia que se perpetuou é que o conhecimento verdadeiro implica invariavelmente em um processo gradual de deslocamento entre as estruturas do saber e a subjetividade. Tendo no ponto interacionista a chave para a construção do conhecimento.

O entendimento da interação sujeito-objeto se torna possível a partir das reequilibrações que se potencializam com o processo de abstração, que passa a ser nossa reflexão sobre nossas ações e que se tornam conscientes para o sujeito. Refletir sobre um espaço criado e recriado por meio das maquetes e por outras reflexões advindas de diferentes elementos do grupo de trabalho permite uma reflexão mais complexa.

Piaget (1995) demonstrou que para atingir esse patamar de abstração o sujeito deve passar por etapas que são necessárias e graduais, não persistem saltos ou nem mesmo é algo que ocorre apenas se esperando a maturação cognitiva e física por parte do sujeito. A cada momento, a cada novo embate produzido na interação sujeito-objeto, o sujeito é desequilibrado e passa a organizar mentalmente suas estruturas para conseguir superar as contradições vindas do processo de interação.

Neste mesmo caminho, o processo de abstração está intrinsecamente conectado com os processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget (2012) em sua teoria da equilíbrio. Ele considera que esses dois elementos são os polos da interação entre o sujeito e o objeto, a qual é condição necessária e suficiente para o desenvolvimento intelectual.

Ou seja, a acomodação emerge como algo complementar à assimilação, a qual é desempenhada pelo indivíduo e se refere à própria reorganização dos seus esquemas assimiladores, o que acaba por construir uma estrutura. Essa estrutura se distingue como uma organização de esquemas assimiladores que possibilitam aos sujeitos encontrarem caminhos para saírem dos percalços que surgem em nossas interações diárias.

Este processo de assimilação se torna importante por possibilitar atuar sobre diferentes problemas que possam surgir em diferentes etapas de nosso cotidiano. Ao assimilarmos, poderemos enfrentar a dificuldade hoje, amanhã e mesmo em um futuro longínquo, já se não persistir essa assimilação, quando de uma nova interação sujeito-objeto, necessitaremos de uma nova organização mental para que possamos assimilar e enfrentar então a nova dificuldade que o nosso cognitivo encontrou.

Dentro deste processo que é a construção de estruturas, que é a própria construção do conhecimento, temos no processo de abstração o ponto primordial para a compreensão de como o sujeito cresce cognitivamente, ou seja, passa de um

conhecimento “x” para um conhecimento “x+1”.

A melhora substancial das qualidades no pensamento depende de dois processos internos que decorrem durante o processo de acomodação, são eles a reflexão e o reflexionamento. Juntos, estes dois processos são essenciais para que possamos compreender como decorre a evolução do pensamento humano.

O processo de reflexionamento passa a ser compreendido como o nosso ato mental de projetar um patamar inferior para um superior. É este processo que nos conduz a transposição de um nível para o outro. Ressaltando que essa passagem de um nível ao outro não elucida a melhora qualitativa do nosso pensamento, para isso precisamos nos alicerçar no processo de reflexão que necessita ocorrer para que essa melhora qualitativa se concretize.

Assim sendo, podemos dizer que o processo de reflexão, nada mais é do que o ato mental que possibilita reorganizar o que trazemos do nível anterior, e é essa reconstrução/reorganização que vai permitir calcarmos ao outro patamar.

Ainda vale o destaque que os processos de reflexão e o reflexionamento não ocorrem de forma solitárias, ambos caminham de “mãos dadas” para a evolução do processo de abstração que vai se diferenciando e qualificando. Com o aprimoramento da estrutura derivada da organização dos esquemas, o sujeito passa a avançar na ação, organizar e aperfeiçoar também a sua própria reflexão. Os postulados piagetianos permitiram perceber o espaço ausente como espaço pensado, espaço de intencionalidade que é lógico-matemático e social.

Oliveira (2007, p.168) afirma que: “em sua Epistemologia Genética, Piaget postula sobre o desempenho das operações lógico-matemáticas como um papel necessário na descentralização do sujeito e na reconstituição do objeto”.

Percebemos, a partir disso, que as operações lógico-matemáticas desempenham papel fundamental na construção cognitiva sobre o espaço. Sendo que o sujeito passa a conhecer o real a partir de suas ações e percepções, para daí abstrair e descentrar. “Tudo indica que as operações espaciais são simplesmente operações lógico-matemáticas aplicadas ao espaço” (OLIVEIRA, 2007, p.178).

O objeto só passa a existir como elemento cognoscível a partir das ações do sujeito, de sua interação com ele, o que fornecerá os desequilíbrios necessários para a abstração por parte do sujeito. Conduzindo este pensamento à construção das maquetes, defendida neste texto, mesmo que de maneira tênue como uma proposta de construção, fica evidente que os alunos constroem o conhecimento sobre as relações espaciais no momento em que interagem com os elementos que compõe o seu próprio espaço, discutindo a existência, a necessidade e a função, filtro necessário do olhar sobre o espaço em que vive ou não. O trabalho pela cooperação se dá na mescla de pensamentos e discussões na aceitação ou convencimento, na relação do pensamento com o outro, libertando-se da escuridão da caverna.

Como bem colocado por Oliveira (1978, p.101) “da organização das ações é que resulta a construção do mundo exterior e do eu; deste modo, é a atividade que define a inteligência”.

Ao refletirmos sobre a inteligência humana, concebemos que é na interação proveniente da ação do sujeito sobre o objeto e nas transformações que o objeto implementa sobre o sujeito, que se dá a construção do conhecimento. Permitindo que sejamos agentes do processo que organiza o mundo e, ao organizar o espaço geográfico, nós mesmos nos organizamos e crescemos como indivíduos sociais.

Que os professores e alunos se sintam convidados em suas ações cotidianas a saírem de suas cavernas, acostumando seus olhos ao brilho e a partir de suas ações em conjunto com o outro se libertem da treva, misturem-se com a luz do conhecimento e permeiem pela essência da educação.

Referências

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BECKER, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 1 n. 1, p. 53-73, jan/jun. 2008.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012a. p. 11-20.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. rev. e ampli. Porto Alegre: Penso, 2012b.

BUENO, M. A. A Geografia escolar e a ideia de lugar no currículo a partir da elaboração de mapas mentais. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: EdUnijuí, 2011. p. 295-314.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. 8 ed. Madrid: Siglo XXI, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOBATO, M. A criança é a humanidade de amanhã. In: AB'SÁBER; A. N. (Org.). **Leituras indispensáveis 2**. São Paulo: Ateliê, 2010. p.71-76.

- OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. 1978. 128 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista Câmpus de Rio Claro, São Paulo.
- OLIVEIRA, L. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 33, p. 105-117, dez. 2005.
- OLIVEIRA, L. Uma leitura geográfica da epistemologia do espaço segundo Piaget. In: VITTE, A. C. (Org.). **Contribuições à história e à epistemologia da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 163-188.
- OLIVEIRA, L. Ainda sobre percepção, cognição e representação em geografia. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: EdUFPR, 2009. p. 189-196.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1993.
- PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- PIAGET, J. O Trabalho por equipes na escola: notas psicológicas. Tradução Luiz G. Fleury. In: **Revista psicopedagogia**, São Paulo: v. 15, n. 36, p. 14-20, maio. 1996.
- PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget**: Sobre a Pedagogia textos inéditos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 137-151.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a obra-prima de cada autor).
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 2. ed. São Paulo, HUCITET, 1991.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2012.

Pesquisa-ação docente pela alfabetização cartográfica de sujeitos em Geografia. Será a avaliação um caminho mediador desse conhecimento?

Márcia Hahn Solka

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 169-183

DOI 10.21826/9788563800244p169-183

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir com a prática docente em geografia trazendo ações avaliativas realizadas a partir da intenção de alfabetizar cartograficamente os alunos para que explorem com competência o espaço geográfico. A principal preocupação é fazer com que o professor reflita sobre sua prática de professor-avaliador; para isso traz alguns instrumentos avaliativos e dialoga sobre a possibilidade deles mediarem a alfabetização cartográfica. Essa metodologia de avaliação das aprendizagens do aluno foi analisada de acordo com a Teoria da Construção do Conhecimento de Jean Piaget.

Palavras-chave: Alfabetização cartográfica; avaliação; geografia.

Abstract

This paper aims to contribute to Geography teaching practices. For this purpose, it brings evaluative actions as from the intention of cartographically alphabetize students, in order to make them explore Geographic areas with competence. The main concern exposed on this paper is to encourage teachers to think over their

own professor-evaluator practices. Therefore, it brings some evaluative tools and dialogues about the possibility of teachers meditate on cartographic literacy. The students learning evaluation methodology was assessed according to Cognitive Development Theory by Jean Piaget.

Keywords: cartographic literacy; evaluation; Geography.

O desejo de mediar a construção do conhecimento do aluno nas aulas de geografia faz com que se busque respostas em leituras e se avalie práticas que façam com que se reveja e se reflita sobre as concepções de ensino, os instrumentos avaliativos, a aprendizagem, a construção de conhecimento e o papel da avaliação nesse contexto.

Pensando em caminhar ao encontro desse objetivo, pretendemos expor, reflexões sobre conceitos, assim como apresentar os ensaios de avaliação com os alunos no processo de alfabetização cartográfica. Tais iniciativas tiveram como público uma turma do ensino fundamental (8º ano) e outra do ensino médio (1º ano), pertencentes a uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Sul. Esses instrumentos avaliativos serão interpretados com auxílio da teoria da construção de conhecimento de Jean Piaget, com o olhar atento à geografia construída pelo aluno no contexto escolar.

Avaliação em geografia

A prática avaliativa, em um viés que sustente a perspectiva da construção do conhecimento do aluno em geografia, demanda pesquisa-ação constante pelo professor. Isso porque a sala de aula é composta por sujeitos distintos que constroem saberes em tempos diferentes. Nesse aspecto, o professor pesquisador, que defende uma prática construtiva, se diferencia dos demais, pois tem consciência das diferenças; e durante as aulas, considera os alunos ali presentes, em todas suas ações, como contínuos objetos de estudo no processo da construção de conhecimento.

Assim, a prática docente precisa ser dinâmica, no sentido de permitir a mudança durante sua trajetória pedagógica e ainda, antes mesmo de avaliar, precisa planejar o quê e como avaliar. Nesses momentos, a reflexão é muito importante, por isso, indagar: O que precisa mudar? O que precisa acrescentar? Não só orienta o professor em uma prática mais segura, como também faz com que ele participe do processo de aprendizagem com um olhar atento e/ou uma constante avaliação do que se está propondo em uma avaliação da aprendizagem do aluno em geografia ao longo do trimestre ou ano letivo, pois a

Avaliação precisa ser pensada como possibilidade, de forma prospectiva, uma vez que desempenha um papel relevante na aprendizagem. Ela é a bússola, pois indica caminhos, corrige rotas, retoma trajetórias. Tem, assim, um caráter construtivo.

(REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2007, p. 62).

Acredita-se em uma avaliação que pondere e avalie os erros e acertos, as certezas e incertezas, as imaginações e as hipóteses para produção de conhecimento. Consequentemente se viabilizará uma avaliação contínua, a qual considere a particularidade do aluno em construções subjetivas em geografia.

Mas para que se efetive uma avaliação que contemple um auxílio comprometido no processo de aprendizagem do aluno, o planejamento precisa estar presente. Quanto a isso, trazem-se as contribuições:

Uma avaliação segura não é viável sem planejamento. É nele que são anotados os indicadores de aprendizagem, isto é, as respostas que o aluno deverá expressar em cada ponto do percurso como aprendiz, e os procedimentos que, em classe o professor opta por realizar para que ele chegue a tais respostas. A avaliação não é um ponto final, não pode ser decidida ao término de uma unidade. Não pode se resumir a um outro trabalho, feito para “separar” unidades de um programa: agora sim! Com teste, o aluno e a família sabem que a matéria “foi dada” e está “encerrada”. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.105).

Logo se percebe a necessidade de planejar uma avaliação que dê conta de avaliar as aprendizagens do aluno continuamente, ou seja, o planejamento deve apontar quais são os objetivos quanto à avaliação, quais são as competências que o professor quer que o aluno desenvolva ao longo da disciplina. As principais competências necessárias são as de leitura, produção escrita e oral e a resolução de problemas diante do espaço complexo em que a sociedade está inserida (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012). Para essa sociedade, os alunos devem estar orientados a interpretar, interagir e exercer o direito e dever de cidadania.

Para uma avaliação que siga as perspectivas de avaliar o aluno, em suas capacidades cognitivas e que o oriente para o conhecimento da geografia, acredita-se que ela esteja amparada em instrumentos avaliativos mediadores, isto é, que a partir desses instrumentos, diagnosticam-se rendimento e reorientam-se os alunos para um processo de aprendizagem em geografia. Aqui se coloca em questão: um instrumento avaliativo contribui para a avaliação da aprendizagem do aluno? Como medir a qualidade de um instrumento avaliativo? Acredita-se que esses questionamentos desacomodem muitos professores de geografia, porém, essa reflexão é necessária para prosseguir a caminhada geográfica do ensinar e aprender geografia.

Para tentar sanar essas dúvidas, convida-se, aqui, para alguns ensaios de como instrumentalizar a avaliação, apontar procedimentos metodológicos em instrumentos avaliativos que dariam conta, em alguns casos, de mediar a alfabetização cartográfica do indivíduo. Serão expostas, a seguir, duas atividades realizadas, e seus instrumentos avaliativos, na expectativa de contribuir para a alfabetização cartográfica dos alunos em geografia.

Referente a essas atividades avaliativas e desafiantes tanto ao professor quanto para os alunos, procuram-se explicações dos resultados obtidos quanto à construção do conhecimento deles, por isso arriscaremos interpretar as considerações de Jean Piaget quanto à teoria da construção do conhecimento do sujeito. Piaget procurou respostas ao problema: como o ser humano constrói o conhecimento? Esse é o grande desafio, por isso, nesta análise, procuram-se explicações a partir da pesquisa do autor referente à construção do conhecimento, mas com olhares destinados ao aluno na geografia e na instituição formal de ensino através da alfabetização cartográfica.

Práticas mediadoras à alfabetização cartográfica

Caminhar geográfico, olhares espaciais e representações

A primeira prática pedagógica envolveu vinte dois alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Sendo a escola localizada no centro da cidade de Sertão Santana e percebendo a necessidade de promover a alfabetização cartográfica dos alunos, foram realizadas duas saídas, ou seja, caminhadas nas ruas da cidade. Nessa proposta foi solicitado aos alunos que se formassem grupos de dois ou três componentes e levassem consigo um caderno para anotações de suas observações sobre a disposição das casas, ruas, estabelecimentos públicos e privados, isto é, deveriam realizar o mapeamento do perímetro urbano da cidade. Posteriormente, em sala de aula, iriam transpor as informações ao mapa propriamente dito. Também precisavam anotar o nome das ruas e observar o cruzamento delas para acrescentar no mapa, além de criar legendas e representar, a partir de símbolos, a área de concentração residencial e comercial. Todas essas orientações, quanto à realização do trabalho, foram disponibilizadas anteriormente a cada saída.

Durante as duas saídas de campo, percebeu-se que os estudantes registravam o que viam, apenas com a linguagem escrita, não possuíam o domínio da linguagem cartográfica para fazer um croqui da rota realizada. Ao longo da caminhada, a professora questionava se estavam esquematizando as informações que, mais adiante, seriam organizadas no mapa. Ainda que assentissem, continuavam apenas anotando o nome dos estabelecimentos, diferenciando-os como residenciais ou comerciais e registrando até os carros que transitavam na rua. Ao longo da caminhada, muita agitação e euforia de realizar uma atividade fora no pátio escolar.

Contudo, na terceira aula, o “desespero” de alguns começa a aflorar. Cada grupo recebeu uma folha de cem centímetros em cada lado, na qual o levantamento de dados teria que ser projetado. Logo surgiram as inquietações: “Professora, é impossível colocar neste papel tudo o que vimos!” “Ai, guria, não vê que saímos da escola, então temos que colocar bem no meio do mapa!” “C., diminui essa tua rua, senão não vai dar!” “Sora, a E. não percebe que ela recém fez o cemitério e a

folha já acabou!” “Professora, essas gurias não foram capazes de anotar o nome das ruas, agora vou ter que voltar e ver tudo de novo!” Assim as reclamações foram se estendendo durante a transposição dos dados obtidos.

Nesse momento, acreditamos ser importante analisar as expressões verbais dos alunos e interpretá-las de acordo com a alfabetização cartográfica. É possível, a partir da prática realizada, elucidar problemas específicos da cartografia, os quais impedem tal alfabetização, caso não sejam trabalhados. A partir de agora, de acordo com as falas dos alunos, objetiva-se destacar os problemas cartográficos diagnosticados, dentre eles, o de orientação no espaço, o de lateralidade, o de escala, de visão vertical, de legenda e de convenções cartográficas.

Em primeiro lugar, aponta-se o problema de orientação no espaço, uma vez que a direção do trajeto a ser percorrido pelos alunos constituía-se embrionária. Expressões como “vamos até lá em cima, professora?” ou “vamos lá embaixo da Igreja?” “Vamos para aquele lado de lá do Sicredi, sora?” Demonstram que os alunos não se davam conta de que eles poderiam usar a escola como ponto de referência. A hipotética frase “Professora, nós iremos em direção àquela igreja que fica ao oeste da escola?” Jamais foi utilizada, por exemplo. Esse tipo de expressão não foi usada pelos alunos, porque não compreendiam, ainda, o processo de orientação no espaço. Logo, não apresentam o hábito de observar essas direções para localizarem-se no cotidiano.

Isso ocorre porque o aluno ainda não se alfabetizou na orientação no espaço. Essa orientação é uma competência bem mais complexa, ou seja, o aluno precisa descentrar-se em relação aos outros elementos existentes no espaço (PIAGET, 1995) e realizar a descentralização, que significa ter a capacidade de se imaginar no lugar de outro objeto ou pessoa. Quando ele consegue realizar esse processo, poderá projetar-se e assim fará as observações espaciais a partir de pontos de referências distintos ao longo do trajeto.

O segundo problema é a falta da noção de lateralidade. Foi possível perceber, durante a caminhada, que muitos hesitaram em responder quando questionados em relação às direções: norte, sul, leste e oeste. Essa dificuldade ocorre porque não conseguiram entender o processo de orientação no espaço em relação ao seu próprio corpo diante dos astros e objetos. A lateralidade e a orientação no espaço, quando bem trabalhadas, exercem um papel fundamental para o aluno se alfabetizar cartograficamente.

Quanto a esse procedimento, encontram-se considerações relevantes para os alunos compreenderem a lateralidade na futura construção e leitura de mapas:

[...] estar à esquerda ou à direita trata-se de domínios indispensáveis para entendermos o mapa. Pelo menos em duas situações os alunos necessitam do entendimento da lateralidade ou *hemisferização* corporal. Primeiro na orientação, a referência do corpo com relação aos astros, saber onde “nasce” o sol, a lua ou estrelas e relacionar esse “nascimento” com a lateralidade; e a segunda situação é a visão do mapa em si, uma representação plana, geralmente vista de frente, em que a

questão da lateralidade se torna espelhada: à esquerda ou à direita de quem observa o mapa é o contrário da lateralidade dos continentes (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p. 43).

Quando o aluno construir a concepção de lateralidade será um processo automático nas futuras produções cartográficas e leituras de outras projeções; ,porém, para isso, precisa significar suas experiências vividas quanto à dinâmica dos astros e organizar suas reflexões mentais em relação aos conhecimentos antigos, sendo eles elementares ou bem elaborados e articulá-los até construir o conhecimento novo.

Em terceiro lugar, revela-se o problema de escala: “Professora, é impossível colocar neste papel tudo o que vimos!” ou, ainda, “C., diminui essa tua rua senão não vai dar!” “Sora, a E. não percebe que recém fez o cemitério e a folha já acabou!” Esses diálogos indicam que alguns alunos exerceram uma ação equivocada, isto é, uma redução desproporcional aos tamanhos. Porém, na medida em que se obteve essa percepção “do não caber no papel”, foi possível verificar uma reorganização mental dos alunos quanto ao problema lançado. Percebe-se que o aluno se dá conta que para representar os elementos observados é preciso reduzi-los, portanto, ao pensar sobre como desenhar, constata-se uma evolução, a de construir a noção de escala. Nesse momento, descrevendo as ações como ocorreram na prática pedagógica e analisando as verbalizações dos alunos, pode até parecer que se trata de uma prática simples, sem muitos resultados, no entanto, no contexto da alfabetização cartográfica, cada tomada de consciência de uma reorganização nova é um avanço na alfabetização do aluno.

O quarto problema diagnosticado é a falta da noção de representar na vertical os objetos analisados. Esse problema foi reconhecido em todos os trabalhos analisados, com exceção de um, em que houve uma mescla, algumas casas foram desenhadas na visão vertical. Isso ocorre porque o aluno não consegue imaginar os objetos sendo considerados de cima e projetar-se no plano vertical. Mesmo durante a construção dos mapas, a professora tendo solicitado e explicado que deveria ser na visão vertical, como se um avião estivesse sobrevoando, eles não conseguiram. E não conseguiram porque esse processo de abstração é demorado, essas provocações precisam ser exploradas muitas vezes junto aos alunos. Diante da orientação da professora, um dos alunos ainda expressou a indignação: “como, professora, se nunca andei de avião?” Eis outro cuidado que o professor precisa ter, mas persistir nas orientações e demonstrações para que o aluno organize em nível mental as informações novas, assim como as experiências e consiga progredir nas reflexões.

No quinto problema, percebe-se a dificuldade dos alunos de criar uma legenda para representar o próprio mapa. Essa dificuldade leva o professor a refletir sobre como os alunos dessa turma interpretam informações de diversos mapas. Sabem que na legenda serão expostas as significações dos símbolos representados no mapa.

Então se busca a explicação para isso, ou seja, arrisca-se responder que os alunos estão acostumados a receber as informações prontas em relação aos símbolos e decoram o que o professor diz: por exemplo, a água é azul ou, ainda, neste mapa a população de cada cidade está representada em círculos de tamanhos distintos. Essa reprodução da explicação do professor na elaboração dos alunos não quer dizer que o aluno compreende o processo. Quando desafiado a criar seu próprio mapa, ele demonstra sua dificuldade de sair do campo concreto, da representação das casas e objetos como tais. Nesse momento, se enuncia o sexto problema cartográfico que são as convenções cartográficas. Quanto a isso, os alunos conseguiram criar símbolos para diferenciar os estabelecimentos comerciais dos públicos, assim como representar a concentração de residências e do centro administrativo da cidade. Contudo, nos mapas, representaram os elementos observados como eles existem na vida real, isto é, um por um, sem criar legenda, sem avançar no desenvolvimento da abstração.

Essas ações dos alunos conduzem ao diagnóstico de que estão no campo das relações topológicas elementares, isto é, não conseguem imaginar, por exemplo, que as casas poderiam ser desenhadas como retângulos, talvez. Não conseguiram fazer a abstração necessária, a qual se observa em alunos que estão em uma etapa considerada a das relações espaciais euclidianas (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006). Nesse nível, o aluno consegue abstrair e representar os elementos encontrados no espaço geográfico e transformá-los em símbolos representativos. Quando atinge esse estágio, o aluno compreende que a representação elaborada facilita o trabalho e o momento da leitura do mapa.

A partir dos problemas apontados ao longo da atividade, com base nas muitas reclamações, aos poucos, os mapas foram sendo construídos e a percepção de espaço foi se configurando na mente dos alunos. Todos os alunos realizaram a atividade proposta, essa atitude surpreendeu a professora, uma vez que, em outras aulas, sempre havia desistência de algum aluno na participação das atividades. Também é importante esclarecer que, mesmo que todos tenham realizado a proposta, foram identificadas construções distintas, isto é, nem todos os alunos apresentaram os problemas cartográficos da mesma forma, o que instiga a busca por uma solução.

Em relação a essa prática avaliativa, constata-se que a atividade foi, em um primeiro momento, motivadora para os alunos, pois era fora do pátio da escola, de outra forma, desafiante, na medida em que tiveram que, a partir das observações em campo, a respeito da organização urbana de Sertão Santana/RS, transpor para o croqui.

Nesse momento desafiante, acredita-se que os avanços na organizações do pensamento do aluno são constatáveis, à medida que tinham a necessidade de refletir, por exemplo, sobre a noção de escala, ou seja, como reproduzir em um pedaço de papel tudo aquilo observado em campo. Ou, ainda, quando um dos alunos se dá conta de que faltam informações para conseguir organizar um mapa que fique parecido com a

realidade do perímetro percorrido. Nesse momento, é preciso desenvolver as relações espaciais projetivas, isto é, voltar ao espaço percorrido mentalmente e organizá-lo na sua sequência da vida real para depois representar no papel. (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006). A partir dessa análise informal, o professor avalia a evolução de pensamento e domínio gradativo dos alunos quanto ao conteúdo.

Com essa atividade avaliativa, pode-se dizer que o conteúdo é o perímetro urbano na sua concretude e a forma que o aluno o representa se constitui como a reflexão que faz sobre o conteúdo. Essas organizações mentais faladas e desenhadas pelos alunos é que nos dão o entendimento do *reflexionamento* em processo espiral (PIAGET, 1995). Esse processo se dá através de uma constatação primária, por exemplo: a observação e os apontamentos de como as casas estão dispostas na rua. Mas o aluno ainda não sabe como transpor para uma folha de papel, espaço menor que o real. Depois, na medida em que percebe que a folha é pequena e tem a necessidade de solucionar esse problema, o aluno busca as informações que tem em seu consciente para resolver a questão. Quando esse mesmo aluno tiver que ir a campo novamente saberá como organizar as informações (distribuições de casas, prédios, ruas) e terá a noção de escala, do processo de redução, e o fará. Esses pequenos avanços, ou seja, quando o aluno se dá conta, farão com que o aluno os organize mentalmente, transformando-os em informações indispensáveis para prosseguir a interpretação contínua do mundo do qual faz parte. Com o domínio de algumas habilidades, futuramente, certos problemas já não serão mais considerados desafios, uma vez que o aluno os terá compreendido de outro modo ao longo do processo. Posteriormente, serão úteis para solucionar futuros problemas lançados e assim sucessivamente.

Desafios, desequilíbrios; olhares e equilíbrios. Representação Cartográfica da Antártida

Já a segunda prática avaliativa foi promovida em uma turma de vinte e cinco alunos do primeiro ano do Ensino Médio e foi avaliada desde o início do ano letivo (apenas quinze participaram, os demais alunos foram considerados evadidos). A partir de uma problematização das projeções de mapas que os alunos conheciam, as falas dos alunos foram revelando que a projeção cilíndrica (Mercator) é destacada por todos os alunos. Essa projeção é a que se encontra com mais frequência nos livros didáticos, como também é a mais utilizada nos atlas e internet. Durante uma conversa descontraída, surgiu o questionamento: como seria o mapa planejado a partir da Antártida? Depois disso, foi entregue aos alunos uma folha de ofício na qual teriam que representar o mapa do mundo, centralizando a Antártida. Para a atividade eles dispunham de atlas e globos que poderiam consultar e observar a qualquer momento durante a elaboração do croqui.

Lançada a proposta pedagógica, os alunos ficaram alguns minutos em silêncio, mas logo em seguida surgiram algumas manifestações orais: “Professora, isso é impossível!” “Essas aulas de Geografia estão queimando meus neurônios, não irá sobrar nenhum para aula de matemática!” “Que coisa mais difícil!” “Ah, isso é fácil!” “Barbada!” Na medida em que os croquis foram sendo elaborados, várias constatações quanto ao desenvolvimento da atividade foram feitas pelos alunos. Entre uma passada e outra ao redor das classes, percebiam-se alguns croquis com distorções nos tamanhos dos continentes, assim como equívocos quanto à localização deles. Identificou-se, também, a representação da projeção na folha como se fosse dado um espaçamento na página, utilizando o Word, porém, ao invés de prosseguir na próxima folha, continuavam na mesma, ou seja, representavam o mapa tradicional, iniciando no meio da folha e finalizando na parte superior. Dessa forma, não representavam o Polo Norte. Percebendo as distorções, ao longo da atividade, alguns questionamentos foram feitos e dicas foram dadas, como: “onde fica o Polo Norte no mapa de vocês?” Em seguida, alguns percebiam que era impossível acrescentar o Polo Norte próximo à Antártica, então refaziam o croqui. Mesmo sendo disponibilizadas algumas pistas com relação à distribuição dos continentes e oceanos, muitos deles persistiam na representação com algumas distorções.

No segundo encontro, alguns alunos já haviam concluído a atividade e outros ainda se dedicavam à tarefa. Após a conclusão dos trabalhos, os alunos partiram para a socialização, ou seja, cada um pôde visualizar o croqui do colega. Surgia mais uma rodada de expressões: “Bah! Como não tinha percebido que deveria ter feito assim?” Trocas produtivas foram sendo percebidas, por exemplo: “Foi fácil, era apenas projetar a Antártida no centro da folha e desenhar em sua volta o restante dos continentes”. Entretanto alguns, inconformados, perguntavam: “mas e onde fica o Polo Norte nessa história?”; outros respondiam: “ora, nas quatro bordas da folha você terá o Polo Norte”. “Como se você pegasse a folha de ofício e encapasse o planeta Terra, como se fosse embrulhar um ovo de páscoa!” Nesse momento de socialização, aqueles alunos que não tinham realizado a atividade corretamente, aos poucos foram se dando conta dos erros, considerados produtivos no processo de alfabetização cartográfica, uma vez que foram reorientados e puderam os perceber. Diante da *chuva* de desafios e de trocas entre os alunos, foi possível perceber a riqueza durante a resolução da atividade proposta. Considera-se riqueza porque, durante a resolução do problema lançado, houve desequilíbrios, reequilíbrios, equilíbrios e assim sucessivamente. Isso em relação à proposta e ao que já tinham de informações e conhecimento.

Então se entende que o desafio lançado aos alunos do Ensino Médio fez com que se desequilibrassem, revendo os conhecimentos prévios. Mesmo não sendo refeitos todos os trabalhos, o momento de construção e troca de experiências proporcionou reflexões quanto à representação do planeta Terra em projeções

cartográficas. Foi possível perceber os esforços de imaginação de como projetar a Antártida no centro, alguns caminhos foram iniciados e, ao longo dos trajetos, deixados de lado, pois percebiam que não dariam conta de todos os desafios para realizar o croqui.

Com base na perspectiva piagetiana, pode-se dizer que os alunos estavam em uma zona de conforto, ou seja, conheciam apenas a projeção tradicional de Mercator, a qual apresenta o Polo Norte na extremidade superior do mapa, a Antártida na extremidade inferior e o restante dos continentes distribuídos; sendo o continente americano projetado do lado esquerdo do mapa; Europa e África, centralizadas no mapa. Ásia e Oceania, no lado direito. Na medida em que se lançou a proposta de centralizar a Antártida na folha e representar o restante do mapa, o aluno desequilibra seu conhecimento prévio e ao longo da construção do trabalho desenvolve assimilações e acomodações que o fazem construir uma nova concepção. Essa nova concepção seria a organização de novas assimilações às acomodações realizadas anteriormente e assim ininterruptamente, como um processo inseparável (BECKER, 2012). O indivíduo em suas ações com o meio utiliza seus esquemas mentais, ou seja, reflexões sobre essas ações promovem constante construção. Então, a cada novidade referente ao meio ou à mente, com apoio dos esquemas anteriormente organizados em outras situações de troca, sejam elas mediadas em sala de aula ou fora dela, tanto concretas quanto mentais, o aluno assimila e acomoda esquemas que serão importantes na aprendizagem e construção do conhecimento.

A partir da ação do indivíduo, referente aos objetos concretos ou mentais (lógico-matemáticos), ele organiza experiências, tanto de forma empírica quanto de forma lógico-formal. Essa organização se constitui em espiral. Cada indivíduo, ao longo de sua vida, realiza organizações mais complexas, daí o porquê de a representação do processo como um espiral, pois uma espiral apresenta a base pequena e, na medida em que o tempo passa, o elo fica cada vez maior, configurando um espiral com etapas evolutivas e distintas.

O instrumento avaliativo exposto até agora, obteve eficiência em desequilibrar os alunos, isto é, desacomodá-los, fazendo com que buscassem informações em seus esquemas mentais e interpretassem os objetos concretos à sua disposição. Por exemplo, quando um aluno projetava um continente em seu croqui, precisava saber sua localização e saber contornar com o lápis para reproduzir a forma do continente. Assim como esse processo também se realiza na medida em que é problematizado pela professora ou por um colega em sala de aula, e o aluno consegue descobrir como elaborar a solução para o desafio. Nessas ações, o aluno é submetido a refletir sobre sua ação e compreender os erros e também os acertos sobre o croqui.

As práticas pedagógicas mediaram a alfabetização cartográfica?

Quanto às atividades desenvolvidas, percebe-se que a interação dos alunos pode contribuir para os processos de aprendizagem, porém salientamos que pode ocorrer em dois sentidos. No primeiro sentido, restrito, ou seja, na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência tanto do tipo físico quanto lógico-matemático. No segundo sentido, amplo, que se dá em virtude da união das aprendizagens do restrito com os processos de *equilibração* (BECKER, 2011). Esse processo não é instantâneo, por isso que é de extrema importância esclarecer que as duas atividades avaliativas expostas aqui foram um ensaio de interpretação de acordo com as pesquisas de Piaget e outros autores para compreender esse processo de aprendizagem do aluno na alfabetização cartográfica.

Quanto ao tempo envolvido na realização das práticas cartográficas, deve-se observar que foram em poucos encontros e a avaliação que foi feita pode ser considerada uma avaliação inicial, isto é, realizada para constatar as habilidades dos alunos em um período inicial de conteúdo ou tema (SANMARTÍ, 2009). Portanto, sabemos que o desenvolvimento do aluno deve ser acompanhado ao longo processo e no final de cada etapa ou módulo de ensino para que se consiga reorientá-lo em sua aprendizagem.

Por isso é importante lançar desafios aos alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio; desafiar-los para que organizem seus esquemas de construção do conhecimento. Nessa mediação é difícil o professor registrar, por exemplo, o exato momento em que o aluno assimilou/acomodou a informação/conhecimento, uma vez que esse processo ocorre indissociavelmente à medida da interação do indivíduo com o meio e com si próprio. Porém, uma vez que o professor media a investigação no desafio lançado, problematizando-o, acredita-se que o aluno que não conseguiu desenvolver, no mesmo momento realizado por outro, em contato com os colegas, terá a oportunidade de apreender coletivamente. Isso ocorreu nessa experiência avaliativa, no momento em que compararam os trabalhos e perceberam as trajetórias dos colegas para concluir a atividade proposta. Desse modo, nem todos conseguiram compreender a proposta no mesmo tempo, assim, com os registros individuais, o professor é capaz de diagnosticar quais são as medidas necessárias para cada indivíduo.

Quanto à alfabetização cartográfica, temos muito a fazer. Não se pretende aqui garantir que os alunos construíram conhecimento, pois muitos sequer aprenderam. Então, cabe expor e analisar diagnósticos, isto é, tiveram alunos que não compreenderam a proposta; outros que a realizaram com êxito, mas não a compreenderam (aprendizagem no sentido restrito); já outros conseguiram realizar a proposta e compreenderam o raciocínio e o porquê do mesmo para concluí-la

(aprendizagem no sentido amplo). Assim, esse instrumento avaliativo promoveu o diagnóstico que o professor precisa para *seguir viagem*. Temos muito a fazer quanto à alfabetização cartográfica, mas o mediador conseguiu diagnosticar problemas específicos, como o de orientação no espaço, lateralidade, escala, visão vertical, legenda e convenções cartográficas, por exemplo. Esses são alguns dos problemas a serem resolvidos para que o aluno, a partir deles, tenha habilidades e competências para fazer relações no mundo em que vive, construindo assim, conhecimento.

Nas mediações, esboçamos a eficácia deste instrumento avaliativo, que avaliou e estimulou os alunos à alfabetização cartográfica ao mesmo tempo.

Até chegar à alfabetização cartográfica é um caminho de significações que o aluno precisa abstrair. Na medida em que conquista essas habilidades, ele se torna competente para interagir como cidadão crítico no espaço geográfico. Todas essas construções formam uma representação de estádio com inúmeros eventos indissociáveis e ao mesmo tempo relevantes na construção de conhecimento do aluno. Porém, para que a primeira etapa descrita neste parágrafo ocorra, ou seja, para o aluno se tornar um leitor de mapas e espaços geográficos, faz-se necessário, anteriormente, que ele seja autor de seus próprios mapas e, a partir deles, desenvolva a capacidade de leitor desses espaços (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006); logo terá condições de dar continuidade aos eventos posteriores no estádio que aqui se considera a própria vida do aluno.

Então, para o aluno interpretar o espaço geográfico, seja através de mapas, na vida real ou mapas mentais, ele precisa entender o processo, precisa perceber-se autor de seu próprio espaço. Para isso, o docente, em suas práticas avaliativas em sala de aula, precisa estimular os alunos a desenvolverem habilidades e competências as quais os auxiliem na interpretação dos enigmas da geografia. Deve, também, compreender que os alunos constroem conhecimentos a partir de interações distintas, apresentando diferentes capacidades de aprender.

Para entender a construção do conhecimento de um aluno é importante buscar auxílio em pesquisas que explicam como o aluno aprende. Uma dessas pesquisas relevantes, aqui destacada, é a de Jean Piaget, que desenvolve a teoria da construção do conhecimento, que orientará o professor na compreensão de como estimular seu aluno a aprender com o novo:

[...] a partir desta teoria o conhecimento resulta da ação do aluno sobre o objeto e da interação que o mesmo tem juntamente com o seu entorno. O entorno referido aqui compreende o lugar das significações dos alunos, os objetos de aprendizagem são significados diante de um contexto de vivências, mesmo que estas não sejam presentes de forma concreta [...]. Para que o aluno construa o seu conhecimento ele precisa invadir diferentes patamares de entendimento, retomando totalidades menos complexas, para dominar totalidades mais complexas. Essa conquista de diferentes patamares do conhecimento compreende uma competição entre o que o aluno traz; que está acomodado em sua mente, com o novo, que representa um campo de momentos instigativos, que desequilibram, desacomodam e buscam incessantemente a nova equilíbrio (COSTELLA, 2011, p.7).

É visível que mediar a aprendizagem e o conhecimento apresenta complexidades, pois se refere ao outro e à organização de seus esquemas mentais do olhar sobre o mundo, no qual o aluno está inserido em um campo de significações e, a partir deste, o professor entra em cena e proporciona a aprendizagem da geografia. Considerando as vivências dos educandos e, a partir delas, problematizando, o educador faz com que os alunos as signifiquem, como também, que relacionem com conhecimentos antigos e novas informações de seu cotidiano, construindo, assim, outros saberes.

Considerações provisórias a esses movimentos em espirais na alfabetização geográfica

A pesquisa evidenciou que ao almejar a construção do conhecimento do sujeito com a intenção de proporcionar capacidade de leitura e interação no espaço geográfico, a alfabetização cartográfica é um caminho. Porém, para que o professor sinta-se confiante, precisa ter instrumentos avaliativos que proporcionem o diagnóstico de cada aluno ou ainda, da turma. Então, os instrumentos irão servir como base para o professor avaliar quanto à continuidade do caminho. Por exemplo, os alunos que se encontram no campo topológico não conseguirão acompanhar o raciocínio das relações projetivas e euclidianas, por isso o professor precisa rever novamente seu planejamento e reorientar sua prática.

Com o diagnóstico, o professor saberá que deve desenvolver atividades através das quais o aluno possa construir os entendimentos necessários para prosseguir. Isso é desafiante ao educador, principalmente quando uma turma apresenta um número significativo de alunos que não dominam as relações topológicas, projetivas ou euclidianas. Caso o aluno não compreenda uma etapa ele terá dificuldade de compreender o espaço e sua representação, nesse caso acredita-se que os desafios em grupo são uma saída para solucionar os problemas. Também é relevante observar que a aplicação de atividades avaliativas é contínua, assim como a avaliação final delas. Essas práticas consecutivas na vida escolar do aluno acompanham sua progressão no campo das significações e construção de saberes.

A avaliação realizada com os alunos, tanto do oitavo ano do ensino fundamental quanto do primeiro ano do ensino médio, foi satisfatória, uma vez que visava diagnosticar em qual campo de abstração os alunos se encontravam. Porém temos ciência de que muitas práticas necessitarão ser desenvolvidas para superar os problemas cartográficos apontados ao longo da avaliação.

A alfabetização cartográfica lançou desafios à professora e aos alunos. O cenário complexo das práticas em sala de aula proporcionou trocas, as quais impossibilitaram pensar alguma etapa isolada, isto é, o ensino, os instrumentos avaliativos, a aprendizagem, a avaliação, a construção do conhecimento se dão em um processo indissociável. É impossível pensar a avaliação por si só sem a prática

pedagógica. Ou, ainda, separada da concepção de ensino na qual foi pensada.

Dessas experiências pedagógicas permanecem incógnitas: será que as atividades mediaram o caminho à alfabetização cartográfica dos alunos? Quais os próximos passos para que esses sujeitos sejam alfabetizados?

Acredita-se em um viés piagetiano, no qual o sujeito é responsável por sua construção de conhecimento, então um caminho é estimular este sujeito ao novo, por isso continuar com propostas desafiadoras como a desenvolvida, parece ser a rota desse trajeto pedagógico em busca do conhecimento.

Nessa caminhada, o professor faz mediações, muitas vezes decisivas, mas é o aluno que organiza e reorganiza suas construções em seu tempo. Porém é importante ressaltar que o professor, assim como o aluno, também está em processo de abstrações, todavia precisa dar conta, frente aos resultados da avaliação, ao planejamento do seguinte passo em sala de aula.

Sendo assim, a ação docente é contínua e o refletir sobre a mesma parece ser a única certeza no momento.

Referências

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Da ação a operação. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso 2012.

BECKER, F.; FRANCO, S. R. K. (Orgs.). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Autoria, 3).

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-graduação em geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, R. Z. Competências e habilidades no contexto da sala de aula ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 225-240, jan./jun. 2011.

COSTELLA, R.; SCHÄFFER, N. O. **A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOULART, L. B. Teias que reproduzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia**. Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artemed, 2007.

HOFFMANN, J. **O Jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez editora, 1996.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- MARQUES, T. B. I. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- MARQUES, T. B. I. ; BECKER, F. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MOLL, J. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Brasília: UNESCO, 2011.
- PIAGET, J. **A Representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- PIAGET, J. *et al.* **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- PIAGET, J; GARCIA, R. **Hacia una logica de significaciones**. Barcelona: GEDISA, 2000.
- REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia – Práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANMARTÍ, N. **Avaliar para Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, J.C. **Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula**. 2 ed. Caceres: Unemat, 2004.
- ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Um diário de aventuras: a alfabetização espacial na aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA

Antonio Carlos Castrogiovanni

Nataniel Antonio Vicente

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letral, 2016, p. 185-199

DOI 10.21826/9788563800244p185-199

Resumo

Esta pesquisa intentou analisar de que forma se dá a alfabetização espacial na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, realizamos investigações sobre a estrutura escolar, a prática docente e a ontologia do aluno da EJA. Utilizamos como arrimo conceitual às reflexões, os conceitos de espaço geográfico e de lugar. A produção do espaço geográfico, nos tempos de Globalização, parece cada vez mais desvelar a característica de totalidade das operações processuais ocorridas entre os objetos e os sujeitos. O conhecimento da essência desse espaço geográfico precisa ser estimulado por um processo de leitura relacional de seus elementos (construções, ações de sobrevivência, estímulo do desenvolvimento econômico, entre outros). Na escola, a Geografia precisa estimular o desenvolvimento de habilidades que propiciem aos discentes a conquista dessa competência da análise relacional dos elementos do espaço geográfico numa escala local-global. O trabalho com discentes da Educação de Jovens e Adultos, ao que tudo indica, imprescinde de uma metodologia diferenciada. Esses alunos trazem de suas relações do cotidiano uma leitura de mundo e parecem apresentar uma análise relacional de alta densidade

ao refletir sobre questões manifestas do espaço vivido. Isso, ao que pressupomos, pode os tornar competentes em transformar esse espaço vivido em espaço percebido, mas o espaço concebido talvez ainda seja uma prerrogativa distante. Suas ontologias podem expressar um entendimento correlacionado entre elementos locais com os globais, mas essa operação, em nosso entendimento contextual, sugere uma forte reprodução do agendamento midiático.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Espaço Geográfico. Alfabetização espacial. EJA.

Abstract

This research aims analyzing how spatial literacy process – in students – occurs on Youth and Adult Education (EJA). To this end, we have conducted investigations into the school structure, teaching practice and student ontology. We have used for conceptual reflections the concepts of geographical space and place. The production of geographical space in Globalization times, seems increasingly reveal the characteristic of the procedural transactions occurring between objects and subjects. *Knowing* this essence of geographical space needs to be stimulated by reading a relational process of its elements (constructions, survival actions, stimulating economic development etc). At school, geography needs to encourage the development of skills in order to provide the students the capability for conquest the power of relational analysis of geographic space elements, in a local-global scale. Working with students of the Youth and Adult Education requires a different methodology, since these students bring from their daily relations a specific world reading and seem to present a relational analysis of high density to reflect on obvious issues of living space. Therefore, it can make them competent in transforming this lived space in a perceived space, but the designed space, may still be a distant prerogative. Their *ontologies* can express an understanding between local elements correlated with global, but the operation, in our contextual understanding, suggests a strong reproduction of the media schedule.

Keywords: Geography Teaching; Geographic space; Spatial literacy; Youth and Adult Education; EJA.

Os aparatos de uma peripécia

Entre tantos conceitos que constantemente são vítimas de controvérsias nos círculos docentes da Geografia, um tema de atual interesse parece ser o da alfabetização espacial. Assim como tantas outras, pensamos que essa temática pode proporcionar um processo contínuo de reflexão acerca do objeto do Ensino de Geografia, de qual práxis pedagógica os docentes devem adotar, de quais proposições devemos apresentar aos discentes.

Diversos autores têm realizado reflexões e contribuições acerca desse conceito geográfico. Dos quais podemos destacar Castrogiovanni *et al.* (2007), Costella (2008) e Straforini (2008). Entretanto, supomos que a elaboração teórica-epistemológica deve ser permanente, e que as possíveis conclusões galgadas servem a novas inquietudes e busca de mais respostas, indicando um processo de Recursividade (MORIN; MOIGNE, 2000).

A opção por realizarmos a pesquisa na Educação de Jovens e Adultos – EJA, teve fundamento na ideia de que essa modalidade de ensino atualmente é um ramo da escolarização formal (BRASIL 2000). O que, por um lado, favoreceu às elaborações sobre as reflexões já acumuladas nesse tema de investigação, a alfabetização espacial. Por outro lado, significou um desafio, pois o trabalho que foi desenvolvido com esse público, pressupomos tenha sido diferenciado daquele que seria praticado com crianças e adolescentes.

Entendemos, por outro viés, que esses sujeitos podem conter conhecimentos desenvolvidos sobre o espaço geográfico, introjetados em suas fenomenologias, e galgados por suas experiências de vida. Conseguirmos revelar essa possível sabedoria subjetiva como um estímulo constante, ao mesmo tempo, um aguçador de nossa curiosidade científica.

Nosso percurso metodológico da pesquisa foi realizado em duas escolas: uma localizada em Gravataí (escola A) e outra situada na cidade de São Leopoldo (escola B). Essa escolha foi intencional, considerando nossa perspectiva de pesquisadores, a que destacamos: conhecimento prévio dos locais que foram pesquisados; proximidade com professores e alunos (o que talvez possa ter facilitado na relação pesquisador e pesquisados); fácil acesso ao contato com os pesquisados, além da disponibilização de tempo e do espaço gentilmente cedido pelas escolas.

O tipo de pesquisa efetuada foi a Qualitativa, por entendermos que uma investigação científica deve servir à gênese de construtos que enriqueçam as produções científicas. Não deve ser sinônimo de somatório, de um simples acrescentar, como se apenas estivéssemos sobrepondo mais um tijolo à obra pronta. O que pode indicar um processo vivo, interagente, que acrescenta ao mesmo tempo em que se mistura e se funde, produzindo novas reações, novas tessituras. Enfim, algo dinâmico, por conseguinte dinamizador. Conseguir revelar essas características, em nosso entender, pressupõe a revelação da essência dos objetos.

Como ferramentas metodológicas complementares importantes foram utilizadas ações da Pesquisa Participante, pois nossos pesquisados tinham um perfil diferenciado do público da educação de crianças e adolescentes. As técnicas empregadas foram: análises documentais, entrevistas semiestruturadas com professores, equipes diretivas e comunidades e realização de encontros de reflexão com os discentes.

No contexto da pesquisa, utilizamo-nos do paradigma da Complexidade (MORIN; MOIGNE, 2000) para amparar nossas análises. Pensamos ser esse um fundamento teórico que mais se aproxima, contemporaneamente, de uma proposta de pesquisa dinâmica e interagente. Parece-nos que possibilita ainda entender o conhecimento como algo provisório, que está sempre em busca de novas respostas e como resultado de articulação implícita entre os conhecimentos, de tecer aquilo que está junto (o “complexus”), de distinguir, mas não separar.

Velejando em um mar

A prerrogativa ao surgimento da Educação de Jovens e Adultos, ao que parece, remete a uma ação de compensação de momentos de ineficácia do sistema formal de ensino. Essa ação de “compensação” pode ser identificada no Parecer CNE/CEB 11/2000 como uma “ação reparadora”. A “ação reparadora” significa, em nosso entendimento, o reconhecimento de que a não conclusão do ensino em tempo regulamentar da idade não é um motivo isolado, um desinteresse do aluno puro e exclusivamente. O texto parece indicar que esse fato é fruto de uma condição socioeconômica imposta, a qual gera uma “dívida social”. A ideia de “reparação” contida no princípio de criação da EJA parece uma pretensa tentativa de dissolução dessa dívida. Ou pelo menos, é o que parece ter orientado a base documental dos fundamentos legais

Quando a estrutura escolar oficial, por motivos diversos, seja evasão escolar, péssimas condições estruturais de prédios escolares, inexistência de escola conforme a localidade, entre outros, não supre a função básica da educação, o resultado é a geração de jovens e adultos sem nenhuma ou com pouca escolarização. É o que ressaltam Friedrich *et al.* (2010, p. 392): “A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização)”.

O público dessa modalidade apresenta características muito peculiares: há uma maior diversidade etária (acolhe alunos dos dezesseis anos até idades em torno dos cinquenta/ sessenta anos); pessoas com experiência de vida de maior profundidade (trabalhadores, responsáveis de famílias, aposentados) e, ao mesmo tempo, de menor profundidade (jovens ociosos que não conseguem concluir o ensino na idade aconselhada) e o tempo para a conclusão das etapas de ensino é de duração menor do que o das crianças e adolescentes.

Ainda, no ensino de crianças e adolescentes, os alunos vão sendo submetidos a avaliações quantitativas constantes dos bimestres ou trimestres e, ao final do ano, avançam à série/ano seguinte (ou não) após cumprirem as duzentas horas letivas. Na Educação de Jovens e Adultos, essa avaliação pode ser efetuada a qualquer momento, dependendo apenas do consenso entre docentes, independente do cumprimento da carga horária de estudos. Também os critérios avaliativos parecem não se fixar

tanto em aspectos de quantificação, mas muito mais em aferência de habilidades dos discentes.

Entendemos que frente a essas características singulares, a estrutura curricular da EJA apresenta, na perspectiva de suas orientações normativas, uma concepção teórica preocupada em efetivar um trabalho pedagógico com um olhar diferente. Pressupomos que essa preocupação pode ser bastante salutar, em se tratando de um público detentor de tantas especificidades. Pressupomos que essas prerrogativas tentam estabelecer, como perspectiva ao trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino, uma práxis didática compatível com o contexto desses alunos.

Nesse processo, torna-se oportuno o questionamento: como deve ser o trabalho do Ensino da Geografia na Educação de Jovens e Adultos? Como podemos trabalhar os conceitos geográficos? De que maneira pode ser estimulada a leitura do espaço geográfico?

Pressupomos ser importante partir de prerrogativas à fundamentação de nossas sugestões, ou seja, entendemos que é necessário haver uma leitura sobre quem é esse aluno da Educação de Jovens e Adultos, e de compreendermos, ou tentarmos compreender, sua constituição como sujeito. Para Resende (1989, p. 177) esse aluno “possui um saber espacial próprio, fruto de sua experiência imediata de vida”. Esse “saber espacial próprio” supomos que é resultado da interação do discente com seu espaço vivido, articulado com seus aprendizados fenomenológicos. Em síntese um saber construído a partir de sua experiência de vida numa dimensão física (espacial) e social (subjetividade).

Ainda para Resende (1989, p. 177): “se queremos ensinar aos nossos alunos uma Geografia científica, é preciso reconhecer a legitimidade deste saber e incorporá-lo à nossa estratégia pedagógica”. O saber que a autora se refere, ao que nos parece, é esse “saber espacial próprio” que o discente já possui em sua experiência de vida. Essa asserção pode ter consonância com a afirmação que o trabalho com jovens e adultos deve assegurar “um profundo respeito aos saberes populares” (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Supomos que conseguiremos adotar efetivamente uma prática de respeito a esse saber espacial próprio (ou popular) nas aulas de Geografia na EJA, no momento em que nos preocuparmos com a contextualização dos temas geográficos a serem estudados. Essa constatação parece indicar que as ações didáticas não podem prescindir da análise localizada, da oportunização ao discente de entender as questões globais do espaço geográfico, a partir de sua realidade.

Trabalhar com o conceito de “lugar”, “espaço”, “paisagem”, “território”, “cidade” e “globalização”, seja qual for a temática, pensamos que deve conter essa característica de respeito aos saberes discentes. A prática didático-pedagógica, nesse sentido, deve ter uma orientação que privilegie a interatividade entre aluno e professor. Outrossim, parece-nos claro que a perspectiva do conhecimento da ciência geográfica não deve

ser eliminada. O que sugerimos é a interatividade entre os dois saberes, o acadêmico (docente) e o popular (discente).

A ação de radiografia

O objeto da Geografia é o espaço geográfico, que como “conjunto indissociável e solidário de sistema de ações e sistema de objetos” (SANTOS, 1996) pode conter muitas variáveis e tessituras do que somente os aspectos cartografáveis. Geograficamente, conseguir desenvolver a competência à leitura e entendimento dessa ontologia do espaço geográfico, parece-nos remeter ao processo da alfabetização espacial. Mas, também, temos a impressão também de que não podemos suprimir a importância da competência de cartografar esse espaço. Pressupomos, nesse contexto, ser necessário delimitar uma distinção conceitual entre cartografar e geografizar o espaço.

Cartografar o espaço pode remeter ao estudo da representação espacial, o que implica em análise dos elementos da cartografia (plano do concreto). Geografizar, por sua vez, parece indicar uma abstração sobre a alfabetização espacial, que pode encaminhar a inflexões acerca do processo de leitura das correlações espaciais (plano do ausente).

A ação de representação espacial pode ser uma função simbólica, pois implica na relação entre significantes e significados e também parece ser uma operação mais completa do que a mera atividade de percepção das coisas. Além de perceber o que está a sua frente, o indivíduo deve conseguir representá-lo, pois tem competência, nesse instante, para transformar aquilo que vê, num significante. Supomos que esse momento pode identificar a passagem da relação do indivíduo com o meio, da condição de um simples observador (o que propicia apenas visualizar o espaço vivido) a de um protagonista (o que lhe instrumentaliza a abstração sobre esse espaço) engendrando o espaço percebido.

E o que será representado, ao mesmo tempo em que é síntese visual da leitura, a qual está sendo operada no espaço analisado, também evidencia a subjetividade do agente que realiza a representação. Esse subjetivismo presente no ato de representar a materialidade observada pode estar constituído pela ação latente, mas atuante, das “representações sociais” (MOSCOVICI, 2012).

Utilizando uma interpretação desse conceito de Moscovici tem-se em Alba (2011) que “o estudo das representações sociais propõe a análise espacial a partir de três dimensões articuladas, a social, a territorial e a subjetiva”, as quais orientam a análise do espaço de forma multivariada e sistêmica sob três aspectos combinados: imagem territorial, experiência vivenciada no espaço de pertencimento e o imaginário construído na subjetividade de cada indivíduo. Ainda para Jovchelovitch (2013), uma representação social significa um: “patchwork, uma colcha de retalhos de saber,

de conhecimento científico, de representação. Conjunto de noções, ideias, prática e valores articulado com um núcleo central, formando um campo representacional”.

De outra feita, a operacionalidade de uma representação espacial parece mobilizar conjuntamente uma série de habilidades como verticalidade, horizontalidade, bidimensionalidade e tridimensionalidade, descentração, projeção e lateralidade. No processo de ensino-aprendizagem na Geografia, para uma representação ampla do espaço, ainda são necessárias habilidades que complementam as ações cartográficas, como a construção de legenda e escala. A Cartografia é o estudo e construção de mapas o que revela a condição dessa ciência como uma ferramenta operacional, a qual pode servir ao entendimento das materialidades dispostas no espaço. Supomos ser, nesse sentido, uma função de visualização esquemática dos significantes construídos pelo sujeito na representação espacial e contextualmente pode ser entendida como uma sustentação à leitura geográfica.

A leitura metafísica

A leitura do espaço geográfico numa perspectiva de ler e entender o mundo de forma crítica pressupõe uma ação de maior complexidade. Como manifesta Castrogiovanni e Costella (2007, p. 32):

A escala cartográfica, entendida como uma fração que indica a relação entre as medidas do real com a sua representação gráfica é cada vez mais insatisfatória para explicar a complexidade do espaço geográfico. Em contrapartida, a escala geográfica nos conduz a uma análise do espaço geográfico em suas dimensões local, regional-nacional e global.

Ainda para Straforini (2008, p. 128) “é o espaço geográfico que contextualiza a cartografia, acrescentando-lhe significados e sentidos.” A construção do conceito de espaço geográfico deve possibilitar o entendimento da sociedade, sua historicidade, contradições e utopias, enfim sua complexidade. Muito além, pressupomos, da decodificação dos códigos cartográficos. E a condição para essa autonomia, no discente, em construir o conceito de espaço geográfico na amplitude proposta, pode ser estabelecida pela competência da alfabetização espacial.

A alfabetização espacial pode ser entendida como um processo impulsionador do desenvolvimento de habilidades necessárias à realização de uma leitura relacional dos elementos do espaço geográfico. Essa leitura do espaço implica prerrogativas de análise das correlações existentes nesse meio, as quais são resultado das ações que configuram uma totalidade social. Entendemos contextualmente, que o processo da alfabetização espacial deve estar ancorado nessa perspectiva de análise, a do entendimento da totalidade-mundo.

Conjeturamos, nesse sentido, que o aluno poderá ler e entender o mundo, além do domínio das letras e dos números, também pelo entendimento das correlações

espaciais atuantes. O domínio das letras e dos números proporciona uma possibilidade de comunicação mais complexa, melhor elaborada, e o das correlações espaciais possibilita o entendimento da totalidade-mundo. Saviani (2003) complementa nossa pressuposição ao dissertar que:

O saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (p. 15)

Pensamos que a suposta característica imanente da alfabetização espacial, a leitura relacional das ações não manifestas, pode em algum grau escalar, apresentar uma afinidade aos preceitos da alfabetização das letras e dos números. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 269): “Num ato de leitura utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é provida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor.”

Efetuada o exercício de análise relacional entre os processos de alfabetização (o espacial e o da leitura de letras e números) pressupomos que a informação visual pode estar relacionada aos elementos manifestos do espaço geográfico. A não-visual, aos elementos latentes. O ato de leitura das palavras e números, pelas anotações das autoras, parece ser uma tessitura entre os dois tipos de informação (o que se vê e o que não está às claras). Em nosso entendimento, o ato de ler e entender o mundo igualmente deve conter essa composição.

A partir disso, pontuamos momentaneamente, a distinção entre alfabetização espacial e desenvolvimento de habilidades de representação do espaço. Alfabetizar espacialmente parece proporcionar ao discente uma metodologia de ler-entender o mundo numa perspectiva além da decodificação de símbolos e da representação de uma imagem. Parece proporcionar o estabelecimento de hipóteses, de entendimento das correlações atuantes, mas não manifestas do espaço (o plano da abstração sobre o ausente). Em suma, parece ser a junção do operar e o compreender o espaço geográfico em sua amplitude.

Para ler geograficamente o espaço, pressupomos ser necessário o desenvolvimento de habilidades que estimulem no discente essa competência. E para galgar essa lógica geográfica, de leitura do mundo, faz-se necessário entender a essência do “sistema de objetos, sistema de ações” (SANTOS, 1996). Supomos que o autor estabeleça o entendimento do espaço como uma totalidade. O que parece pressupor uma conceituação, a qual considera a existência de correlações. A lógica de uma totalidade tende a abarcar a ideia da reunião, e nesse caso, interativa, de todos os elementos constituintes de um todo. Tanto os que são passíveis de representação

num plano concreto e também dos que não são passíveis (que dizem respeito ao que podemos identificar como o plano do ausente). Isso gera o que pode ser conceituado como o espaço concebido. A alfabetização espacial deve promover a competência de abstrair sobre esse espaço. Conforme Costella (2008):

Quando um aluno consegue entender que a presença, em um mapa, de uma torre com gotas jorrando em seu cume significa que naquele local há a produção de petróleo ele está sendo competente para decodificar o significante, mas ele será competente à leitura geográfica do espaço se conseguir também tecer as relações que estão pressupostas a partir do símbolo, como as disputas político-econômicas entre produtores e consumidores, entre governos e produtores, e assim por diante. (p. 123)

Parece-nos que a leitura do mundo, na perspectiva geográfica, tende a ser mais bem construída se o discente tiver desenvolvido a competência da alfabetização espacial. Momento em que será possível ser entendidos os significantes do espaço geográfico (as representações cartográficas) e também, suas correlações (as ações que movem o “sistema de objetos e sistema de ações”).

A revelação do oráculo

Através dos “encontros de reflexão”¹, foi possível analisarmos a essência do comportamento discente frente ao tema alfabetização espacial. Nosso objetivo, com a realização desses encontros, foi a efetivação de uma análise mais ampla sobre as habilidades presentes ou não nas leituras de mundo efetuadas pelos pesquisados.

Em uma das reuniões, solicitamos aos discentes que analisassem:

- ★ Os problemas que haviam afirmado existir em sua localidade (roubo, tráfico, trânsito mal conservado, etc). Ocorrem também em outros lugares?

Após, em outro encontro, propusemos outra dinâmica que foi dividida em dois momentos. Num primeiro, tentamos obter o posicionamento dos pesquisados acerca de dois questionamentos:

- ★ 1) as características locais e extralocais apontadas têm relação entre si?;
- ★ 2) estas características podem ser entendidas como aspectos integrantes de acontecimentos do mundo?

Num segundo momento, foi realizado um debate acerca das respostas emanadas. Simultaneamente, com a utilização de um desenho do globo terrestre exposto na lousa, foi tecida a *contenda* sobre outras situações em que pode ser notada a presença de acontecimentos correlacionados pelo mundo.

¹ Esses encontros eram momentos de debate, quando os discentes eram estimulados a responder perguntas acerca de seu cotidiano e também a respeito de acontecimentos extracomunidade. As manifestações eram livres e respeitavam seus pontos de vista.

Na escola A, despertou-nos a atenção uma manifestação um tanto antagônica, mas ao mesmo tempo com uma ontologia relacional. A pesquisada registrou:

Eu acho que não tem nada a ver uma coisa com a outra, porque o chão das estradas, os buracos são assim porque as pessoas e a prefeitura não dão jeito, ninguém copera ninguém exige, ninguém se manifesta pra fazer nada para fazer um país melhor, para ajudar os drogados só acho. (ALUNA 1 DA ESCOLA A, 2014,)

Apesar de a discente afirmar que “não existia relação entre um problema e outro”, pensamos que sua justificativa pode ter apresentado um exercício de análise relacional mais amplo. Pelo exposto a essa pesquisada, as vias mal conservadas são culpa de inoperância da prefeitura e da omissão dos cidadãos, também, do governo municipal, por não realizar satisfatoriamente sua função administrativa. Das pessoas, por não utilizarem as ferramentas disponíveis para reclamarem seus direitos. Sua ideia de país melhor parece conter uma correlação entre solidariedade e mobilização do conjunto das pessoas.

Pressupomos que na análise manifestada dessa discente, talvez tenha se materializado o pressuposto teórico do “Princípio Dialógico”. Para Morin (2011, p. 96) sob o amparo desse conceito pode ser permitido “assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. A “inseparabilidade de noções contraditórias”, nesse contexto, pode remeter a uma crítica àquilo que foi sintetizado. Por isso o contraditório, ou seja, que contradiz algo afirmado. Em princípio, as manifestações estavam registrando uma concordância de que os problemas citados no local poderiam ter uma relação com aspectos globais.

A discente contestou nossa pressuposição, mas, ao que conjecturamos, ela efetivou uma análise relacional. Ou seja, para negar o que estava sendo afirmado foi preciso, supostamente, o uso de “noções contraditórias” (que contradisseram, ou tentaram contradizer, as afirmativas manifestadas) “para conceber um mesmo fenômeno complexo” (o da análise relacional entre elementos do espaço geográfico em escala local).

Na segunda parte do encontro, com o uso de um desenho do globo terrestre exposto na lousa, propomos o debate acerca da existência ou não, de outros acontecimentos mundiais com essa característica de relacionalidade. Para os pesquisados uma variedade de problemas mundiais poderia ter correlação entre si: corrupção, pobreza, crimes, desemprego, greve, guerras, distribuição econômica injusta, falta de médicos, de água, de policiamento e problema na produção da energia elétrica.

Como esses discentes, em boa parte, não acreditavam haver relação entre os problemas da comunidade citados e fatos mundiais, mas compreendiam essa gama de acontecimentos globais como eventos correlacionados? Questionamo-los sobre

como eles tinham ciência desses fatos? Como podiam ter certeza da ocorrência deles? A resposta uníssona foi que esses acontecimentos são noticiados, principalmente, no jornal escrito e na televisão.

Realmente, analisando acuradamente as respostas acerca dos fatos mundiais relacionáveis entre si, pode-se supor que elas expressam as opiniões agendas pela “mídia de massa”. Ao que parece, a esses pesquisados, a ferramenta principal à ação de leitura da correlação dos elementos do espaço geográfico, quando na perspectiva de uma análise global, é a reprodução da mensagem midiática. Porém, num viés de análise local, presume-se que emanavam posicionamentos autênticos e autônomos.

Provisoriamente, supomos que na escola A, essa característica subjetiva, manifestada nos pesquisados, pode ser entendida como produto de suas vivências, de suas relações com o espaço vivido. Entretanto, pressupomos que ao debater sobre acontecimentos mundiais, os alunos não têm essa dimensão de que a localidade faz parte desse mundo.

A análise qualitativa nos propicia a leitura de um fenômeno geral e também uma leitura das particularidades, das idiosincrasias, das ontologias. Sob esse requisito conceitual, entendemos, no contexto de nossa pesquisa, que surgiram análises a respeito da correlação entre características presentes na comunidade e fatos mundiais, as quais superaram a lógica das informações noticiadas pela grande mídia.

Em meio à contenda, na escola B, surgiu a manifestação sobre o problema da poluição e do desmatamento. Nesse momento, a aluna 9, inseriu no debate a questão do conflito entre índios brasileiros do Acre e peruanos da fronteira com o Brasil. Conforme a aluna, esse fato está ocorrendo porque o governo brasileiro tem cedido espaços à exploração descontrolada da Amazônia. Em nosso entender, essa contenda parece remeter ao teor do debate realizado acerca da interatividade ou não, entre o conceito de espaço geográfico e a compreensão fenomenológica dos discentes.

Ao que sabemos, o desflorestamento da Floresta Amazônica tem imbricação com criação de gado e plantações de soja, além da produção de madeira e exploração de princípios ativos de plantas endógenas a remédios medicinais. Pressupomos que todas essas ações podem sintetizar uma materialização da interatividade “sistema de objetos, sistema de ações” (SANTOS, 1996). Ao mesmo tempo, podem revelar a profusão de danos ambientais, que pensamos ser resultantes dessas ações de produção do espaço geográfico. Também, a aluna 9 manifestou habilidades importantes a uma análise relacional entre elementos do espaço geográfico. Parece-nos que a mesma conseguiu correlacionar o problema do desmatamento da Amazônia ao da querela entre indígenas brasileiros e moradores peruanos da fronteira com Brasil.

Na esteira da questão da poluição, surgiram contendas que estavam diretamente relacionadas com esse tema. Conjuntamente, os pesquisados manifestaram um posicionamento que, a nós, parece ser revelador de uma característica aguçada de autocrítica. Conforme o que foi expresso: “nós somos responsáveis pelo desequilíbrio

a gente não desmata, mas consome muito papel”.

E para haver produção ao atendimento dessa demanda, acreditamos que se impõe a necessidade de empresas. A existência desses empreendimentos gera mais desequilíbrio (parte do espaço natural tem que dar espaço às instalações). O funcionamento delas gera mais poluição. Entendemos que essa manifestação também expressou um nível relativamente desenvolvido de análise relacional.

A poluição gerada pelo uso de combustíveis fósseis utilizados nos automóveis também foi citada nessa contenda. A aluna 9 argumentou que a Petrobrás tenta convencer a população que se preocupa com essa questão, mas não passa de mera retórica. Para ela: “se a Petrobrás realmente se preocupasse com o problema da poluição, deixaria de produzir gasolina e criaria outro tipo de combustível menos poluente”. A análise relacional, no caso, se traduz na reflexão crítica da investigada sobre correlação entre o que a empresa estatal brasileira propaga e o que ela efetivamente realiza no tangente às políticas de mitigação.

Outro pesquisado, que identificaremos como aluno 20, comentou que, em São Paulo, estão construindo um protótipo de ônibus movido à bateria. Para o investigado, essa tecnologia pode auxiliar no combate ao desequilíbrio ambiental. Todavia, segundo ele: “todo mundo sabe que as baterias contêm um produto, o *amianto*, que é cancerígeno”. Por sua vez, a aluna 9 argumentou que “na Alemanha também estão testando um tipo de tecnologia alternativa”. No caso, automóveis movidos à energia solar.

Entendemos, momentaneamente, que as duas manifestações revelaram habilidades importantes ao exercício da alfabetização espacial. O aluno 20 se posicionou de forma crítica em relação à notícia da existência de um ônibus que irá ser movido à bateria. A aluna 9 demonstrou ter informações extracotidianas ao citar a questão da utilização de energia solar como combustível na Alemanha. Normalmente, essas experiências de vanguarda apenas são noticiadas na grande mídia quando seus resultados são positivos à sua produção em grande escala. O que revela que os pesquisados detinham conhecimentos extramidiáticos.

Compreendemos que tanto manifestar uma postura questionadora frente a uma informação quanto estar informado acerca de questões distantes do cotidiano, são habilidades importantes ao processo de alfabetização espacial.

Supomos que os eventos mundiais, numa análise global dos grupos pesquisados, encontram-se distantes da realidade dos alunos, isto é, não são experiências vividas. Pressupomos ainda, que os discentes demonstraram certa limitação no momento de efetuar análises sobre o espaço ausente. Todavia, ficou-nos a indagação: essa dificuldade é fruto de uma fenomenologia com limitações à interpretação dos fatos? Ou uma consequência das ações pedagógicas que, conforme o que pesquisamos das docentes, indicavam uma não-proposição ao exercício de análise relacional, não favorecendo à alfabetização espacial? Ou era a tessitura das duas possibilidades?

Imprimindo uma leitura mais detalhada, fica-nos a impressão de que, mesmo estando incluído num grupo com pouca leitura autônoma de mundo, existem pesquisados que se desconectam dessa marca genérica e podem apresentar uma competência de alfabetização espacial. O que nos leva ao questionamento: como esses indivíduos podem galgar essa condição? Inferimos que seja possível conforme o meio extraescolar que o discente frequenta (e qual influência isso pode acarretar em seu comportamento), ou de uma curiosidade proativa inata presente no indivíduo. Ou ainda, a tessitura entre as duas hipóteses, ou mesmo outras possíveis abstrações que talvez se revelem numa outra pesquisa.

Epílogo de novas peripécias

A Geografia como síntese de abstrações científicas precisa enaltecer sua relevância no contexto do (sub)espaço geográfico escola (PINTO, 2010) em tempos de questionamentos das didáticas tradicionais do ensino. Supomos que alguns de seus objetivos sejam a decodificação dos elementos do espaço geográfico, a leitura do mundo e a interpretação da vida, numa escala de análise relacional entre eventos locais e globais. O desafio docente, ao que supomos, deve ser o constante estímulo a esse exercício da análise local-global.

O tema alfabetização espacial, nesse contexto, pode contribuir com o processo de exercício de abstrações discentes (de leitura integrada do todo e das partes). Porque pressupõe um processo de reflexão crítica na ação de leitura do mundo, e, também, de uma análise relacional dos elementos do espaço geográfico. O desenvolvimento dessa competência, no processo de leitura do mundo, pode auxiliar os discentes a transcenderem a reflexão sobre os aspectos locais.

O desenvolver de habilidades que possam efetivar a competência da alfabetização espacial pode ser compreendido como uma orientação à práxis docente que, talvez seja um indicativo de alternativa no sentido da superação do ensino tradicional. Para tal compreensão, pressupomos que se faz necessário um desvencilhamento do conteudismo expresso nas grades curriculares oficiais e nos livros didáticos.

Habilidades como o refletir discente acerca das correlações entre os fatos de sua localidade (o espaço vivido) e os acontecimentos mundiais (o espaço ausente) são condições importantes para que se materializem o operar sobre o espaço vivido (que pode gerar o espaço percebido) e o refletir sobre o espaço ausente (gerando supostamente o espaço concebido). Quais ações pedagógicas podem proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades? Como deve ser a preparação epistemológica docente nesse contexto? Esses questionamentos se fazem pertinentes tanto na educação de crianças e adolescentes quanto na de jovens e adultos.

Da experiência provisória de nossa pesquisa, no que tange à EJA, o trabalho

pedagógico pode singrar pelo caminho do debate, da valorização do “saber espacial próprio” (RESENDE, 1989) que os discentes trazem consigo de suas vivências. Como efetivamente construir momentos didáticos que possibilitem a manifestação desses saberes? Quais reflexões podem ser propostas aos alunos visando à análise local-global? Outras perguntas, que as respostas parecem estar no desafio constante da preparação epistemológica docente.

Provisoriamente, conjecturamos que a dinâmica de encontros de reflexão, com alunos dispostos em forma de círculo de debates, possa ser uma sugestão inicial. Pareceu-nos que essa disposição física da sala de aula proporciona aos discentes mais liberdade para se manifestar. Iniciar as contendas a partir de perguntas que remetam ao cotidiano dos alunos (que digam respeito ao seu espaço vivido, ao dia a dia da sua comunidade) e depois instigar análises mais globais, também supomos ser uma boa opção como metodologia nesse contexto.

Parece-nos que o ensino de Geografia pode ter significação na compreensão discente, na medida em que o estudo do espaço, através do lugar, possibilite ao discente o estabelecimento de sua relação com o mundo. Nesse momento, talvez possa representar a possibilidade da transcendência da leitura do espaço geográfico, de uma escala local a uma local-global. Da superação da interpretação agendada pelas lentes da grande mídia acerca dos acontecimentos mundiais.

Pensamos que essa perspectiva nos aponte um desafio intenso e diário como educadores. Ao mesmo tempo, é possível que nos auxilie na construção de práticas de autoria professoral, de autonomia docente. O que conjecturamos, nesse momento, poderá estimular a autonomia discente. Supomos que aulas planejadas ou executadas apenas com base em “decoreba” de conteúdos a repostas certas na “prova”, parecem singrar um caminho contrário, mais cômodo, principalmente em contextos de indisciplinas dos educandos, mas engessador da curiosidade. O espaço geográfico revela o dinamismo da vida. Ensinar e aprender Geografia deve despertar esse encanto de compreender o cotidiano, de ler-entender o mundo.

Referências (guia de aventuras)

ALBA, M. Mapas cognitivos: uma ferramenta para a análise de representações socioespaciais. In: SOUSA, C.R. *et al.* (Orgs.). **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 109-149.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de jun. 2000. Seção 1E, p. 15.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto Geociências./Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun. 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOVCHELOVITCH, S. Palestra proferida em aula inaugural da disciplina “Leituras de Serge Moscovici” do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia Social da UFRGS. Porto Alegre, 2013.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E.; MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINTO, K. S. **Representações sociais atribuídas ao (sub) espaço geográfico escola**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RESENDE, M. S. **A Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

Fugir do tédio e do denunciismo: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas

Nestor André Kaercher

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 201-217
DOI 10.21826/9788563800244p201-217

Resumo

O texto apresenta as produções de algumas dissertações de mestrado por mim orientadas. Tratam-se dos trabalhos de Andréa Osório, Débora Ferreira, Jussê Hahn, Sabrina Reis e Tanara Furtado. Tem a preocupação em ressignificar o ensino de Geografia para aumentar o interesse dos alunos. Quer sacudir nossas certezas de que a Geografia seja uma disciplina atraente aos alunos. Não negamos que a Geografia tenha essa potencialidade. Mas, potência não é garantia de sucesso. A busca de alternativas didáticas, de forma criativa, permite uma docência mais leve na forma, porém densa na reflexão. Estes trabalhos buscam dar sentido ao ofício de professor. Que promova a reflexão e a aprendizagem do professor e dos alunos. Que aproxime Geografia do cotidiano e da reflexão existencial. O professor que deposita confiança na capacidade cognitiva do aluno vai mais longe, pois interage de forma mais ativa e efetiva com este. E o aluno, percebe-se ouvido. E se interessa mais na aula. Propõe-se ‘ir além da denúncia dos horrores’ da educação pública, sem desconsiderar que a educação é um ato político. Propor alternativas que qualifique as aulas como lugar de reflexão. A educação pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagens significativos; práticas reflexivas de ensino; ação docente.

Abstract

This work presents – but not pretentiously reduces – the production of a set of Master´s dissertations that I have supervised. Namely, the research of Andréa Ketzer Osório, Débora Schardosin Ferreira, Jussié Bittencourt Hahn, Sabrina Guimarães Reis and Tanara Forte Furtado. In common, these works strive to resignify Geography teaching, to make this subject meaningful and interesting to students. Although, we do not deny that Geography has such a potential, this fact does not assure the success of the endeavor of teaching. We cannot be certain beforehand that our lessons will achieve the spatial literacy of students. The search for didactic alternatives, or better use of common resources, allows for more creative and lighter teaching formats and, at the same time, denser reflections. What unifies all these works is the pursuit to give meaning to the craft of being a teacher, having significance for its authors: the promotion of critical thinking and learning for the teacher and students; the development of self-reliance and creativity in the student, bringing everyday Geography and existential reflection. The teacher who trust in the student's cognitive capacity goes a step further, interrelating in a more active and effective way. Moreover, the student, realizing she/he has been heard, feels empowered to speak, thus trusting the teacher and creating more interest in the class, so, producing mutual motivation. We propose 'to go beyond the accusations of the horrors' of public education, but, never the less, take into account that education is a political act to which public authorities, in general, give little priority to promote quality public education.

Keywords: Significant teaching and learning; Reflexive teaching practices; Teacher performance.

Quando meus alunos "perdem" o primeiro nome e viram referência bibliográfica

Gostaria de apresentar as produções de algumas dissertações de mestrado por mim orientadas. Tratam-se dos trabalhos de Andréa Ketzer Osório, Débora Schardosin Ferreira, Jussié Bittencourt Hahn, Sabrina Guimarães Reis e Tanara Forte Furtado. São trabalhos recentes e que têm em comum a preocupação em ressignificar o ensino de Geografia para aproximá-lo dos alunos e aumentar o interesse destes por esta área do conhecimento. Digo isso me valendo da provocação de Oliveira (p. 73, 2010):

(...) a Geografia se apresenta como um conhecimento rico, importante, mas aparentemente indiscutível. Um conhecimento indiscutível seria, na mesma medida, estagnado. E, por extensão, impermeável às tentativas de se aprimorar as relações entre conceitos científicos e espontâneos. O que nos leva a uma

superestimação do conhecimento geográfico pelos sujeitos envolvidos, uma valorização celestial da Geografia: relacionar clima, vegetação, relevo e hidrografia com atividades humanas para que os alunos possam ter uma ideia do mundo.

Quando um saber é tão valorizado pelas pessoas e estas mesmas apresentam superficialmente suas relações com ele, deduzimos duas possibilidades de explicação: ou professores e alunos só conseguem reproduzir chavões do senso comum a respeito desse saber; ou na verdade estão convencidos de que a Geografia Escolar não possui responsabilidade pelos problemas pedagógicos da Formação da Espacialidade.

A provocação é importante porque sacode um pouco nossas certezas de que a Geografia é uma disciplina cara aos alunos e/ou que ela é a garantia de uma leitura complexa, dinâmica e criteriosa do mundo, dos espaços por nós habitados. Não negamos que a Geografia tenha essa potencialidade, mas, potência não é garantia de sucesso nesta empreitada. O que não podemos é crer que nossas aulas consigam atingir a alfabetização espacial, ou o que Oliveira chama de formação da espacialidade.

Em Castrogiovanni, Tonini e Kaercher (2013), escrevi um texto no qual apresentei meus quatro primeiros mestres: Ana Gissele dos Santos falou do ensino na rede municipal de São Luís (MA); César Augusto Ferrari Martinez analisou a experiência com alunos em situação de vulnerabilidade social em uma escola central de Porto Alegre (RS); Fábio Ferreira Dias vasculhou a relação que alunos no final do Ensino Médio, no geral de classe média, tinham com o centro da cidade de Porto Alegre, onde estudavam. Ali também analisei a dissertação de Denise Wildner Theves, cujo texto apareceu – por um lapso de nós organizadores – apenas no volume seguinte (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2015). Ela relata sua experiência docente no Ensino Fundamental com alunos da rede municipal de Lajeado, interior do Rio Grande do Sul. Já no título, usa uma expressão bonita: ‘meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar Geografia’. A mestria dela em associar ‘sua aldeia’ como um livro aberto para ser aprendido e ensinado juntamente com a parceria dos seus alunos são sacadas que mostram sensibilidade, humildade e uma concepção epistemológica importante: aprender e ensinar na dialogicidade com os discentes.

Também neste volume, Osório fala de sua dissertação. Continuo, como o próprio nome deste livro diz, o movimento de ensinar Geografia, tratando de aproximar a produção desses mestres mais recentes listados no primeiro parágrafo deste texto. Daí a brincadeira de dizer que eles perdem seus nomes ‘mais’ pessoais para serem chamados pelo sobrenome, como um texto acadêmico requer. Saúdo-os. E desejo-lhes sol e chuva, quando a chuva é precisa. Tornem-se referência bibliográfica. Então, neste texto, eu nada crio, apenas copio. A eles!

O que unifica essas recentes dissertações?

A resposta mais imediata é a mais genérica: todas (FERREIRA, 2014; FURTADO, 2014; HAHN, 2014; OSÓRIO, 2013; REIS, 2015) problematizam o ensino de Geografia – sobretudo no Ensino Fundamental – apontando obstáculos que dizem respeito às dificuldades das escolas e, sobretudo, de nós professores em manter vivo o interesse e a reflexão com e através da Geografia. Todos os trabalhos apontam certo estado da arte das aulas de Geografia e denunciam/anunciam possíveis caminhos adotados por nós. Apontam potencialidades na aposta de que tanto o ensinar Geografia como nossa ação docente pode fazer diferença ‘para melhor’ na escolarização do aluno. Todos creem que o professor pode deixar marcas positivas com sua docência. Aqui não esmiuçaremos cada um desses trabalhos. Apenas tentaremos provocar fome no leitor, para que ele vá ao texto na íntegra. Há muito que se aprender ali. Para copiar? Sim. Para melhorar? Sim. Todos estão disponíveis no portal de teses e dissertações da UFRGS para download.

Dito essa generalidade, passo a entrar mais no terreno. Osório fala da interface Educação Ambiental (EA) com a Geografia. Propõe que ambas podem fazer mais e melhor, ir além do discurso preservacionista e conservacionista, uma espécie de idealização tipo “vamos deixar a bela natureza intocada, pois nós, seres humanos, quando ‘metemos a mão’, estragamos”. Vai mostrar que na rede municipal de Porto Alegre – onde ela trabalha – EA é um guarda-chuva amplo que acolhe experiências muito distintas, como a própria Geografia, aliás. Todos nós damos ‘aula de Geografia’, mas o que fazemos nelas, obviamente, é quase um mundo de coisas diferentes. Não é bom nem mau – é.

Hahn (2014), Ferreira (2014) e Furtado (2014) têm o lugar como foco de potencialidade para incrementar a reflexão do e no ensino de Geografia.

Hahn (2014) já anuncia isso no título. De sua pequena ‘aldeia’ (sua pequena Itati de 2,6 mil habitantes) faz, em um exemplo rápido que me vem à mente, relação com a ‘distante’ Amazônia. Tanto ‘lá’ quanto ‘aqui’ podemos discutir o tema do desmatamento. Ele tem a sacada, que não tem custo nenhum (Geografia do Custo Zero, KAERCHER, 2011), de pedir para os alunos olharem para fora da janela – quando estão a discutir a Região Norte no livro didático – para perceberem que o desmatamento está ao alcance dos olhos. É um tema presente, aqui, agora. Se o Haiti é aqui, já dizia a música de Caetano Veloso, Hahn mostra que a Amazônia, ou o Semiárido, podem ser e estar aqui no teu lugar. Educar é ajudar o aluno a fazer relações entre o aqui e o lá, o ontem e o hoje.

Ferreira (2014) fala da importância de estudar/compreender o seu aluno, o jovem – e a percepção que ele tem do ‘seu’ lugar (Canoas) para melhor dialogar e docenciar consigo e com eles. Ela é explícita: sempre estudamos, dissertamos sobre nós mesmos. Estuda Canoas e os jovens porque ela é de Canoas, ela é jovem, ela é

professora de jovens em Canoas. Ótimo! O texto, quando fala da gente, ainda que se corra o risco de ser ‘umbilical’, nasce e flui com mais força. O desafio do escritor é ter certa distância do ‘objeto’ de pesquisa para sua vista não ficar nublada, parcial e tendenciosa demasiadamente. Mas isso é um alerta que o orientador precisa ter para ajudar a traçar o caminho do mestre.

Furtado (2014) foi na mesma direção. A intenção inicial era pesquisar em escolas infantis privadas, mas ali os espaços são normalmente fechados. Essas escolas não querem ‘intrusos’, curiosos por lá, ainda que, em algumas, ela tivesse sido docente. As escolas que se abriram foram as públicas, no caso, de periferia. Daí o exercício, bonito – às vezes doloroso – de ver como as crianças viam, percebiam seus espaços de vivência. Vila? Favela? Bairro? O que é para elas o seu espaço de moradia? Elas sempre têm muito a dizer, ainda que não raro pelo silêncio, pelo olhar, pelo gesto. O processo de conquista de confiança de Furtado – ela não era professora desses alunos pesquisados – também é relatado de modo interessante. Revela a paciência nessa busca, a humildade em não se impor ‘sobre’ as crianças. Elas, mesmo pequenas em idade, não são ‘objetos’ de pesquisa, não estão ali só para fornecerem dados que se transformarão em uma dissertação; são sujeitos. Com suas falas e ações, vão nos ensinando a melhor conhecer nosso público. Ouvindo-as com atenção, entendemos melhor a nós mesmos.

Já Reis, inconformada com a relativa estagnação do ensino de Geografia, critica certo conformismo – em sua opinião – das propostas pedagógicas que buscam renovar a docência geográfica sem questionar o cerne das más condições de trabalho do professor. Ela pergunta: não será trabalhar ‘pró-sistema capitalista’ quando deixamos a luta política mais geral (combater o capitalismo) e tentamos apenas renovar nossas práticas em sala de aula? Seu trabalho empírico foi entrevistar e observar a aula de seis jovens professores da rede estadual de ensino da Baixada Fluminense: o quanto esta juventude consegue mobilizar os alunos para a Geografia, o quanto eles conseguem fazer uma prática ‘diferente’ da Geografia Tradicional.

Então, o que unifica esses trabalhos é a busca em dar sentido a nosso ofício de professor: que ele seja significativo para seus autores; promova a reflexão e a aprendizagem; desenvolva a autonomia e a criatividade do educando; aproxime Geografia do cotidiano e da reflexão existencial.

Também é importante agradecer as bancas. Alguns nomes são de obrigação e alegre menção: Ivaine Maria Tonini, Lígia Beatriz Goulart, Roselane Zordan Costella são nomes da linha de frente; sempre dispostas a contribuir com sua leitura atenta e competente, apontando virtudes, não esquecendo fragilidades, seja dos textos, seja da orientação. Mais do que agradecer, quero dizer-lhes de coração que as admiro pelo compromisso com a docência e a pesquisa de qualidade. A palavra ‘admirar’ não é formalidade condescendente. Há muitos anos, vejo quão importante é que eu admire meus alunos e, sim, que eles me admirem. Para que o trabalho, às vezes,

árido da escrita e/ou da orientação venha à luz com mais qualidade e força. Quando a relação professor e aluno é burocrática – pode ser e mesmo assim levar ao sucesso – a vida, a orientação e a jornada ficam mais cinza.

Também gostaria de mencionar outros parceiros, de várias jornadas: Cláudia Zeferino Pires, Nelson Rego e Jorge Luiz Barcellos da Silva (UNIFESP). Sabemos que as qualificações de dissertação são momentos muito significativos de aprendizagem para mim e meus mestres.

Lentes podem nos ajudar a ver o mundo de maneira mais atenta e curiosa.

Osório (2013) usa a metáfora dos óculos (lentes) como algo que influencia, modifica nossa forma de ver o mundo. Pode não ser agradável usar as lentes, mas, se bem calibradas, ajudam-nos a ver as coisas de modo mais claro. O alerta dela é que não devemos nos esquecer de que usamos lentes. As lentes são nossas ideias, nossos conceitos, nosso arcabouço teórico, nossas ideologias. Todos nós as temos. A ciência, sobretudo a área das Humanidades, na qual nossa modesta Geografia se encontra, sempre usará lentes – é inevitável. O consenso não é comum, aliás, sequer é necessário. O importante é que o pesquisador ou o professor, seja lá de que série ou disciplina, diga aos seus alunos de que lugar fala, que ideias comunga, que princípios tem. Com isso, a regra do jogo fica mais entendível, e o diálogo, mais eficaz e produtivo.

Osório (2013, p. 259) nos propõe outras lentes para a Educação Ambiental, na qual a Geografia possa analisar, compreender e ajudar o aluno a tomar decisões com maior autonomia pela consciência espacial:

Ao buscar a superação de uma análise puramente biológica da problemática ambiental como se a natureza fosse externa ao ser humano, o foco passa a ser os aspectos sociais que circundam a questão, aproximado desta forma a temática ambiental da ciência geográfica; outrossim, o percurso da abordagem ambiental exige visão de mundo que ultrapasse os limites dos interesses individuais e as fronteiras, reais e imaginárias, do nosso espaço de ação. A educação ambiental – educação política que necessita de encontros e diálogos entre culturas, conhecimentos e opiniões diferentes – inicia, estimula e consolida laços de cooperação e solidariedade.

Na sequência de sua dissertação, a autora mostra como os conceitos comumente trabalhados pela Geografia (lugar, paisagem, território) e os recursos (mapas, maquetes, imagens de satélite) podem fortalecer a interação dos alunos com o espaço do seu entorno. Usando as lentes da Geografia, pressupomos a capacidade de relacionar o local com espaços mais distantes, ultrapassando a visão mais isolacionista (recicle lixo) e/ou conservacionista (não destrua a natureza). “Somente usando outras lentes seria possível que se percebessem outros temas, outras situações, outros problemas para serem trabalhados na EA, ou os mesmos temas, situações e problemas sob outros pontos de vista” (OSÓRIO, 2013, p. 272). Ferry (2010) usa a expressão “pensamento alargado” para essa tarefa de ampliação da capacidade

de ver e interpretar o mundo. Geografia e Filosofia se irmanam na busca, senão de respostas, de melhores perguntas, permitindo assim o avanço na compreensão da sociedade em que vivemos.

Eu, Nestor, que não crio, copio.

Ferreira (2014) deseja conhecer melhor a cidade em que vive (Canoas, região metropolitana de Porto Alegre), mas, sobretudo, seus jovens alunos. Muitos deles, por serem de periferia, sentem-se estigmatizados, inferiorizados. O perigo é que, muitas vezes, nós professores não discutimos, não problematizamos as visões que nossos alunos têm tanto dos lugares que vivem (seu bairro, sua cidade, sua escola) quanto de si, dos seus ‘pares’ (outros jovens) e de outros grupos sociais, etários etc. Ela não se preocupa em caracterizar ‘o jovem’ da periferia, pois não há um jovem de periferia; são vários, assim como são vários os jeitos de ser professor e ensinar Geografia. É importante problematizar esses espaços e essas identidades, pois são ‘conteúdos’ e também conceitos da Geografia escolar. Atentar para nossas representações – dos jovens, dos lugares que habitam – é um cuidado que devemos ter, pois, às vezes, e até de maneira inconsciente, ajudamos a reforçar estereótipos negativos do público com os quais trabalhamos. Ferreira (2014, p. 91) fala de sua pesquisa:

Na postura de abertura ao diálogo, o professor que inicia uma aula não é o mesmo que termina. Assim, após este período de reflexão com esta pesquisa, não sou a mesma professora que iniciou. Isso porque, com esta “aventura” de leitura e escrita a partir das experiências que tive com estes jovens, senti em alguns momentos ter se revelado “impossível”, já que a cada reflexão durante este período convenci-me de que é nesta incompletude que posso mais como docente. Agora tenho uma “inquietação nova no olhar” porque me transformei diante do “brilho e mistério” que estava em cada jovem participante desta pesquisa e dos que estão na minha sala de aula. Preciso considerá-los como sujeitos em contextos únicos que determinarão a sua condição juvenil e, logo, suas experiências e representações no Lugar participando da sua construção de mundo.

Assim, encontrei como experiências destes jovens pela cidade a sua construção de mundo, já que muitas vezes os mesmos se referiram ao seu lugar através deste termo. Desse modo, não há como distinguir o que compreendo por espaço, do que vivo no meu cotidiano, construindo o que conheço como sinônimo de mundo. Aproximando-me deste jovem pude entender que utiliza este termo relacionado à formação das suas identificações para se diferenciar do outro sujeito que não compartilha de suas experiências cotidianas no espaço, no seu lugar.

Na sequência, ela nos provoca. A escola, muitas vezes, reforça, a partir da visão dos adultos, a imagem negativa da juventude. Em nome de preparar alguém para o amanhã, não o ouvimos hoje. O resultado? Reforça o distanciamento do aluno para com a escola. No desafio de promover o interesse pela Geografia, ela percebe:

(...) que é no momento em que relaciono com o espaço mais próximo que consigo o despertar para que se aproxime o seu mundo da aula e relacionar com

os conceitos geográficos (...) Na busca pelo diálogo, considerando-os como jovens, acredito que podemos diminuir alguns conflitos em sala de aula. Nos fanzines encontrei um modo de democratizar a palavra escrita na sala de aula. Deixá-los livres para demonstrar o seu mundo pode incentivar a sua autoria e protagonismo, e, nas relações, pode inverter o costume do professor como o adulto que possui a verdade e o aluno como o jovem que apenas se prepara em um período de preparação para um futuro distante". (FERREIRA, 2014, p. 92)

Paro de citar Ferreira aqui. Paro de continuar olhando seu texto já que há muito que copiar dali. Cada página tem suas dicas para uma virada epistemológica, isto é, ver o mesmo (o jovem, a sala, a escrita etc.) de outra forma. Não há técnica pedagógica ou conteúdo que seja garantia de sucesso. Porém, a postura da autora, de humildade, de escuta atenta e de proposta de protagonismo – com a crença na capacidade cognitiva – do aluno parece ser uma combinação epistemológica com metodologia de trabalho. Não há caminho de sucesso certo, um momento ‘nirvana’, uma descoberta apoteótica, um ‘pote de ouro no fim do arco-íris’. Há um trabalho cotidiano que busca na interação entre professor e aluno algumas saídas para evitar a estagnação do processo educativo, algo tão comum em nossas escolas.

Antes de buscar inspiração em outros mestres, faço um pequeno contrabando de fanzines. O pequeno texto de Dias e Duarte (2015), ou o volumoso e apetitoso texto de Franco (2014), entre outras experiências didáticas propostas a alunos, sejam de graduação ou da escolarização básica, propõe os fanzines como possibilidade atraente do interesse discente. Aqui vale repetir: além do baixo custo, melhor e mais importante, sempre rendem produções que extrapolam as projeções iniciais do professor.

Furtado (2014) traz um instigante estudo sobre a percepção espacial de 15 crianças (de 8 a 12 anos) do Bairro Lomba do Pinheiro, zona leste da cidade de Porto Alegre, distante vinte quilômetros do centro. O texto é muito bom de ler, sobretudo quando dando voz, a palavra/fala das crianças dialoga com as categorias espaciais. Ainda mais interessante, do ponto de vista geográfico, pela fala das crianças, captamos os sinais espaciais, materiais que caracterizam as diversas partes e os muitos estratos da sociedade. Assim como nosso corpo dá mensagens de acordo com nossa fisicidade, aparência, o mesmo se dá em bairros, vilas e favelas de uma cidade (outra abstração, a cidade) cuja materialidade é abstrata e superconcret. Sem enrolar, os temas são complexos e abstratos para crianças, ou não. Qual o limite entre um bairro e outro? Qual a diferença entre bairro e vila? O que caracteriza a fronteira entre uma cidade e outra? Ouvindo as crianças, temos a vantagem de captar impressões mais espontâneas e embrionárias de grande beleza e força interpretativa. O texto dá vários exemplos com as falas dos sujeitos da pesquisa.

Mas engana-se aquele que se apressa em dizer que o discurso de uma criança é ingênuo ou só ingênuo ou só puro etc. Dizendo de maneira mais clara, não há uma essência a ser provada ou relacionada somente às crianças. O que é ótimo, aliás, o

padrão não existe a priori, o pesquisador é que seleciona partes e lhes dá uma diátribe teórica, isto é, dá polimento às ideias e às interpretações da teoria usando a vida na sua cotidianidade. Relembremos Osório, sempre temos que ter algumas lentes para organizar o aparente caos que é nossa vida e nossa espacialidade. Onde está o padrão? Qual é o padrão? Não tem como deixar de ler a sociedade e sua espacialidade sem alguma lente interpretativa. As falas das crianças oferecem-nos muito que pensar. Elas claramente mostram suas leituras dos seus espaços de vida. Então, o padrão há e não há. Tudo é e não é ao mesmo tempo.

O resumo da obra é importante para ler na teoria o que pode a Geografia, ou mais precisamente, o ensino de Geografia para crianças dessa faixa etária. Furtado tem como origem a Licenciatura em Pedagogia, em que pensar o ensino para crianças está no âmago do curso. Mas não tem no âmago o ensinar sobre as categorias da espacialidade. Aí se dá, ou melhor, se constrói teoricamente na conversa com a prática da sala de aula uma leitura de mundo mais preocupada em estabelecer as relações entre as áreas de conhecimento. Nas palavras da autora:

(...) o reconhecimento de diferenças, que ao impactarem na qualidade de vida dos indivíduos tornam-se desigualdades, conduz o eixo argumentativo através do qual as crianças demonstram serem reconhecidas do complexo arranjo socioeconômico ao qual estão atreladas as (importantes) possibilidades de legitimação da cidadania porto-alegrense. A cidadania e o direito à cidade, irremediavelmente perpassam pelas condições de materialidade de vida das crianças e, portanto, de suas condições financeiras (FERREIRA, 2014).

É fundamental a vinculação entre a leitura de mundo e as condições materiais cotidianas de vida. Percebe-se de maneira clara que as chances não são iguais para todos. Isso se percebe claramente nos espaços em que vivemos e nas leituras que fazemos dos espaços que conhecemos, bem como dos que não conhecemos. A Geografia é pródiga em falar dos outros, é inevitável falar dos outros. Mas com que conhecimento falamos dos outros?

Furtado (2014, p. 61) é clara ao escrever:

Aos olhos atentos e curiosos bastam as características das construções, a infraestrutura das vias e da rede de serviços públicos e privados, os transeuntes presentes nas calçadas, para que sejam notadas as marcas evidenciam a heterogeneidade do espaço e, por consequência das pessoas que ali se encontram ou que por ele passam.

A sequência do texto é bonita. Transcreve o diálogo entre as crianças para explicarem como veem o lugar onde vivem. Mas, de novo, insisto, ver todos podem, mas é certo que não vêm da mesma forma. Uma das boas possibilidades aos pedagogos ou aos professores de Geografia é, ouvindo as falas dos alunos, pensarem os temas habituais dos livros didáticos ou dos 'conteúdos da Geografia'. Ler os espaços que circulamos e, com isso, pensar com ou sobre as pessoas que estão nesses locais nos

oferece indicadores espaciais de onde e com quem estamos. Nas ruas, há mendigos e ricos, e isso se vê nas roupas e nos calçados de distinta qualidade, no cheiro, na aparência, na pele... Quase tudo é diferente, mas, na simplicidade, ambos são humanos. E o que faz um estar vivendo na rua e outro em uma boa casa? Nunca há uma resposta simples, mas o inegável, em meu ponto de vista é: a Geografia pode e deve desenvolver uma capacidade de melhor observar e compreender os espaços que circulamos. Ela pode também ajudar a relacionar o espaço próximo com os distantes. O educador pode iluminar cantos escuros e até indesejáveis à visão. Melhor assim, espantar, do que esconder, acomodar.

Faço um contrabando com Harari (2015, p. 387) que coloca a discussão da felicidade e do sofrimento humanos como pontos de reflexão em sala. Vejamos:

Os últimos 500 anos testemunharam uma série de revoluções de tirar o fôlego. A Terra foi unida em uma única esfera histórica e ecológica. A economia cresceu exponencialmente, e hoje a humanidade desfruta do tipo de riqueza que só existia nos contos de fadas. (...) A ordem social foi totalmente transformada, bem como a política, a vida cotidiana e a psicologia humana.

Mas somos mais felizes? A riqueza que a humanidade acumulou nos últimos cinco séculos se traduz em contentamento? A descoberta de fontes de energia inesgotáveis abre diante de nós depósitos inesgotáveis de felicidade?

Os alunos: não quero receitas, quero é fome

Roubo o subtítulo acima de Hahn (2014, p. 39). A metáfora que associa estudar, ou aprender com sentir fome e ter o prazer de saciar essa fome com o conhecimento não é nova. Talvez seja mais um sonho do que realidade cotidiana. Não faz mal. O fato é que o texto de Hahn é estimulante na minha insuspeitíssima, issentíssima, puríssima e inocentíssima opinião, ainda que com suas possíveis falhas ‘técnicas’, é chamativo e atraente. Não só porque gosto dele e ele gosta de mim, é obvio, mas ele aceitou escrever o texto buscando parceria com a poesia do Fernando Pessoa. Eu adoro, seja porque é o Pessoa, seja porque sei que isso é uma cumplicidade entre orientador e orientando – e veja que admito dizer isso para um homem. Se fosse dizer isso para uma orientanda, a questão de gênero (feminino) seria fonte de possíveis ilações que ultrapassariam o campo profissional. Mas não há como não notar a empolgação dele com a docência, com a interação afetiva e cognitiva com os alunos, e daí não tem como não gostar dele. Ele ligando para mim – mestrado já concluído – dizendo que está com alunos de sua Itati em visita a Porto Alegre. E isso, por si só, é um fato geográfico, pois é fascinante que em questão de 180 quilômetros, ou seja, apenas três horas, estamos contatando cidades com 2, 3, 5 mil habitantes e a capital com seus 1,5 milhão. Diga-se de passagem, ainda bem que com crescimento demográfico modestíssimo – à custa de uma explosão de baixos indicadores sociais na periferia dessa cidade. Bem, mas misturo assuntos e tergiverso. O fato é que o

envolvimento dele com seus alunos é inegável e perceptível, ainda bem. Assim como em Furtado (2014), há poesia e paixão pelo que se faz. As dificuldades em fazer bem feito e, sobretudo, a dureza da cotidianidade de muitos alunos não nos mantêm com uma visão idealizada do interior rico e calmo. Docenciar com paixão e poesia, sim, nos ajuda a buscar caminhos e é característica quase unânime quando os alunos se referem a professores que marcaram suas vidas de estudantes.

Nas páginas 67, 74 (e outras), Hahn (2014) descreve e analisa algumas atividades didáticas que ele faz com seus alunos. É o professor artífice no seu trabalho artesanalmente reflexivo, reflexivamente artesanal. Uma das coisas que se busca na ação intencional da Geografia é destacar o que muitas vezes está esquecido em nossas aulas: a diversidade cultural de nossa sociedade, de nossas salas de aula. Isso, assim como pode ser uma riqueza, na linha do “que bom que é a diferença”, pode provocar também estranhamento entre alunos de diferentes gerações, etnias, ideologias, religiosidades e sexualidades. Há momentos em que o professor precisa ter muita habilidade para apaziguar ânimos de intolerância, tão tristemente comuns entre jovens. Também há momentos que são o contrário, em que é preciso induzir a discutir e revelar com mais clareza questões que ficam latentes e não são discutidas por temor de ferir grupos minoritários. Assuntos delicados, sexualidade e religiosidade, quando e como discutir? Uma coisa é certa: é quase inevitável discutir, pois é das questões importantes da vida.

Mas a busca de fontes literárias, poéticas (ou cinematográficas) não garante a qualidade técnica deste ou de qualquer outro texto, tampouco a densidade teórica no uso de autores e conceitos. Nisso, os analistas da banca expuseram falhas que nos cabe ouvir com muita humildade para tentar fazer melhor. Coisas importantes que eu e Jussie não conseguíamos ver com clareza, imersos que estávamos em fragmentos do texto. Ou seja, a intencionalidade em fazer bem feito algo não garante sua qualidade. Há que ter sempre muito estudo, leitura, e a prática deve ser revisada para se aperfeiçoar. No entanto, melhor que esmiuçar problemas na dissertação, queremos ver as potencialidades deles. Voltamos então a Hahn (2014, p. 119):

O educador é um crente! Eu sou um crente e creio que é preciso preparar nossos alunos para o espetáculo da vida, e, para isso, precisamos proporcionar subsídios. Se este aprender a ler o “seu lugar”, poderá compreender melhor os conceitos geográficos. Penso que aqui está uma saída para que o ensino de Geografia se torne mais palpável, envolvente e significativo ao aluno. Que assim, este consiga estar mais bem preparado para os desafios que o “seu lugar” ou o que o mundo lhe propor.

Utopia nossa? Quimera? Ou será a urgência de uma ação consciente, reflexiva, coletiva com outros educadores que possibilitará uma mudança no cenário. Claro que precisamos ser crentes e utópicos, pois, ao perdermos a crença e a capacidade de sonhar, admitiremos a nossa passividade. Porém de nada adianta acreditarmos e sonharmos, e não partir para a ativa propondo um trabalho reflexivo e em ação conjunta e crescente com os seus pares.

Diante de tudo isso, hoje eu me vejo diferente como professor e também como pessoa. Vejo-me muito mais preocupado com a apropriação que ao aluno vai ter do conhecimento do que com a listagem de conteúdos, ou com o que o livro didático traz em suas páginas. Com pessoas, mais compreensível para com o aluno, mais interessado em seu/nosso cotidiano. Aprendi a acreditar mais em meu trabalho e fazer com que o meu aluno também acredite em seu potencial.

Muito se pode refletir sobre essa citação. Mas resumirei: o professor que deposita confiança na capacidade do aluno vai mais longe, pois interage de maneira mais ativa e efetiva com este. O aluno percebe-se ouvido, sente que também tem voz, confia mais no professor e se liga mais na aula. Há uma reciprocidade de estímulo. Sem essa mínima admiração mútua, o processo educativo torna-se mais maçante. Os alunos não querem essa maçada de aula e professor desanimado. Com isso, não quero culpabilizar o professor (nem os alunos), responsabilizar um ou outro pela escola e sala de aula acinzentada, mas buscar brechas e possíveis caminhos para nela atuarmos com dignidade e um pouco de alegria.

Geografia: um tédio sem remédio?

Para finalizar, remeto propositadamente a dissertação de Reis (2015), de onde roubo o subtítulo acima (p. 138). Reis estudou a prática de seis jovens professores (formados pós no ano de 2009, alguns em 2013-14) para ver as permanências e as mudanças no ensino de Geografia. A ideia foi sugerida pela banca de qualificação e prontamente aceita, pois veríamos em ação a juventude recém-formada, com gás de inovar e atrair. São as ‘vassouras novas’ (que varrem bem) que fazem bem seu serviço, no caso, docenciar.

Sua ideia primordial é que não bastam propostas metodológicas inovadoras (saídas de campo, fanzines, trabalho com música, teatro, cinema etc.) ou ‘novas’ concepções epistemológicas de educar e geografizar para trazermos mudanças significativas à educação, e, objetivo maior dela, uma socialista, na própria sociedade como um todo. Trago-a por último porque ela questiona, indiretamente, os trabalhos anteriores (seriam maquiagens superficiais, sugestões metodológicas) que não atacam o cerne da desigualdade social e econômica de nossa pátria. Diz ela, com certa razão: estas experiências são o ‘excepcional’, e não o dia a dia da escola. Ah, eu sou um velho reacionário. Não sou socialista, tampouco comungo muito com sua militância, mas isso é irrelevante (a minha opinião). Mesmo assim, eu a digo, assim como Reis tem total liberdade para escrever suas crenças e utopias. Ai de quem não tem crenças e ou utopias. Mas, vamos à fonte:

Infelizmente, apenas com a prática individual de cada professor não é possível combater certas questões que atingem diretamente a própria prática docente e a vida escolar. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, a falta de tempo para o planejamento de aula, a precária infraestrutura das escolas, a falta de recursos

básicos como luz, água e merenda escolar, a perda cada vez maior da autonomia docente, a pressão para aprovação automática dos alunos, o fechamento de dezenas de escolas estaduais, a falta de professores e funcionários, a peregrinação docente (estar em várias escolas para fechar a carga horária), a deficitária formação inicial e continuada do professor e todos os demais problemas apresentados pelos professores aqui pesquisados não serão ultrapassados ou resolvidos dentro de sala de aula com a mudança de postura (metodológica) de um único professor” (REIS, 2015, p. 136).

Os problemas que ela aponta – a Baixada Fluminense é o campo dela, mas podemos pensar na sua realidade local, leitor – são claros, infelizmente. Os professores da rede pública, em geral, têm sido sobreviventes a muitas situações que eu considero de abandono. Maltratados em sua estima rotineiramente, muitas vezes, pelo Estado, outras tantas pelos próprios alunos e familiares.

Logo adiante Reis (2015, p. 139):

Esse arcabouço teórico, produzido em sua maioria por professores e estudantes do Ensino Superior, tem chegado de forma extremamente lenta e incipiente nas escolas da Rede Estadual. Logo, pouco tem contribuído para o aumento de qualidade do ensino da Geografia escolar. Ainda assim, esse distanciamento entre escola e universidade não é o único problema. Muitas propostas que vem sendo elaboradas para o ensino de Geografia ficam restritas ao campo metodológico não levando em consideração a questão estrutural da educação que é justamente a base que irá permitir ou não a aplicação destas alternativas metodológicas. Por exemplo, algumas das escolas que visitamos é fato que propostas que necessitam de recursos audiovisuais não poderiam ser aplicadas devido a problemas de infraestrutura, tais como a falta ou o número reduzido de equipamentos, o comprometimento da rede elétrica da escola ou ainda a superlotação das salas de aula.

Pudemos perceber que a questão estrutural é um dos fatores determinantes da ação pedagógica do professor, pois nela se incluem questões como a jornada de trabalho, o salário, o currículo, a infraestrutura escolas etc.

Na sequência, apela para a necessidade da mudança do sistema econômico vigente, “romper com a lógica do capital” (p. 140) e uma ação conjunta dos professores como coletividade organizada. Sugere-se o sindicato como lócus de ação política desses trabalhadores.

O que desejo problematizar aqui é a dificuldade de a educação escolar produzir, ter poder para produzir, mudanças estruturais na sociedade. Constatar os problemas é algo que com nossa vivência e ajudados pela ciência podemos fazer com agudez. A questão que se segue é: o que fazer com as nossas constatações?

No trabalho de campo de Reis (2015) – as observações de sala de aula (p. 51 a 70) e as entrevistas com esses jovens professores –, percebeu-se com relação às aulas:

a. absoluto domínio da aula cuspe e giz (às vezes, com quadros negros precários). O professor copia algo no quadro e pede para os alunos copiarem. Isso demanda tempo. As explicações ficam para o final. No geral, esse final inexistente.

- b. planejamento da aula quase inexistente. Professor age no improviso. Confiar na sua capacidade de improvisação permanentemente.
- c. falta de estímulos visuais (imagens) acerca do que se está falando. O que dificulta o entendimento dos alunos.
- d. via de regra, não há retomada do que foi ou estava sendo trabalhado na aula anterior. Os assuntos parecem estanques, pois o educador não liga o que vinha antes para o que está sendo visto no presente.
- e. o tempo é subaproveitado, isto é, uma estratégia do professor é gastar o máximo de tempo com o mínimo dispêndio de energia. Há pouco estímulo intelectual. A letargia na ação (copiar um texto no quadro sem sua explicação ou problematização, por exemplo) produz uma malemolência nas trocas cognitivas.
- f. os professores não mudam a estratégia pedagógica durante a aula, isto é, tanto faz a reação dos alunos, se estão correspondendo ou não a proposta do professor. Tanto faz se estão com 8, 15 ou 40 alunos em sala.

A banca apontou outra ausência:

- g. os professores, jovens, moradores de periferia – e lecionando na periferia – pouco ou nada disso traziam às aulas, ou seja, a condição deles e a dos alunos não era problematizada. O que parece estranho, pois ninguém desta nova geração desconhece que a Geografia escolar deve aproximar os conteúdos tradicionais do espaço em que se vive, ou seja, ligar o local com outras escalas espaciais.

Veja que as ausências apontadas nos itens ‘c’ e ‘d’ dificultam as relações da fala com a escrita e com as – ausentes – imagens, bem como entre o passado e o presente. Dificulta-se a abstração como uma habilidade cognitiva a ser construída no processo educativo e que é absolutamente necessária ao avanço da construção de autonomia intelectual dos sujeitos alunos.

Sobre o tempo subaproveitado, cabe remeter a Kaercher (2014, p. 105) que usa a expressão ‘levar o aluno em banho-maria’ deixando o tempo escorrer. Traduzindo, muitas vezes, os professores reclamam da falta de tempo, mas é muito comum ‘matar’ o tempo nas aulas.

Nas entrevistas, o que chamou a atenção? O hipercriticismo. A queixa ocupa o lugar do pensamento mais reflexivo e inclusivo. O professor constata os problemas, mas pouco faz para sair do relativo marasmo de suas próprias aulas. Parece que tudo está perdido, que não há saída, afinal, a derrota do ‘capitalismo que pouco valoriza a educação pública’ não está no horizonte próximo.

O que desejo aqui? Diatribizar a própria tese dela. O que cabe a mim e o que é do coletivo? O que depende de minha ação (ou inação) e o que depende da política, do Estado? Fazer uma leitura crítica das más condições de trabalho e, ao mesmo tempo, fazer seu trabalho de professor de modo aligeirado e pouco consistente é combater a irresponsabilidade do Estado? Se a ‘estrutura impede’ de mudar, então ficamos ‘condenados a não mudar’? Eis um dos dilemas do pensamento ‘crítico’: ver os entraves e obstáculos de maneira tão forte que, contraditoriamente, paralisa a ação cotidiana. Dar uma aula razoável (não estamos falando de estarmos sempre com aulas mega criativas na cartola) pode ser um ato tão ou mais transformador que ficar discorrendo sobre os entraves que dificultam a ‘libertação’ das classes populares. Reiteremos: como os jovens professores, tendo origem nas periferias onde lecionam, ensinam o lugar em que vivem? Como esses jovens professores já estão mesmo alguns fazendo seus mestrados, afastados da leitura de bibliografias mais recentes ligadas ao ensino? Por que mantêm um linguajar tão chulo em suas aulas? Será isso um ‘ataque ao modo burguês de falar’? Cremos, sem fazermos uma apologia ao modo formalmente polido de expressar-se, que o educador pode ajudar o aluno de periferia a se expressar melhor de maneira a dominar diferentes modos de expressão, inclusive, a culta. Isso não diminui em nada a ação do docente, não o torna ‘conivente’ ao ‘sistema’. O contrário, possibilita que o jovem aluno de periferia também domine signos de comunicação usados além dos limites de sua tribo ou periferia.

Penso que, ao ‘ir além da denúncia dos horrores’ da educação pública, podemos propor alternativas que também passem por qualificar as aulas e o espaço da sala como lugar de reflexão e sistematização do conhecimento. Claro, alguém poderia contestar que o ‘currículo e os livros didáticos’ reproduzem os saberes das classes dominantes e alijam os saberes das classes populares. Sim, é verdade, mas poderíamos contrapor que trabalhar o conteúdo mais tradicional não impede de criticá-lo e também de propor novas leituras, novos assuntos. O currículo é um campo de disputas, mas não faremos essa discussão aqui. De modo provocativo (conservador?) poderíamos dizer que o palavreado e as aulas ‘pobres’ desses professores enfatizam a inação e fortalecem a impossibilidade da crença na mudança dos alunos; a hipercrítica levando a estagnação. Diante do circo dos horrores apresentados e da descrença na mudança abrupta do todo, desacredita-se que possamos ressignificar nossos pequenos espaços de poder, no caso, a sala de aula.

Cordeiro e Furtado (2015) nos alertam: “o estudante pode ser tomado, repentinamente da convicção de que já sabe o suficiente sobre o mundo e que se trata, portanto de intervir para transformá-lo. (Cair no risco do) Voluntarismo, ativismo, pragmatismo”. Propõe – interessante a expressão – a militância pelo recolhimento (apuro no ouvir, exercer a escrita, ter a disciplina na leitura).

Isso quer dizer que o estudante deve, em um primeiro momento dos seus estudos, das suas aulas e orientações, realmente suspender seus julgamentos, sem evidentemente suspender seus exames e suas comparações. (CORDEIRO; FURTADO, 2015)

Resumindo, ‘ouvir mais, aprender mais, falar menos’. Ganhar ‘mais musculatura’ na sua formação intelectual antes de militar por quaisquer causas, ainda que nobres (combate ao capitalismo, o imperialismo yanque, o reacionarismo da Igreja Católica, as elites empresariais, os políticos, a violência contra o mais fraco etc.). Suspender julgamento não é ‘não ter opinião’; é não simplificar ‘sou contra’ ou ‘sou a favor’. A realidade se mostra mais complexa do que essas dualidades. Muitas vezes, ouvir mais (comparar, examinar outras visões) é mais reflexivo, produz mais aprendizagem. Não é uma simples adesão ao ‘obedecer ao mestre’, tampouco ‘opor-se’ ao mestre só porque esse falou. Nesse aspecto, a militância pelo recolhimento é preferível à simples militância opinativa a cada ‘polêmica’.

Poderíamos discutir muito mais possíveis divergências aqui e acolá dos trabalhos dos mestres. Isso, ao contrário de uma aparência de fragilidade dos trabalhos, mostra sua força, sua capacidade de nos fazer (re)pensar nossas ideias, expondo-as ao debate. Eis a vitalidade da ciência, o fato de a ‘verdade’, a ‘lei’ não estar a priori nas mãos de uma autoridade, do orientador no caso. A autoridade é construída e reconstruída na troca de ideias. A ciência produz conhecimento e sabedoria porque aumenta nossa capacidade de analisar, perguntar e descobrir o quanto somos ignorantes. Uma das grandes riquezas do espaço da sala de aula é que ali a ignorância pode ser compartilhada, dividida, multiplicada na companhia de muitas cabeças que, se bem estimuladas, podem brilhar e nos fazer sorrir.

Porto Alegre, 31 de agosto de 2015.
Época em que os ipês estão floridos.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso-Lugar-Cultura, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Movimentos no ensinar Geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CORDEIRO, D.; FURTADO, J. P. A arte da aula: entrevista com Denilson Cordeiro. **Revista Sísifo**, v.1, n. 1, maio, 2015.

DIAS, L. C.; DUARTE, T. S. Metodologia e prática de ensino: revisitando a formação de professores no curso de licenciatura em geografia da UFPEL. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 109-124.

FERREIRA, D. S. **Canoas como lugar**: o mundo dos jovens contemporâneos a partir das suas representações sociais e subjetividades. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERRY, L. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FRANCO, F. P. **Geografia e ensino**: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FURTADO, T. F. **Porto Alegre**: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HAHN, J. B. **As relações do ensino de Geografia com os arredores da escola**: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

KAERCHER, N. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 121-144.

KAERCHER, N. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, C. D. M. **Sentidos da geografia escolar**. 2 ed. Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

OSÓRIO, A. K. **O laboratório de inteligência do ambiente urbana (LIAU)**: uma estratégia da rede municipal de educação de Porto Alegre que aproxima geografia e educação ambiental. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REIS, S. G. **A geografia escolar tem tudo pra ser e não é**. Por quê? 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Na sala de aula: a África de meus alunos

Romise Inez de Lima

Ivaine Maria Tonini

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 219-234
DOI 10.21826/9788563800244p219-234

Resumo

O presente estudo visa explorar qual a visão – estabelecida pela leitura de imagens em locais diversos – que os alunos têm da África. O estudo está ancorado na interface entre Geografia e Educação, pois possibilitaram *tensionamentos* nos significados construídos discursivamente sobre a África e orientaram os modos de fazer a pesquisa. Para tanto, foram utilizadas ferramentas teóricas bibliográficas relativas aos conceitos de poder, discurso, identidade, alfabetização visual e juventudes. O estudo foi realizado por meio de atividades didáticas com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Porto Alegre/RS. Os achados repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas atrasadas de viver no tempo, sem possibilidades de evolução tecnológica, em que nem a classificação capitalista nem a subdesenvolvida são consideradas. **Palavras-chave:** Geografia; África; Imagens; Livro Didático; Aprendizagens.

Abstract

This paper aims to show how students see Africa in many readings of pictures. It was based in the interface between Geography and Education fields, as it enables challenging discursively-constructed meanings of Africa. In addition, as it guides the way to make a research where theoretical tools were used because of their concepts

of power, discourse, identity, visual literacy, and youth, which were performed when it was necessary. The study used teaching activities with 8th-grade public-school students in Porto Alegre (RS). Findings repeat the hegemonic colonial discursive constructions reaffirming prejudice against backward ways of life with no chance of evolving technologically, where neither capitalist nor underdeveloped classification are considered.

Keywords: Geography; Africa; Pictures; Textbook; Learning.

Conversas iniciais

Este estudo foi pautado por grandes inquietações e indignações ao começar a entender como as relações de poder se estabelecem nas distintas e cada vez mais complexas instituições de governo na contemporaneidade. Estas relações hierarquizam e resultam em binarismos identitários como: dominante e dominado, imperialista e colonizado, bonito e feio, magro e gordo, rico e pobre, branco e preto, que são naturalizadas através de estratégias discursivas e acabam por silenciar, negar, apagar as diversidades identitárias e o respeito ao multiculturalismo.

Isto permite gerar situações de preconceito e racismo, que excluem aquele que é diferente, e até permite genocídios que a história da humanidade evidencia ao longo dos tempos. Estas relações são desafiadoras para quem trabalha com educação, em nossos dias, e prima por uma educação de qualidade e para um olhar que busque contemplar uma equidade social maior. Percebemos que uma das preocupações da escola contemporânea deva ser alfabetizar os alunos visualmente, por ser uma das linguagens que fortemente está construindo o sujeito contemporâneo, com implicações que incidem no seu espaço vivido e, principalmente, no desenvolvimento de habilidades que darão suporte à aplicação dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar.

Nestes tempos líquidos¹, em que presenciamos um hibridismo identitário a escola é o cenário de convívio das diferenças, logo, é impossível desenhar uma única leitura para o aluno, já que este é o lugar onde é possível tensionar verdades sociais tidas como naturais. Para tanto, “é necessário que a escola esteja aberta aos modos de vida, aos potenciais modos de vida, e que a própria escola se revele como experimentação da própria vida” comenta Pereira (2014, p.12).

Assim, este estudo se justifica pelo fato de, embora sejam inúmeros os desafios e problemas enfrentados pelo educador, ainda é na convivência escolar que evidenciamos a possibilidade de desconstruir o já dado, permitindo experiências escolares que se conectem com a vida de nossos alunos. Talvez seja este um dos

¹ Tempos Líquidos, Baumann (2003), refere-se às modernidades líquidas resultando na sensação de que nada mais é estável: as identidades são fluidas e polarizam em curtos espaços de tempo e a felicidade se volta para a capacidade de consumo.

caminhos, orientar os alunos a *tensionar* os recursos didáticos utilizados para ensinar Geografia. Nessa perspectiva, trabalhando não só o que é de interesse do aluno como também o orientando para o convívio com o outro, o diferente, e atentando aos livros didáticos e demais recursos que utilizamos no cotidiano da sala de aula, com propósito de perceber que ali estão se produzindo identidades e subjetividades. Assim sendo, o problema de pesquisa foi construído devido à escolha das lentes teóricas, dos olhares que serão lançados nesta direção. É a partir do campo da Geografia, ancorado nos Estudos Culturais, que lançamos mão para produção do problema de pesquisa desse estudo, qual seja: como alfabetizar o olhar do aluno para leituras de imagens da África?

Ao escolhermos por quais caminhos andar para o desenvolvimento da pesquisa e considerando que procuramos encontrar compreensão nas respostas para como as imagens africanas, no livro didático de Geografia, subjetivam as invenções identitárias para os jovens estudantes, elegemos como terreno teórico os aportes trazidos no entrecruzamento da Geografia e Estudos Culturais.

Construindo outros olhares

Esta interlocução representa, para nós iniciantes nos caminhos da investigação, não só uma quebra de paradigmas, como também novos desafios. Como resume Hutcheon (1988), em uma perspectiva metodológica, como podemos construir um discurso que elimine os efeitos do olhar colonizador enquanto ainda estamos sob sua influência? Buscar caminhos para estas indagações, em termos teóricos e em minhas práticas, para que sejam questionadas as formas assimétricas que se manifestam por meio de atitudes preconceituosas em relação às raças de origens não europeias que educam o olhar, é um desafio para quem se propõe a trabalhar com a educação na contemporaneidade.

Sendo assim, escolhemos um referencial teórico que possibilita fundamentar as ações educativas comprometidas com um ensino, voltado ao ensino de Geografia no mundo contemporâneo, em que haja a possibilidade da crítica do olhar para a promoção de ações reflexivas, no que tange à diversidade de culturas, considerando que vivemos em uma sociedade diversa, múltipla e plural; também que nos possibilite, principalmente, a quebra da narrativa única ou olhar único, no momento em que proferir palavras, ações.

Visualizando a responsabilidade em buscar a reflexão para nossas inquietações e por ser mais do que formadoras de opiniões, não podemos nos eximir de que compreender como os eventos sociais foram historicamente construídos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. Neste, contexto, Veiga-Neto (2003, p. 23) assinala que:

[...] todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as mudanças rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados.

Trabalhar com a educação para a diversidade de culturas ou sob a óptica dos diferentes saberes que permeiam o espaço escolar hoje, como já mencionado neste trabalho e reafirmado por Veiga-Neto (2013), torna-se mais do que um desafio, considerando as profundas mudanças culturais que vemos no mundo, é uma urgência!

Seguindo a mesma lógica e dirigindo a atenção para este mundo globalizado, cuja intenção hegemônica é a busca pela homogeneização e integração de todos, para que sejam inseridos nos mercados consumidores (sendo hoje muito mais importante consumir do que produzir), direcionamos o olhar para a diversidade de culturas com as quais trabalhamos em sala de aula. Ouvindo as inquietações e procurando entender e trabalhar os recursos analíticos dos discursos e das imagens africanas no livro didático de Geografia.

Neste contexto, vislumbramos, nos aportes dos Estudos Culturais, um campo teórico que nos permite entender que os discursos não são produzidos somente por meios midiáticos, mas na organização curricular, nas políticas educacionais, nos livros didáticos de Geografia e também, cotidianamente, nas relações de poder que se estabelecem nos pátios escolares, bem como no micro espaço que é a nossa sala de aula.

Nesta procura por um novo olhar, esta investigação se inspira em conceitos como poder, identidade e discurso resultante do entrecruzamento da Geografia com os Estudos Culturais e na vertente pós-estruturalista como suportes teóricos. Este encontro teórico não possui nenhuma base disciplinar estável e é orientado pela pauta que, nas e entre as diferentes culturas, possam existir relações de poder e dominação que devem ser questionadas. E a escola é um espaço onde estas diferenças afloram e nos desafiam, paulatinamente, quando existe um real compromisso de educação para todos.

As várias questões, colocadas pelos Estudos Culturais, de acordo com Silva (2002, p. 129), são pertinentes para nos auxiliar a entender as problematizações dessa investigação:

1. Como os materiais didáticos, as narrativas literárias e os textos científicos continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu?
2. Como as subjetividades de alunos e educadores de diferentes grupos étnicos e raciais são influenciadas pelos padrões culturais europeus?
3. Como tornar a escola um espaço de convivência democrática entre os diferentes segmentos étnicos e raciais da sociedade brasileira?

Portanto, os Estudos Culturais tensionam as relações de poder entre culturas,

nações, povos, etnias, raças, orientações sexuais e gêneros, que resultam da conquista colonial europeia e apontam como, de tais relações assimétricas, nascem processos de tradução, resistência e mestiçagem ou hibridação cultural que levam à formação de múltiplas identidades. Resultando em processos de inclusão dos iguais ou de exclusão dos diferentes.

Um dos conceitos centrais, para tensionar as relações de poder entre culturas, é o de identidade. É preciso entender que identidade e diferença têm uma estreita dependência e são atos de criações culturais e não processos naturais, ou seja, se formam a partir dos discursos que são, ou não, social e culturalmente aceitos.

Nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada e, por sua vez, está ligada à discussão das identidades coletivas, como as identidades regionais e nacionais e outras que formam “quadros de referência e sentidos estáveis, contínuos e imutáveis por sob as divisões cambiantes e as vicissitudes de nossa história real” (HALL, 1996, p. 68).

Nesta lógica as imagens nos livros didáticos são narradas, por meio de diferentes discursos, como naturalmente construídas, aceitas pelos alunos, mediadas/impostas pelo professor e muitas vezes, tidas como verdades, subjetivando análises assimétricas que hierarquizam, polarizam e classificam o olhar sobre o mundo em que vivemos. Como também analisa Massey (2012, p.24) em seu livro *Pelo Espaço* ao se referir ao discurso de Clinton quanto à inevitabilidade da globalização se posiciona que: “Essa não é uma descrição do mundo como ele é, mas uma imagem através da qual o mundo está sendo feito”. Esta imagem faz que acreditemos que quem não faz parte deste processo de globalização está atrasado, não tem sua própria trajetória, sua própria história é diferente, sendo assim, silenciado e relegado a um lugar na fila da história.

Portanto, a investigação seguiu a procura de um campo teórico em que seja possível uma leitura que não segregue e que nos leve por caminhos diferentes, nos quais as identidades não sejam construídas apenas como um reflexo da realidade, mas, sim, como produções discursivas, que acontecem em todos os momentos de nossas vidas, simultaneamente em diferentes lugares e inclusive no cotidiano de nossa sala de aula, ao olharmos as imagens do livro didático. Procuramos, assim, caminhos na Geografia Cultural, que ressalta a cultura, como uma construção coletiva, um grupo com afinidades e concepções similares, firmando concepções de que ela “é indispensável ao indivíduo no plano de sua existência material. Ela permite a sua inserção no tecido social” (CLAVAL, 1999, p. 89). A identidade cultural move os sentimentos, os valores, o folclore e uma infinidade de itens, impregnados nas mais variadas sociedades do mundo. Ainda, ao falar sobre cultura, Claval (2001, p. 63) expõe que:

[...] É a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida

de uma geração a outra. [...] Os membros de uma civilização compartilham códigos de comunicação. Seus hábitos cotidianos são similares. Eles têm em comum um estoque de técnicas de produção e de procedimentos de regulação social que asseguram a sobrevivência e a reprodução do grupo. Eles aderem aos mesmos valores, justificados por uma filosofia, uma ideologia ou uma religião compartilhada.

Seguindo estas proposições, verificamos as marcas tradicionais, independentemente das diferentes espacializações, reforçando a constituição de espaços com comportamentos homogêneos, compartilhados pelos mesmos pensamentos, garantindo, por conseguinte, a sobrevivência e a reprodução de grupos distintos e formando espaços de poder, o que é compreendido na Geografia como território e territorialidades.

Visando delinear outra perspectiva de investigação e apostando na heterogeneidade das possibilidades de análises da África em sua diversidade de culturas, possuem suas próprias trajetórias que acontecem simultaneamente com as de qualquer outro lugar do mundo, e como culturalmente estes povos se organizaram no interior de relações de poder, analisamos as ideias de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), a seguir apresentadas:

[...] Uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais não importam quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior das relações de poder.

Neste contexto, esta pesquisa objetiva analisar como os alunos estabelecem leituras da cultura formada no interior das relações de poder (visto que são destas relações que surgem significados que formam cada grupo identitário e emanam as representações com as quais os sujeitos subjetivam, lêem e reconstróem o espaço onde vivem.

Nesta mesma esteira, Veiga-Neto (2012) salienta que os Estudos Culturais rejeitam o que intitulamos alta e baixa cultura, que contribuem para que haja hierarquizações e elitizações na construção conceitual do nosso olhar para o mundo, aceitando os discursos, como naturais, verdadeiros, sem questionamentos às posições teóricas e políticas que incorporam as narrativas dos livros didáticos de Geografia. Direcionando assim, o nosso olhar para as multiplicidades e as heterogeneidades contemporâneas do espaço, bem como sobreposição de tempos e a necessidade de educação para o respeito a toda esta diversidade global.

Vemos então, a importância de nosso micro espaço – nossa sala de aula – atentar para como os alunos são subjetivados em seus saberes, já que a educação é uma construção social e não acontece naturalmente. Veiga-Neto ([s.d.]), ao refletir sobre a filosofia de Foucault, aproximando suas reflexões pertinentes aos Estudos Culturais, comenta que a espécie humana passa a ser uma espécie cultural a partir do

momento em que essa cultura e o processo de significá-la passam a ser um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Neste sentido, vejo a escola como um lugar de permanentes tensões, lutas por poder e de construção, constante, de saberes.

Nesta mesma narrativa, ao destacar o papel do poder para que ocorram significações e identidades culturais, Veiga-Neto ([s.d.]) sugere que é, neste momento, em que ocorre a aproximação dos Estudos Culturais ao pensamento de Foucault.

A escola, onde ocorre a significação e a construção dos saberes, onde todos obrigatoriamente passaremos boa parte de nossas vidas, é um espaço de diferentes relações de poder que se estabelecem, seja por meio dos materiais didático-pedagógicos, do currículo, dos discursos ou relações interpessoais, sendo também o lugar onde o método científico se constrói em verdades que são socialmente aceitas, tidas como um processo natural e inquestionável, i.e., uma verdade universal.

Assim, buscamos suporte teórico nos escritos de Foucault (1997) no sentido de entender qual o regime de verdade que qualifica uma imagem, no livro didático de Geografia, como verdadeira; que discursos elas acolhem e fazem circular como verdade; e que procedimentos são utilizados para a obtenção dessa verdade.

Para compreender as transformações constantes e aceleradas do indivíduo moderno no tempo e espaço e auxiliar esta pesquisa, nos debruçamos sobre os pensamentos de teóricos contemporâneos como: David Harvey, Doreen Massey e Giles Deleuze. Estes autores colaboram com nosso trabalho por estarem inseridos no mesmo quadro teórico conceitual, problematizando conceitos e discursos já naturalizados, “fixos e imutáveis” construídos na modernidade. Refletem, ainda sobre a dinamicidade e efemeridade das identidades nestes *tempos líquidos* em que as certezas passam a ser dúvidas e quase cotidianamente somos desafiados como educadores a buscar meios de desenvolver caminhos para uma educação de qualidade.

Também, procuramos aportes nas reflexões de Tonini (2002, 2011a, 2011b, 2013), que ajuda na leitura de como as imagens, nos livros didáticos de Geografia, podem produzir significados por meio de diversos referentes, tais como: origem, sexo, cor de pele e outros. A autora ainda dá subsídios para compreender como estas imagens podem capturar e subjetivar invenções identitárias sobre a África. Em sua análise sobre os fragmentos discursivos no uso de expressões com significados antagônicos que compõem as identidades dos continentes e países, Tonini (2002, p. 21) enfatiza que:

[...] as expressões utilizadas nesses recortes discursivos aproximam os continentes africano, asiático e latino-americano, pelas semelhanças nos significados que inventam as identidades, pois invocam elementos articulados a categorias que apontam supostamente conflitos, entre eles: desigualdades, dependência e problemas. No entanto, ao referir-se aos europeus e aos estadunidenses, os enunciados dos livros didáticos de Geografia utilizam-se de expressões, como

integração e superpotência, as quais conferem uma identidade de indiscutível unidade política de superioridade econômica e tecnológica destes países sobre os demais.

Ao verificarmos as reflexões da autora, quando refere que estes fragmentos discursivos constroem a *identidade dos continentes e países nos livros didáticos de Geografia*, verifico uma aproximação com as questões levantadas por Quijano (2007), que destaca que quando nos referimos a raças, especialmente ao falarmos em negros, estamos nos remetendo aos povos de origem Africana, e quando falamos em brancos, estamos nos remetendo a povos de origem europeia.

Na busca por estes delineamentos, nos debruçamos sobre os conceitos de: poder, discurso, identidade, alfabetização visual e juventudes, a fim de explorar as posições identitárias, inscritas nas imagens africanas, nos livros didáticos de Geografia (socialmente construídas) e que subjetivam o universo escolar no qual, nós como professores de Geografia e nossos alunos, estamos inseridos.

O primeiro conceito a ser estudado é o de poder. Poder *não central*, mas visto como uma força localizada em local específico, como algo que poderemos encontrar isoladamente e exterminá-lo. Este poder é analisado como uma ação sobre outros, pluralizados de uma vontade potencializada, cujo objetivo é estruturar ações alheias. Sobre isto, Foucault (1995, p. 243) faz as seguintes considerações:

[...] a relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

Para o autor, viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível para alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração. Neste contexto, evidencio que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder. Não porque isso seja difícil, mas, simplesmente, porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Como o poder e o discurso somente acontecem a partir desta lógica social, eles se movimentam em um contexto de imposição de valores, observando que, principalmente, os valores “éticos e estéticos”, encontram-se cada vez mais distantes do espaço escolar (basta acompanhar os noticiários locais e regionais ou vivenciar o cotidiano escolar onde a intolerância e a violência aumentam exponencialmente); nesse sentido, podem ser melhor trabalhados, principalmente por nós, professores de Geografia, que estamos inseridos no currículo da escola, como parte integrante da

área das humanidades. Trazemos as questões dos valores como forma de poder porque um dos focos deste trabalho é justamente problematizar verdades que muitas vezes tornam impossível a convivência com as diferenças que habitam o globo terrestre, este imenso país, a escola – imaginem então o micro espaço que é a nossa sala de aula!

Iremos pautar nossas reflexões no pensamento de Foucault (1997), no livro *Arqueologia do Saber*, ao voltar nosso interesse para os saberes, centrados nos discursos reais pronunciados e existentes como materialidades, no sentido de evidenciar os discursos como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva”; tal conjunto é limitado a um número de enunciados, conforme Foucault (1997, p. 132-133), além de ser:

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo.

Entendemos que estes discursos, como dito acima, possuem um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe a sua realização. Um sujeito ou diferentes artefatos culturais, quando ocupam um lugar institucional, fazendo uso dos enunciados de determinado campo discursivo, neste caso, as imagens nos livros didáticos de Geografia, segundo os interesses de cada tempo e lugar a ser analisado, constroem verdades pautadas em interesses. Por exemplo, nas considerações de Tonini (2002, p. 29), acerca de como o poder dos discursos institucionalizados pode reduzir as coisas, de forma a serem percebidas como naturais sobre a África, a autora, ressalta que “nesse sentido, é possível construir um discurso sobre a miséria vivida pelo continente africano, considerando como determinantes a aridez do solo, o clima desértico, a ausência de chuvas”. Podemos citar também, nesta mesma linha de pensamento, que estas imagens podem ser tomadas como práticas discursivas, pois fazem parte de uma multiplicidade que compõe o espaço atual; as abordagens de Massey (2012, 161-162), ao lê-lo como “uma multiplicidades de estórias-até-agora” e não simplesmente como uma superfície. Neste contexto, a presença das imagens tem grande importância em nosso olhar sobre o espaço geográfico.

Observamos, pois, que ao nos aproximarmos das ideias das duas autoras relacionando-as às imagens africanas no livro didático, a redução do discurso considera a miséria africana ligada a eventos da natureza, quando, na contemporaneidade, sabemos que há possibilidade de produção de alimentos até mesmo nas regiões mais áridas da Terra, desde que haja a utilização de técnicas apropriadas.

Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração da escola, os alunos que compõem esse universo não possuem a mesma *cara*, é necessário olhar para eles, senti-los e nesta direção é que abordo o conceito da identidade. O entendimento de que a identidade é uma construção discursiva e que ocorre

no interior dos discursos, portanto, não imutável, pois ela pode ser modificada no convívio com diferentes grupos sociais e é trazida pelas leituras de Hall (1996, 1997).

Considerando ainda, neste caminho, as contribuições de Baumann (2003), quando se refere às modernidades líquidas resultando na sensação que nada mais é estável, e para alcançar a felicidade – que também é instável e dependente de minha capacidade de consumir -, estas questões se refletem na escola que se torna o palco de encontro das diferenças e tensões, então, pensar as práticas neste contexto torna-se mais que simplesmente ser criativo, é um desafio.

Com esta compreensão, durante nossa formação escolar e acadêmica, por exemplo, e toda a informação, que tivemos e temos acesso produz identidades e, como salientam Hall e Dugay (1997, p. 4):

[...] são construídas dentro e não fora do discurso [...], elas emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma identidade em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui uma identidade sem costuras, inteira, sem diferenciação interna.

Logo, uma identidade é vista e analisada como relativa, fragmentada, fraturada e não como uma possível semelhança que pode ser definida como semelhança familiar. São identidades que se formam em uma rede complexa, que se entrecruzam ao acaso, sem obedecer a um padrão uniforme. Vivemos um tempo de um sujeito de identidades fragmentadas e múltiplas que põe em questão uma série de certezas firmadas. Desta forma, como afirma Kellner (2001, p. 329):

[...] é assim que a propaganda, a moda, o consumo, a televisão e a cultura da mídia estão constantemente desestabilizando identidades e contribuindo para produzir outras mais instáveis, fluídas, mutáveis e variáveis no cenário contemporâneo. No entanto, também vemos em funcionamento os implacáveis processos de *mercadorização*. A segmentação do mercado em diversas campanhas e apelos publicitários reproduz e intensifica a fragmentação, desestabilizando as identidades às quais os novos produtos e as novas identificações estão tentando devolver estabilidade.

Então, vemos a escola como um lugar onde é preciso aprender a trabalhar e a respeitar as diferenças e a escolha dos outros, seja de orientação sexual, religiosa, política, time de futebol, modo de vestir, gosto musical etc. Um espaço onde:

[...] pode permitir o aprofundamento da vida democrática, na medida em que ela possa se tornar um espaço realmente público e que ensine e enseje a construção de outros espaços públicos, onde a diferença pode ser vivida e experienciada sem a marca do julgamento alheio. (PEREIRA, 2011, p.21)

E assim, concordamos com as ideias do autor, pois também consideramos a escola um espaço privilegiado, onde se acolhe estas diferenças e se pode desconstruí-las por meio de uma releitura dos traços cristalizados aceitos como naturais/normais pela nossa educação eurocêntrica.

Nossa intenção com este trabalho não é avaliar se estas construções identitárias são corretas ou não, mas sim, verificar como são subjetivadas pelos artefatos didáticos utilizados em nossa sala de aula, como subsídios na construção dos saberes.

No intercurso destas reflexões conto, ainda, com a colaboração de Fernando Hernandez e Wenceslau Machado de Oliveira Júnior, entre outros, que me deram suporte para reforçar a ideia de que, nesse mundo, existe a necessidade da alfabetização visual, já que tudo o que enxergamos interfere na maneira como subjetivamos invenções identitárias, ou seja, as imagens africanas inscritas nos livros didáticos de Geografia são apreendidas pelos alunos como uma realidade e por meio destas imagens que os capturam e os subjetivam, lêem e interpretam o mundo que cada dia é mais visual, imagético.

Hernández (2007), alerta para o fato de que a tarefa fundamental da escola hoje é focar em suas práticas as novas visualidades culturais, refletindo sobre os modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo, “de forma a não confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos através dos quais a representação o sentido e a linguagem operam” (p. 22). Hernandez (2007) e Oliveira (2009), trazem também a questão de que, ao ser bombardeado por informações visuais já que a maioria das imagens que conheço, chegam através dos meios de informação e comunicação, por sua vez, também subjetivam como eu leio o mundo e me influenciam nas escolhas minhas escolhas cotidianas, como em meu momento de lazer ou ainda o que irei comprar: roupas, perfumes, alimentos, automóveis, entre outros.

Trata-se de aproximar estes ‘lugares’ culturais, onde as culturas juvenis encontram hoje, suas referências para construir suas experiências de subjetividade de nós. Neste contexto, e ao voltar nosso olhar para os jovens com a intenção de compreender como se formam suas subjetividades nos aproximamos então das ideias de Dayrell, Garbin e Giroux, que igualmente subjetivarão nossa visão sobre estas juventudes que frequentam os bancos escolares, na busca por garimpar marcas de suas práticas escolares, de suas individualidades e culturas, visando a auxiliar no entendimento da problemática desta pesquisa.

Estes autores entendem as juventudes como uma construção social e nesse processo as identidades se formam, portanto, são efêmeras e não podem ser vistas na contemporaneidade a partir de uma concepção reducionista, que muitas vezes acontece na escola quando se exige que todos tenham o mesmo comportamento – ou serão *acusados* de indisciplinados e desinteressados. Nossa intenção é olhar para estas juventudes escolares, reflexionar sobre suas subjetividades e identidades pela

óptica destes autores, e as considerações destes funcionaram como uma bússola em nossas inquietações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Trilhas da investigação

As trilhas deste percurso investigativo foram inspiradas nas leituras do livro *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*, organizado por Meyer e Paraíso (2012), por se referirem a educação como um campo em que se pode ensinar e aprender por meio de diversos e numerosos artefatos culturais. Artefatos estes, que inspiram e desafiam a invenção de planejamentos que possibilitem a leitura e a construção de relações inclusivas, não só com o ensino de Geografia, mas com o ensino dos diferentes componentes curriculares que compõem o currículo escolar. Ou seja, nenhuma disciplina é mais ou menos importante, mas todas desafiam os saberes em *aprender a aprender* com nossos alunos em nossas atividades cotidianas. Mas, como?

Esta abordagem nos inspira a construir um olhar para as multiplicidades e pluralidades das diferentes geografias do mundo contemporâneo por “possibilitar a abertura e a coragem necessárias para pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.25). E ainda, provocar a reflexão de novas narrativas não tão lineares, hierárquicas nem meramente reprodutivas de conteúdos no contexto da escola. Principalmente *aprender a aprender* com os alunos que já chegam à escola com significados fixos, com os quais lêem o mundo em que vivem; assim, acreditamos que deva ser este o ponto de partida para o planejamento de nossas práticas ensino-aprendizagem.

Deste modo, este estudo terá por objetivo central analisar o olhar do aluno para as imagens da África no livro didático de Geografia na Escola de Ensino Fundamental do Instituto Estadual Gema Angelina Belia, em Porto Alegre/RS. Trata-se de uma pesquisa que tem como empiria, vários locais, entre eles o livro didático de Geografia utilizado nesta escola.

A coleção adotada na escola é o *Espaço de Vivência*, e no que se refere à turma a ser trabalhada, optou-se pela do 8ª série do ensino fundamental, por ser nesta etapa o momento em que se trabalha o continente africano na escola. Outro *locus* de levantamento de dados foi as oficinas para analisar os processos de construção identitárias pelos alunos. Foram realizadas com os estudantes em dois momentos: antes e depois de ser ministrado o continente africano, com o objetivo de analisar se houve deslocamento dos posicionamentos identitárias sobre o continente africano em relação aos livros didáticos.

Para refletir e não concluir

Verificamos, nos desenhos e escritas destes alunos, durante a Oficina 1 (África Imaginada que os alunos fizeram um desenho e um pequeno texto sobre a África), que há uma recorrência da paisagem homogênea da África, prevalecendo a imagem de desertos, secas e pessoas vivendo em condições precárias. A intenção foi entender qual o significado da África para os alunos, antes de começar a estudá-la como conteúdo na disciplina.

Oficina 2 – *A África Capturada* teve como objetivo compreender quais leituras os alunos fazem da África, a partir elaboração de um cartaz com imagens da África retiradas dos seus livros didáticos. A partir destes dados foram construídos três focos de análises: 1) Estilos africanos: os alunos escolheram imagens que mostram uma África homogênea em termos de estética e costumes. 2) Modos de sustento: as imagens selecionadas pelos alunos trazem significados sobre o modo *tradicional de vida* dos africanos. 3) Paisagens: as escolhas foram endereçadas para as paisagens naturais.

Constatou-se que, a África bipartida ainda existe, onde o seu lado bom é marcado pela sua grandiosa natureza, que remete a natureza (romântica) intocada, sem a intervenção humana; e seu lado ruim, evidenciado por imagens de miséria, pobreza, fome e doenças. Ambos os lados são produções que repetem as construções do discurso colonial hegemônico, reafirmando o preconceito sobre as formas (consideradas) atrasadas de viver, sem possibilidades de evolução tecnológica, onde nem a classificação capitalista nem a subdesenvolvida são consideradas. Evidenciaram-se ainda, efeitos do discurso escolar e midiático, que produzem um aluno pouco crítico. Estas recorrências discursivas clamam pela urgência de trabalhar mais e mais no deslocamento destes saberes para a produção de novos olhares.

Este é o olhar que percebemos ser marcado pelas subjetivações que os alunos são expostos no interior das relações da cultura, que formam identidades estereotipadas sobre a África, e são recorrentes em nossas praticas discursivas construindo verdades tidas como absolutas. Práticas estas, que regem o que fazemos e o que pensamos, naturalizando práticas racistas e preconceituosas. Não podemos deixar de referir que este é o olhar de nosso aluno, mesmo após 10 anos da instituição da lei 10.639 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”) continua homogeneizando a grande diversidade Africana. Como mudar este olhar?

Se as imagens sejam elas do mundo físico, do livro didático de Geografia, das representações, do imaginário simbólico, da virtualidade, constroem modos de ver o mundo. Muitas vezes, as imagens possibilitam reflexões e a imaginação, outras vezes, formulam estereótipos e configuram uma sociedade preconceituosa. Percebemos que as práticas para o *ver criativo e imaginativo* ainda são escassas na escola, e neste contexto, sugere-se, como desafio a todas as áreas do conhecimento, a construção de um olhar crítico sobre as imagens das mais diferentes produções culturais.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta; Margareth Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.
- CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- DARYELL, J. A escola “faz” as juventudes? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out., 2007.
- DARYELL, J. Boa parte dos professores tende a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, corre o risco de analisá-lo de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que frequenta a escola. **Pátio do Ensino Médio**, ano 2, n. 5, jun./ago. 2010.
- DARYELL, J. **Por uma pedagogia juvenil**. Disponível em: <www.aic.org.br/index.php/download_file/view/172>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15 ed. Rio de Janeiro, Graal 2000.
- GARBIN, E. M. **www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br em estudo de chats sobre música da internet**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GARBIN, E. M. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a08.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional** – Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p.68-75, 1996.
- HALL, S.; DUGAY, P. **Questions of cultural identity**. London: Sage, 1997.
- HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HUTCHEON, L. **A poetics of postmodernism: history, theory, fiction**. New York & London: Routledge, 1988.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

OLIVEIRA, W. M. Dossiê: a educação pelas imagens e suas geografias. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias menores. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 60, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, W. M. Fotografias falam alto do que vem a ser o (nosso) mundo. O caso do encarte Megacidades. **O Estado de São Paulo**, encarte especial. São Paulo, 13 ago. 2008.

OLIVEIRA, W. M. **Fotografias, geografias e escola**. Faculdade de Educação/Unicamp. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PEREIRA, Paola Gomes. **O Ensino de Geografia e as representações sociais do continente Africano para os sujeitos Alunos**. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PEREIRA, Nilton M. ; MARQUES, Diego Souza . Narrativa do estranhamento: Ensino de história entre a identidade e diferença. Plures. **Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 83, 2014.

QUIJANO, Anibal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 76, out./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>>. Acesso em: 27 mar.14.

SERPA, A. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SERRANO, C. **Angola, nasce uma nação: um estudo sobre a construção da identidade nacional**. São Paulo. 1998.Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo,

SILVA, T. T. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TONINI, I. M. *et al.* **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre Imagens para Ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Lígia Beatriz. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: AGB-Poa/Ufrgs, 2011.

TONINI, Ivaine Maria; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Lígia Beatriz. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

TONINI, I. M. Notas sobre imagens para ensinar geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez. 2013.

VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 20 out. 2012.

VEIGA-NETO, A. **Michel Foucault e os estudos culturais**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.html>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

ZERO HORA. **Estudantes do Brasil são os que menos têm livros**. Porto Alegre, 02 abr. 2011.

Olhar entre as páginas: o consumismo nos livros didáticos de geografia

Clarissa Imlau de Moraes
Ivaine Maria Tonini

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 235-254
DOI 10.21826/9788563800244p235-254

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida procurando pensar como as imagens dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental mostram o consumismo para os alunos. O objetivo central é analisar como esta temática é estrategicamente construída pelos meandros discursivos. Justificamos nossa escolha por entender que a sociedade contemporânea está intrinsecamente ligada a esta questão. Assim, o livro didático, como objeto empírico, é entendido como um artefato cultural, que hoje se encontra nas mãos de praticamente todos os alunos das escolas públicas e privadas do país. Entretanto, foi identificado que essa temática se encontra “entre as páginas” dos livros didáticos de Geografia, por ser vista como um conteúdo muito recente em debates. Sua inscrição se dá mais pelas imagens, as quais possibilitaram a construção de eixos analíticos possíveis de desfazimento dos significados que tentam fixar. Nesse sentido, salientamos a importância de analisar e discutir como o consumismo surge para que o aluno contemporâneo saiba atentar para as estratégias enunciativas que o capturem como consumista.

Palavras-chave: Geografia; Livro didático; Imagens; Consumismo.

Abstract

This study aims to reflect about how images on Geography textbooks from Primary Education introduce the consumerism culture to students; the main objective is to analysing how this theme is strategically constructed in discourses. Considering that the contemporary society is closely linked to such question, the textbooks, as an empirical object, needs to be approached as a cultural artefact available for many students from the public and private schools in the country. However we have found that this subject is in the pages of Geography textbooks, even though not so often since it is considered a new theme. This thematic, consumerism has come into books by images, so enabling the deconstruction of meanings to be settled. In this sense, it is important to analyse how the consumer culture occurs, so the student learns to understand discursive strategies trying to capture him/her as a consumer.

Keywords: Geography; Textbook; Images; Consumerism.

Refletir sobre o consumismo é de relevante importância, visto esta temática estar presente no nosso dia a dia, independentemente, de raça, gênero ou classe social. Todos nós consumimos serviços e produtos; somos todos potencialmente consumidores e na medida em que a mídia apresenta-nos novidades, somos encorajados a comprar mais e mais. A partir da constatação de que, nos últimos tempos, mudaram as condições sociais, as relações culturais e as “racionalidades”, vemos que, conseqüentemente, também mudaram os espaços, as políticas e as condições de igualdade, fazendo com que tenhamos diferentes distâncias geográficas. Assim, o modo de consumo também vai se transformando com o passar dos tempos.

Pesquisar o tema “consumismo nos livros didáticos” não é importante somente para nós professores, mas também para os alunos. Na tentativa de compreender como esse assunto é abordado nos livros didáticos, talvez seja possível nutrir reflexões para um melhor entendimento da dinâmica econômica e social e bem como ampliar a visão, tornando-a mais pontual sobre essa questão no cotidiano do aluno.

Assim, este artigo tem a intenção de mostrar a importância desse tema nos dias atuais, no campo da Geografia. Assinala-se ainda que, dependendo de como determinado assunto é apresentado nos livros didáticos, isto pode ou não influenciar a forma como o aluno passa a enxergá-lo.

Formas de olhar

As lentes teóricas deste artigo foram buscadas na Geografia Cultural, pois nos ajudam a compreender que as culturas são efêmeras e podem ser construídas conforme as relações estabelecidas. Sobre isto Claval (2011, p. 20) defende a ideia de que “cada grupo humano desenvolve uma cultura, no sentido que, a cada momento, ele possui

um conjunto próprio de práticas, atitudes, conhecimentos e crenças – mesmo que esse conjunto evolua e mude”. E ainda comenta: “a construção dos indivíduos, do espaço e de sistemas normativos” se dá na e pela cultura (p. 22).

A Geografia Cultural ao se preocupar com a distribuição espacial das manifestações culturais e com tudo que possa ser o resultado de uma criação ou transformação do homem sobre a natureza ou das suas relações com o espaço, mostra como a sociedade se organiza social e economicamente pela cultura. Claval (2011) expõe, em seu texto, como as estratégias de cada sociedade, dentro de um território, efetuam as suas atividades produtivas ou de lazer:

[...] no seio desse espaço socializado (e que reflete, por essa razão, os valores do grupo), cada indivíduo, cada cédula social, cada organização institucionalizada desenvolve estratégias, para efetuar as suas atividades produtivas ou de lazer, para proteger-se ou para impor-se a atenção dos outros. Essas estratégias são concebidas, em função das representações e de modelos de que cada um é portador, em função dos seus sonhos e de suas aspirações (p. 16).

A ideia de Claval (2011) vai ao encontro do objetivo deste estudo, pois tenta explicar como as relações culturais influenciam o consumismo. Neste sentido, as ferramentas analíticas, oferecidas pela abordagem cultural da Geografia, nos ajudarão a entender as discursividades inscritas nas imagens dos livros didáticos analisados.

Como metodologia, buscamos contribuições trazidas por Meyer e Paraíso (2012, p. 16). Os autores entendem a metodologia “como certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações”. Sendo assim, utilizamos as imagens dos livros didáticos como objeto para ser investigado, estranhado e questionado.

O caminho percorrido foi o seguinte: primeiramente, foi feita uma garimpagem nos livros (das 24 coleções aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD/2014), do 8º e 9º ano, com a finalidade de identificar as imagens representativas do consumismo. Após essa etapa, as imagens foram selecionadas de acordo com suas recorrências temáticas, as quais possibilitaram formar os eixos de análise: templos do consumo, atrativos do consumo e consumo pelo entretenimento.

As imagens foram escolhidas como objeto de estudo pra análise, por entendermos que vivemos em uma sociedade imagética, na qual a imagem nos move e nos constitui. Somando-se a isto, observo que o livro didático é saturado de imagens que muitas vezes ocupam um espaço maior do que o texto, o que de fato, torna-se uma linguagem sedutora e poderosa para veicular significados.

Uma imagem pode ser uma comunicação universal além de sua plasticidade, ou seja, ela não estabelece um roteiro de leitura, como em uma frase. Uma vez diante dela, podemos começar a ler por onde bem entendermos. Assim, diferentemente de um texto, que sempre temos que começar pelo início, podemos começar a leitura

por onde nos interessar. Por esses motivos é que a imagem se torna uma linguagem tão poderosa, visto que ela se encaixa perfeitamente nos anseios da sociedade contemporânea: a fluidez. À proporção que a comunicação vai se globalizando e o tempo de atenção se tornando cada vez mais curto, a importância da imagem também vai aumentando.

Fronteira tênue entre consumo e consumismo

O consumo sempre esteve associado às necessidades dos seres humanos e antigamente elas se restringiam às fisiológicas como, por exemplo, a fome e a sede, que impulsionavam ao consumo. Nos dias de hoje, tais necessidades continuam a existir, no entanto, nelas estão agregadas outras, as *assimbólicas*. Sobre isto, Pereira e Simioni (2010) falam dos novos elementos das necessidades de consumo:

[...] as necessidades de consumo, agora, não estão mais endereçadas apenas a meios de comunicação simbióticos, quer dizer, o consumo não é mais uma questão só de necessidade de suprimento de energia biofisiológica para a vida, mas, sobretudo, uma questão de necessidade de suprimento de sentido, de significação social: o consumo se torna simbólico. Os bens de consumo passam a abranger também bens simbólicos. Consomem-se igualmente signos que conectam vários significados linguísticos. Consomem-se signos que produzem não só a satisfação de necessidades biofisiológicas da vida humana, mas também, signos que produzem formas de comunicação, que produzem distinção entre classes e papéis sociais, que produzem significação social (p. 33-34).

Também o consumo, conforme Santos (2013, p. 49), aparece “como o grande fundamentalismo do nosso tempo, porque alcança e envolve toda gente”. Os referidos entendimentos de consumo trazidos mostram a incorporação de novos elementos que permitem ir deslocando a compreensão inicial, que é a de vincular consumo apenas às necessidades biológicas. A associação do consumo a outros elementos possibilita endereçar o conceito para outro sentido, mais vinculado a elementos culturais. Com isto, o *consumo* passa a ser *consumismo*, a partir do momento em que o consumir passa a ser um propósito de vida, porque passamos a desejar, querer e ansiar por objetos e serviços, que sustentam a economia.

Assim, o consumismo resulta dos desejos e anseios constantes, transformando-se em propulsão da sociedade. Dessa forma, ele vai coordenando a sociedade e formando as estratificações sociais e se configura a partir do momento em que a sociedade passa a desejar bens que não são apenas para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência. Segundo Bauman (2008, p. 41), “o consumo é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo, um atributo da sociedade”. Desta forma, o indivíduo precisa trabalhar e ganhar o suficiente para conseguir obter tudo o que deseja. A posse de bens e serviços, garantindo ao indivíduo conforto e respeito frente à sociedade, pode ser uma das suas principais

motivações no tocante aos desejos. Faz com que o consumismo associe a felicidade a um volume e a uma intensidade de desejos sempre crescentes, o que impulsiona a rápida substituição do objeto destinado a alcançar essa felicidade.

Na sociedade consumista, não são feitas distinções de gênero, idade, etnia, religião tampouco de classe social, todos são potencialmente consumidores. O pobre gasta o pouco que possui com objetos de consumo, muitas vezes, sem sentido algum, ao invés de gastar com as suas necessidades básicas.

A população é bombardeada, a todo instante por anúncios que criam nas pessoas necessidades de um ou outro produto que podem ser fornecidos pelas lojas, mediante pagamentos facilitados, para que elas garantam o seu status social.

Sofremos influência sobre tudo o que consumimos, mesmo que muitas vezes, possamos achar que é uma escolha apenas. Há, por conseguinte, nesse ato, influência cultural, econômica, social ou política e isto vai depender do lugar que vivemos, da nossa situação social e do nosso poder aquisitivo. A referida influência está atrelada às relações de poder sobre a escolha do que vamos consumir. As escolhas de consumo dos indivíduos ou de uma sociedade são compreendidas, considerando o contexto cultural em que são feitas.

O território é, ao mesmo tempo, constituído simbólica e funcionalmente, pois “exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados” (HAESBAERT, 2004, p. 3). Este território deve ser analisado sempre a partir de sua perspectiva temporal, já que envolve profundas transformações ao longo da história e tem facilidade em recompor os desenhos fronteirços pela facilidade em diminuir e aumentar o seu grau de acessibilidade, conforme a sua condição política e econômica em um dado momento.

Olhar o miolo entre suas linhas

Folheando o “miolo”¹ dos livros didáticos analisados, foi necessário escolhermos as imagens que serviriam para utilização dos grupos criados. Nesse sentido, a seleção foi feita a partir de recorrências, isto é, ao lançar um olhar sobre tais imagens, foi possível percebermos alguns significados que nos levaram a pensar, selecionar e construir os três eixos analíticos.

Templos de consumo

Foram aqui designados “templos de consumo” os locais em que, habitualmente, as pessoas, na contemporaneidade, costumam ir para consumir. Hoje, existem lugares

¹ Miolo pode se referir a: Miolo, parte interna e macia do pão francês. Miolo, o conjunto de cadernos ou folhas reunidas que compõem um livro, revista etc., excluindo a capa. Miolo (também usado no plural), termo popularmente usado para se referir ao cérebro ou à massa encefálica (WIKIPÉDIA, 2014).

construídos exclusivamente para o *consumismo*, exemplo disso são os Shopping Centers, onde encontramos lojas especializadas, com os mais variados tipos de produtos, praças de alimentação e áreas de lazer, como cinemas e parques recreativos.

Nos livros didáticos, de forma recorrente, as lojas e os Shopping Centers aparecem nos países centrais ou nas metrópoles dos países periféricos, como vemos nas Figuras 1 e 3. Como se esses estabelecimentos não existissem em outras cidades – de porte médio dos países periféricos.

Figura 1 – Shopping Center no Rio de Janeiro, Brasil



Fonte: Espaço e vivência, 2012.

Nos países ditos periféricos, o consumismo aparece nos livros didáticos geralmente praticados nas ruas, como, por exemplo, em feiras, como visto na Figura 2. Nelas, esse tipo comércio apresenta diversos problemas, pois, na maioria das vezes não há infraestrutura necessária para tal. Geralmente, tais feiras se formam sem planejamento prévio deixando tanto quem compra, como quem vende, expostos a problemas. Essa é uma das grandes diferenças em relação às feiras realizadas nos “países centrais” que são mais planejadas e organizadas, onde tanto os vendedores como os consumidores são assistidos de forma mais adequada.

Nas imagens dos livros didáticos de Geografia, parece existir uma separação entre os tipos de templos de consumo. A grande maioria das feiras e do comércio de rua acontece nos países periféricos, enquanto a venda em lojas de departamento e

Figura 2 – Comércio em Porto Príncipe, Haiti



Fonte: Sociedade e cotidiano, 2012.

Figura 3 – Loja na cidade de Nova York, Estados Unidos



Fonte: Vontade de Saber Geografia, 2012.

Shopping Centers, nos países mais centrais. Porém, na realidade, tanto o comércio de rua quanto o comércio em locais fechados, como lojas e Shopping Centers, ocorrem tanto nos países centrais como nos periféricos. A diferença está nos produtos vendidos nesses estabelecimentos e na organização dessas feiras. Isto acontece, devido à diferença cultural e econômica deles. Nos países centrais, por exemplo, as feiras apresentam outras formas de organização e os produtos vendidos correspondem à sua cultura. Já, nos países periféricos, na maioria das vezes, a organização das feiras é diferente daquelas que podem ser vistas nos países centrais, assim como os produtos vendidos – da cultura local – que concorrem com mercadorias falsificadas e contrabandeadas.

Atrativos do consumo

Chamamos aqui de atrativos de consumo tudo aquilo que estimula as pessoas a praticarem o consumismo (hoje existem os mais variados tipos de atrativos). A internet é uma das principais fontes de informação da sociedade, e nela os produtos são anunciados “sem a nossa autorização”. Ao acessarmos a Internet para buscar alguma informação ou ao abrir um email, somos abordados por estes anúncios, não somente visuais como sonoros. Isto acontece, porque vivemos nesta sociedade midiática, onde somos seduzidos pelas propagandas e peças publicitárias.

Hoje, há milhões de lojas virtuais disponíveis para os consumidores e a cada ano que passa, vem aumentando o número de lojas e de consumidores que fazem compra pela Internet, visto que o consumidor se sente mais seguro para realizar suas compras. Assim, ele começa a adquirir um novo hábito, devido à facilidade e comodidade de fazer compras em sua casa, trabalho etc. Porém, essa modalidade de compras dificilmente existiria se não fosse o “excelente atrativo contemporâneo que facilita as compras”, o cartão de crédito; com ele, não precisamos ter dinheiro na mão para consumir, pois podemos pagar no próximo mês ou em “suaves prestações”.

Bauman (2010) comenta a respeito das ilusões das compras a crédito:

[...] com um cartão de crédito, é possível inverter a ordem dos fatores: desfrute agora e pague depois! Com o cartão de crédito, você está livre para administrar sua satisfação, para obter as coisas quando desejar, não quando ganhar o suficiente para obtê-las. Esta era a promessa, só que ela incluía uma cláusula difícil de decifrar, mas fácil de adivinhar, depois de um momento de reflexão: dizia que todo o “depois”, cedo ou tarde, se transformará em “agora” – os empréstimos terão que ser pagos; e o pagamento dos empréstimos, contraídos para afastar a espera do desejo e atender prontamente as velhas aspirações, tornará ainda mais difícil satisfazer os novos anseios (p. 29).

Os livros didáticos analisados mostram esses elementos atrativos, sedutores ou facilitadores de compras a serviço do consumismo em suas imagens. Na Figura

4, aparece uma consumidora utilizando cartão de crédito para o pagamento de produtos adquiridos.

Figura 4 – Pagamento com Cartão de crédito



Fonte: Teláris, 2012

O professor deve aproveitar essas imagens para abordar com seus alunos, questões como o consumo com responsabilidade – onde o consumidor deve gastar o que vai poder pagar posteriormente – a fim de despertar neles o interesse pelo cotidiano, ou seja, para a sua realidade.

As imagens veiculadas nos livros didáticos nos mostram que o hábito de consumir independe da nacionalidade ou cultura. O consumismo está intrínseco na sociedade contemporânea. Como já havia sido comentado anteriormente, o fenômeno da globalização intensifica o consumismo mundial, pois, com o aumento das informações, da quantidade e da variedade de objetos, bem como da forma de consumir, mais o indivíduo se sente estimulado para o consumismo.

Observamos que, em questão de gênero, há uma tendência de aparecer mais mulheres com sacolas nas mãos do que homens (Figura 6). Diante desta constatação, a seguinte pergunta surge: Será que os homens consomem menos? Ou eles consomem produtos ou serviços diferentes das mulheres? Talvez seja

esta uma visão preconceituosa de que as mulheres consomem mais do que os homens. Chamamos a atenção para Figura 5; onde aparecem mulheres com trajes japoneses com sacolas na mão.

Figura 5 – Mulheres com trajes japoneses.



Fonte: Velear, 2012.

Figura 6 – Consumidoras em Taskent, Usbequistão



Fonte: Teláris, 2012.

Verificou-se que as imagens dos livros didáticos mostram as liquidações como um grande estimulante para o consumismo, visto que muitas lojas destacam suas promoções. Esta é a “lei da oferta e da procura”², típica do sistema capitalista³. Vemos constantemente, nas vitrines, nos outdoors, nos jornais, nas revistas etc, letreiros com expressões anunciando liquidações, tais como “saldos”, “torra tudo”, “promoção”, entre outros. Observamos isto nas Figuras 7, 8 e 9 a seguir. Elas são utilizadas para construir um discurso para os consumidores de que os seus produtos estão com o preço abaixo do valor de mercado.

Sobre a estratégia dessa construção discursiva, Foucault (2012) contribui, ao falar que

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8).

Figura 7 – Loja com produtos em oferta em Porto Alegre



Fonte: Nos dias de hoje, 2012.

- 2 Quando a oferta de determinado produto é maior do que a procura, há uma tendência à queda de preços; e quando a oferta desse produto é menor que a procura, há uma tendência de aumento dos preços.
- 3 O capitalismo é um sistema econômico, no qual os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos; decisões sobre oferta, demanda, preço, distribuição e investimentos não são feitos pelo governo, os lucros são distribuídos para os proprietários que investem em empresas e os salários são pagos aos trabalhadores pelas empresas.

Figura 8 – Liquidação em rua comercial no centro da cidade de Ponta Grossa, Paraná



Fonte: Espaço e vivência, 2012.

Figura 9 – Venda de produtos é anunciada com expressão em inglês (sale).
Vitrina na cidade de Tóquio, no Japão.



Fonte: Geografia nos dias de Hoje, 2012.

Consumo pelo entretenimento

Observamos, nas imagens dos livros didáticos analisados, o aparecimento, na contemporaneidade, da intensificação de um novo tipo de consumo, o do entretenimento ou, como assinala Serpa (2013), o “consumo cultural”. Nesse tipo de consumo, é incluído todo tipo de lazer, principalmente, o turismo. Hoje as pessoas gastam muito com entretenimento e viagens, tanto para lugares históricos como para lugares de lazer, como praias, estações de esqui e águas termais.

Masina (2002) conceitua turismo como:

[...] todas as atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e permanências em lugares diferentes de onde residem habitualmente, por um período de tempo consecutivo inferior a um ano, tendo como objetivos o ócio, os negócios e outros (p. 16).

O turismo pode ser classificado também pela sua motivação de realização, dentre elas, incluem-se religião, congressos, negócios, cultura, feiras e lazer. O aumento do turismo é também consequência da globalização, pois, com o fácil acesso às informações sobre os diversos lugares do mundo, passamos a enxergar muito além dos *muros da nossa aldeia*, conseqüentemente, aumentando o nosso interesse em conhecer novos lugares.

As imagens, nos livros didáticos, mostram o turismo em praias, em diferentes lugares do mundo. Na Figura 10, verifica-se o uso das praias pelos turistas. A Figura 11 mostram pessoas tomando banho de sol ou caminhando ao lado do rio.

No turismo cultural, a identidade e o cotidiano do local visitado são importantes para atrair o turista, uma vez que esteadquire interesse em participar dessas peculiaridades, vivenciando o lugar e, portanto, conhecendo as suas representações. Obviamente que esse turista vai adquirir uma representação simplificada desses locais.

Castrogiovanni (2013) comenta a respeito do turista que busca encontrar diferenças nos lugares visitados, em relação ao que ele está acostumado.

[...] O turista, sujeito nômade e que constantemente busca estranhezas na paisagem através da experiência turística que é um fenômeno que existe em função da intencionalidade dos sujeitos que o constituem enquanto tal, merece ser provocado através do envolvimento com a paisagem a ser contemplada (p. 385).

As cidades utilizam as formas que permanecem do passado, para atrair o turista. Serpa (2013, p. 107) diz que “as cidades buscam vantagens comparativas no mercado globalizado das imagens turísticas e dos lugares-espetáculo”, como ilustra a Figura 12, ao mostrar o turismo cultural.

Aparecem também, nas imagens, cinemas, parques e livrarias, como consumo pelo entretenimento. A cultura pode ser comparada à água, pois ela *flui* dos países centrais para os periféricos e muitos dos hábitos praticados nos países periféricos são copiados

Figura 10 – Praia de Punta del Leste.



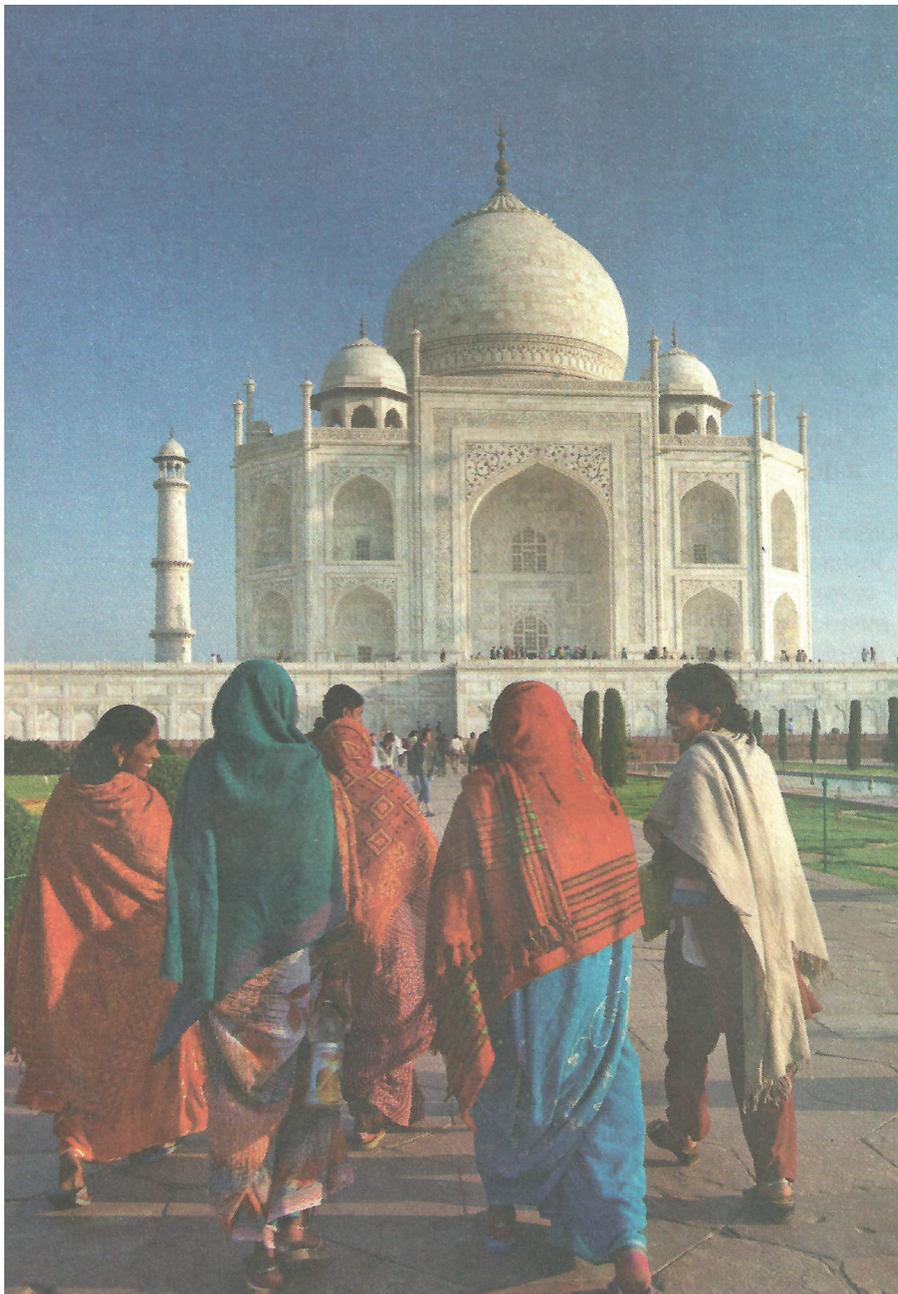
Fonte: Geografia: Estudos para compreensão do espaço, 2012

Figura 11 – Rio Siena, em Paris.



Fonte: Teláris, 2012.

Figura 12 – Turistas no Taj Mahal¹



Fonte: Estudos para compreensão do espaço, 2012.

¹ É um mausoléu situado em Agra, uma cidade da Índia, é o mais conhecido dos monumentos do país. Encontra-se classificado pela UNESCO como Patrimônio da Humanidade.

dos ditos países centrais. Hall (2011, p.80) afiança esta ideia ao dizer que “as sociedades da ‘periferia’ têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais”.

Harvey (2013) fala acerca dos serviços oferecidos para o lazer e entretenimento das pessoas, serviços estes, efêmeros, mas que abrangem grande parte da população, tornando-se, assim, muito atrativos.

[...] Dentre os muitos desenvolvimentos da arena do consumo, dois têm particular importância. A mobilização da moda em mercados de massa (em oposição ao mercado de elite) forneceu um meio de acelerar o ritmo do consumo não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração, mas também em uma ampla gama de estilos de vida de atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, e de cassetes e jogos infantis, etc). Uma segunda tendência foi a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços, não apenas serviços pessoais, comerciais e educacionais e de saúde, como também de diversão, de espetáculos, eventos e distrações. O “tempo de vida” desses serviços (uma visita ao museu, ir ao concerto de rock, ao cinema, assistir a palestras ou frequentar clubes), embora difíceis de estimar, é bem menor do que o de um automóvel ou de uma máquina de lavar. Como há limites para acumulação para giro de bens físicos, [...] faz sentido que os capitalistas se voltem para o fornecimento de serviços bastante efêmeros em termos de consumo (p. 258).

Na Figura 13 constatam-se pessoas em momentos de lazer, na fila para comprar ingressos para uma sessão de cinema.

As imagens dos livros didáticos nos mostram que, hoje em dia, também faz parte do entretenimento ir a bares e restaurantes, e esta é outra modalidade dos serviços efêmeros que nos trazem entretenimento. Bauman (1999) fala sobre a lógica da economia, orientada para o consumidor, na qual a grande preocupação é o tempo, que se torna a perdição da sociedade de consumo.

[...] a satisfação do consumidor deveria ser instantânea, e isso num duplo sentido. Obviamente, os bens consumidos deveriam satisfazer de imediato, sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades ou extensos fundamentos; mas a satisfação deveria terminar – “num abrir e fechar de olhos”, isto é, no momento em que o tempo necessário para o consumo tivesse terminado. E esse tempo deveria ser reduzido ao mínimo (p. 89).

Incluimos aí todos os serviços oferecidos para o entretenimento, no qual o consumo é instantâneo e, assim, acaba o consumidor desejando o próximo divertimento. A Figura 14, a seguir, apresenta pessoas frequentando bares e restaurantes em diferentes lugares do mundo.

O professor deve explorar ao máximo tudo o que o livro didático tem a oferecer e isto inclui as imagens. Ele deve desenvolver atividades e conversar com os seus alunos a respeito dos discursos que elas possuem. As imagens sempre nos passam uma informação, e o professor deve analisar e questioná-las durante as suas aulas. Nesse mundo “líquido”, como se refere Bauman (1999), devemos aprender a utilizar essa ferramenta poderosa que se chama “imagem”, pois ela tem o poder de passar

Figura 13 – Bilheteria de cinema



Fonte: Sociedade e Cotidiano, 2012.

Figura 14 – Rua com restaurantes em São Domingo, Capital da Republica Dominicana



Fonte: Expedições, 2011.

informação em um “pisar de olhos”, para prendermos a atenção do aluno, que já está acostumado com a instantaneidade dos acontecimentos na contemporaneidade.

Fechando o livro – algumas considerações finais

Partindo da premissa de que os livros didáticos ainda continuam sendo, na maioria das vezes, o único artefato cultural existente nas salas de aula brasileiras, nós professores, devemos procurar explorá-los o máximo possível. Mesmo as escolas que hoje possuem acesso à Internet, televisores e aparelhos multimídia, ainda sofrem com vários problemas, desde não possuírem salas para que todos os alunos possam utilizar esses equipamentos, até terem um serviço de Internet com baixa velocidade, não possibilitando, assim, o acesso por muitos alunos ao mesmo tempo. Desta forma, resta ao “velho e bom” livro didático o papel de apoiar o professor em suas aulas.

Diante disto, os professores precisam encontrar maneiras de utilizá-lo como peça de apoio para as suas aulas e despertar o interesse dos alunos para esse objeto. A utilização das imagens contidas nesses artefatos culturais, como discursos a serem observados, analisados e criticados pelos alunos, vem ao encontro dessa sociedade “líquida” (BAUMAN, 1999), que está sempre com pressa e acostumada com a instantaneidade dos acontecimentos. O jovem estudante de hoje retrata o perfil desta sociedade contemporânea, por isso a importância do aproveitamento das diferentes linguagens apresentadas nos livros didáticos e não somente do texto escrito, mas também, dos mapas, dos gráficos, das charges, das imagens, entre outros, visto que são linguagens que passam a informação de forma rápida e instantânea, considerando sempre que este jovem está acostumado a recebê-las desta forma.

Como já fora falado anteriormente, os discursos são apresentados, de acordo com a intencionalidade de quem está produzindo, Foucault (2012) faz uma pequena reflexão a respeito do conhecimento escolhido para ser apresentado nos discursos.

[...] Recordemos aqui, e apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas que só a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade (p. 17).

Sendo assim, devemos chamar a atenção do aluno sempre para o porquê de um discurso textual ou imagético ser apresentado daquela forma ao invés de outra. No caso do discurso imagético, o porquê daquela imagem e não outra.

A partir das observações empíricas realizadas durante a pesquisa, deu-se o encaminhamento para uma verdade provisória: o tema “consumismo” já está sendo abordado nos livros didáticos de Geografia, mas ainda em fase embrionária, portanto é preciso aprofundar as discussões, devido à sua importância, uma vez que este tema está diretamente relacionado ao cotidiano dos alunos.

Diante do fato de o consumismo ser um assunto extremamente contemporâneo, neste momento, é necessário que haja mais discussões sobre o assunto nos livros didáticos de Geografia. Fica, então, aqui registrada a ideia da inserção, nas futuras

coleções dos livros analisados, de um capítulo dedicado a essa temática, como um conteúdo a ser trabalhado, a partir do qual o aluno possa fazer relações com o seu cotidiano e a globalização. Mediante o estudo da temática “consumismo”, o professor pode fazer uma série de relações com outros assuntos da atualidade, como, por exemplo, sustentabilidade, planejamento financeiro familiar, consumo consciente, entre tantos outros. Os autores desses artefatos culturais devem procurar, cada vez mais, incluir, em seus livros, assuntos contemporâneos que mereçam ser discutidos em sala de aula, os quais possam ajudar os alunos a tornarem-se cidadãos mais conscientes. Os discursos dos livros didáticos podem e devem ser atualizados constantemente, por isso é um objeto que deve estar sempre sendo observado/analísado.

Enfim, encerramos este trabalho chamando a atenção para que, cada vez mais, direcionemos os holofotes para este ator que, muitas vezes, é visto pela sociedade como um ator coadjuvante no sistema de ensino/aprendizagem: o livro didático.

Referências

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Vida a crédito**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTROGIOVANNI, Antonio C.; COSTELLA, Roselane Z. **Brincar e Cartografar com diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. Turismo, organização e reconstrução do espaço urbano contemporâneo. **Revista Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 5, n. 3, p. 381-389, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/download/14414>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CLAVAL, P. As abordagens da geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CLAVAL, P. Geografia cultural: um balanço. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. Geografia cultural: um balanço. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Á.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L.; UEDA, V. (Orgs.). **A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.
- MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MASINA, R. **Introdução ao estudo do turismo: conceitos básicos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.
- PEREIRA, A. O. K.; SIMIONI, R. L. Da maximização à eficiência: o sentido de consumo na semântica econômica moderna. In: PEREIRA, A. O. K.; HORN, L. F. D. R. **Relações de consumo: consumismo**. Caxias do Sul: Educs, 2010. p. 9-58.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- SERPA, A. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2013.
- TONINI, I. M. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator**, Fortaleza, ano 02, n. 04, 2003. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/148/117>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- TONINI, I. M. Livro didático: textualidades em rede?. In: TONINI, I. M. *et al.* (Orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- TONINI, I. M. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 6, n. 3, p. 177-191, 2013
- WIKIPÉDIA. **O miolo**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Miolo>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Os arredores da escola: lugarizando a aprendizagem, vivenciando a geografia por meio de maquetes e cordel

Jussîê Bittencourt Hahn

Nestor André Kaercher

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;
KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 255-277

DOI 10.21826/9788563800244p255-277

Resumo

O ensino de geografia é apresentado de maneira desvinculada do cotidiano do aluno, dessa forma, eles vivenciam uma geografia distante de suas realidades. Uma geografia do cartão postal, como se o aluno saísse viajando por vários lugares, apenas observando a paisagem. O professor, guia turístico, passa inúmeras informações sobre esses lugares e ao final de 50 minutos de viagem (aula) o aluno desembarca sem bagagem. Isso nos leva a pensar sobre o papel do professor, do aluno e da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem. Que aprendizagem acontece realmente? Que caminhos apontar? E as particularidades cotidianas apresentadas por diferentes contextos como ficam? Acreditamos que uma aproximação daquilo que é representado e construído por eles, no dia a dia, com o conteúdo da sala de aula relacionado com a teoria e sua vivência, seja fundamental para a construção de um conhecimento pertinente. Porém, relacionar o conteúdo com o cotidiano, representá-lo *linkando* a vivência com a teoria e não provocar a reflexão e a autoria do aluno é galgar a escarpa para chegar ao topo do morro e não registrar a façanha. Assim, a proposta que segue, nesse texto, intenta relacionar teoria – prática – reflexão com a vivência do aluno por meio da

construção de maquetes e produções textuais no estilo literário de cordel, pois visualizamos e vivemos, nesse exemplo, a *lugarização* do ensino de geografia e constatamos o quanto ela pode potencializar a aprendizagem dos envolvidos neste processo.

Palavras-chave: Lugarização, aprendizagem, ensino de geografia, maquetes.

Abstract

Teaching geography is given in disconnected from the student daily life, thus, they experience a distant geography of their realities. A Geography such a postcard, as if the student would have leave in several places it is traveling, only it is observing the landscape. The teacher, tour guide, shows countless information about those places, and at the end of 50 minutes of voyage (class) the student lands without baggage. Events like that we make to think about the part of the teacher, student and school community in the process teaching learning. What is learning happening really? What do way point? And how does it every day distinctions that are present for different context? We believe that an approach what it is represent and build for them in the everyday with the content of the classroom related to theory and your experiences, it is fundamental for building of a relevant knowledge. However it relates the content with the everyday, represent him link up the experiences with the theory and it do not provoke the reflection and the independence of the student it is climb the abyss for it arrive as top of the hill it do not record the exploit. Like this the proposal afterwards in the text it propose to relate theory-practical-reflection with the experience of the student by means of the building of model and production of texts in the literary style of “cordel”, because we view and we live in the example the “lugarização” of the teaching of Geography and we notice as much she can to give power the learning of the involved with process.

Keywords: “Lugarização”, learning, teaching of Geography, moldes.

Introdução

A geografia é importantíssima e necessária ao ser humano. Ela está presente no nosso dia a dia, no nosso relacionamento com o outro, na água que chega pelo sistema de abastecimento nas nossas casas, no aroma de café que invade a sala ao amanhecer, no alimento que nos sustenta, nas roupas que vestimos, nas notícias do jornal, nas intempéries cotidianas, nos lugares por onde passamos... Observando estes exemplos, fica difícil imaginar onde não há geografia. Assim, o que a faz monótona e sem atrativos para muitos é a forma com que seus ministrantes a tratam e a expõem aos alunos. Como se a geografia ficasse presa nas páginas do livro, tão perto e ao

mesmo tempo tão distante de nós. Kaercher (2003), em seu livro *Desafios e Utopias no ensino de geografia*, complementa o que quero dizer:

Que tipo de interesse poderia provocar, no jovem, informações do tipo: relevo europeu, hidrografia amazônica etc. se estas informações eram desligadas de seu meio social? Mera curiosidade! A geografia era sinônimo de imagem (e de viagem), de cartão postal! Mas para que a geografia se a televisão fazia e faz isso de maneira muito mais agradável e dinâmica? (p. 75)

Vemos em diversos textos, livros e artigos que a geografia permite aos alunos desenvolverem subsídios e ferramentas para compreender o mundo, e sabemos, é fundamental que o aluno aprenda e construa a capacidade de mobilizar suas aprendizagens em diferentes situações.

Mas como proporcionar isso? Como compreender a relação entre o nosso cotidiano e o conhecimento teórico (geralmente alicerçado pelo livro didático na sala de aula) se isso não é problematizado? Que estratégia de ensino pode possibilitar uma mudança nesse sentido?

Pessoa já escrevia que *para ser grande, sê inteiro*. Mas como se sentir parte do todo, ou melhor, como se encontrar nesse lugar?

As linhas que seguem são um convite para reflexão/discussão sobre nossas práticas em sala de aula, não esquecendo que o objetivo e destino desta proposta é fazer com que os nossos alunos se aproximem e, quiçá, vivenciem no seu cotidiano a geografia.

Lugarizando a aprendizagem

Olhar para algumas coisas pode nos remeter, com os nossos sentidos, às paisagens que vimos e vivemos. A estrada que margeia o morro, os rios que serpenteiam o vale, as árvores a beira da casa, são percebidos e dão sentido para nossa vida.

Sabemos a importância do lugar e do sentimento que as pessoas constroem com o “seu lugar”. Esse sentimento de pertencimento ao lugar carece como um fator de identidade das pessoas.

O espaço onde nascemos pode condicionar nossa vivência, afinal, mesmo com a globalização, pessoas de diferentes lugares, carregam em sua bagagem, diferenças. Como olhar de maneira equalizada uma pessoa que nasce nos Andes e uma que nasce nas ilhas da Oceania. Martins (2004) contribui esclarecendo que a Geografia está imbricada na:

[...] coexistência de coisas estabelecida pela relação Homem/Meio, onde a geografia mostra-se Omo a ordem das coisas que coexistem [...] Em síntese, Meio e Homem, nas suas respectivas materialidades, na *fenomenicidade* e forma de seus respectivos seres, e a espaço-temporalidade que lhes são próprias, a sua ordem de coexistências, compõem a *geograficidade* dinâmica do mundo. [...] Portanto, a geografia que aí se manifesta é a dimensão existencial desta complexidade que representa essa relação Homem/Meio (p. 21-22).

É dessa relação do homem com o meio que brota a ideia de *lugarização* da aprendizagem. O ato de aprender está arraigado na essência humana, assim, aprender significa prender algo, levar para junto de si.

Partindo dessa ideia, entendemos que *lugarizar* é fazer o aluno compreender que ele tem poder de atuação sobre o espaço e que ele é agente construtor e transformador do lugar no qual está inserido; é conhecer a si mesmo, é compreender os aspectos naturais, a economia do lugar em que vive; é partir do palpável, do visível aos seus olhos, para o não palpável e nem tão visível aos seus olhos; é vincular o conhecimento geográfico com aquilo que o aluno percebe ao abrir a janela do seu quarto, por exemplo. Compreender a geografia a partir da sua realidade, da sua vivência diária, facilita a compreensão daquilo que não está tão próximo da sua realidade.

A seguir, a Figura 1, tenta explicar de maneira simplificada o que propomos neste estudo – as relações do ensino de geografia com os arredores da escola: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem.

Figura 1 - Exemplo de como iniciar uma aula de Geografia lugarizando o conteúdo com elementos que fazem parte do cotidiano do aluno.



Fonte: Adaptação do autor

Quando estes sujeitos (alunos e professores) percebem quão importantes eles são no processo de construção de conhecimento, se enxergam e buscam uma sintonia, acabam possibilitando uma aprendizagem significativa maior. Afinal a educação em sala de aula se depara com diferentes realidades e em hipótese nenhuma essas singularidades podem ser deixadas de lado.

O cotidiano apresenta particularidades, por exemplo: o conceito de cidade pode ser entendido de maneira diferente por uma criança que mora em Porto Alegre/RS e por uma criança que mora em Itati/RS. Nas palavras de Freire (2002) entendemos que quanto mais inserido em minha localidade, mais possibilidades eu tenho de compreender outras realidades.

O aluno traz vivências que são de grande valia no processo de ensino aprendizagem, mas muitas vezes não são percebidas, ou são ignoradas pelo professor que se preocupa apenas em seguir para o capítulo seguinte do livro didático – respeitando uma necessidade ilusória de cumprir com a “lista de conteúdos” que, na maior parte das vezes não tem relação nenhuma com a realidade do aluno.

A grande parte do material didático, fornecido pelos órgãos mantenedores das instituições de ensino, apresenta-se de forma generalista. As peculiaridades locais passam despercebidas, o que pode contribuir para a monotonia e o afastamento da vontade de estar em sala de aula. Se a curiosidade do aluno não for despertada, tampouco será despertado o desejo de conhecer e aprender. As mazelas do ensino de Geografia se fortalecem e contribuem para essas lacunas, às vezes, abismos!

Portanto precisamos convidar o aluno a pensar no que tem feito e assim provocá-lo a perceber que é ator e construtor do espaço geográfico. Conscientizá-lo do quão importante é a sua ação/reflexão/ação sobre o “seu lugar”. Afinal, como escrevia Santos (2002): “lugar é o palco das realizações humanas”.

Vivenciando a geografia e propondo caminhos

Um fato extremamente importante para vivenciar a geografia é a compreensão de que o professor e o aluno são sujeitos e não objetos nessa caminhada, os dois têm algo a ensinar e a aprender, mas para isso é preciso desacomodar, abrir-se ao diálogo e estar disposto a buscar um ponto de partida no cotidiano do aluno e, mesmo com águas turbulentas, ter coragem e permitir-se navegar. Os nossos objetivos guiarão os ponteiros da bússola para a direção de caminhos mais plurais e juntos iremos construindo o conhecimento.

Outro fator importante e que se faz necessário, é respeitar a autonomia do educando, pois ele não chega *vazio* à escola. Ele vem para a escola com um turbilhão de informações que precisa ser trabalhado para que se torne conhecimento.

Autores apontam caminhos que podem/devem ser adaptados conforme a vida cotidiana de cada lugar por crer que:

[...] o lugar do aluno é referência permanente e precisa ser aludido em situações crescentes de complexidade. A sala de aula é um espaço e um tempo para fazer geografia ou *geografizar*, isto é, para propor ações pelas quais os alunos se descubram parte do lugar onde vivem, desenvolvam a noção de pertencimento e construam competências para interferir em seus acontecimentos. Este reconhecimento de si e do lugar prepara para o estabelecimento de relações com o mundo, discutindo

acontecimentos e entendendo sua temporalidade e espacialidade (COSTELLA, 2012, p. 65-66).

Estudar o lugar do aluno é estudar sua interpretação e entendimento sobre o seu cotidiano. É o ponto de abertura para adentrarmos a outros lugares. A leitura do cotidiano é necessária para o entendimento de acontecimentos em diferentes escalas de compreensão. No processo de ensino, é necessário considerar o que pensam os alunos sobre o “seu lugar”.

Para lecionar geografia (e também outros componentes curriculares) há que se fazer uma incursão no meio em que está inserida a tríade: escola-aluno-professor, pois se o professor conhecer a realidade do aluno ele poderá *linkar* o seu cotidiano com a aprendizagem, facilitando assim as compreensões de conceitos geográficos. Se esse aluno conseguir reconhecer e entender as relações de poder existentes na localidade, no município, em seu cotidiano, ele poderá utilizá-las como embasamento para a compreensão das relações de poder em qualquer outro lugar, construindo assim competência para a leitura de um lugar. Se o aluno lê o que lhe é conhecido, pode também arriscar-se a ler o desconhecido.

Se o professor quiser, por exemplo, estudar as relações econômicas e o uso do território, por que não partir da questão do uso da terra em Itati¹? Iniciar questionando o aluno sobre como a família dele usa a terra? Se o uso da terra está relacionado à atividade econômica da família? Que relações de uso da terra são percebidas em Itati? Enfim, inúmeras questões são possíveis. Outra possibilidade, por exemplo, se o assunto for bacias hidrográficas. Nas questões coletadas, alguns alunos já disseram que existe rio, que adoram tomar banho nele no verão, ou seja, por que não iniciar a construção do conceito de bacia hidrográfica pelo rio que serpenteia o lugar do aluno.

Pessoa (1988) em sua obra: *O Guardador de Rebanhos* já escrevia:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia, Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia. Por que o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia [...] O Tejo desce da Espanha. E o Tejo entra no Mar em Portugal. Toda a gente sabe isso. Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia”.

Ou seja, como deixar de conhecer, admirar o que tenho *em meu lugar* para olhar *cartões postais* no livro didático? Como não admirar a riqueza do rio Três Forquilhas e a sua importância para a população itatiense? Não estamos dizendo que apenas o que faz parte *do lugar do aluno* tenha importância, mas sim que esse sentimento de valoração, de pertencimento, precisa ser trabalhado com o aluno. Se o aluno aprende a admirar aquilo que é seu, enxergará as belezas que estão além da sua aldeia, mas não deixará de cuidar e valorizar o que faz parte do “seu lugar”.

¹ Itati/RS é o município de referência para este trabalho por ser onde leciono.

Um assunto ou tema não necessariamente precisa fazer parte *do lugar do aluno* para ser trabalhado, mas acreditamos que essa aproximação seja fundamental para um melhor engajamento na prática em sala de aula. É muito interessante ver os alunos opinando a respeito do seu lugar. Uns apontando que havia pouco comércio, poucas oportunidades e outros dizendo que é um lugar que está crescendo, que é “bom de viver”. Deixar a conversa fluir e ouvir os argumentos que eles apresentam, é conceder autonomia ao educando para que busquem respostas para seus questionamentos; é aprender a confrontar visões e pensamentos, a expor o que se pensa sobre algo; é pensar na sua existência, no porquê das coisas, no seu lugar, na vida.

Nesse entendimento:

[...] é importante visualizar e considerar o conhecimento que os alunos têm de seus espaços vividos, pois, levando em conta que eles são uma construção constante e dinâmica, e que nessa construção interferem sua experiência, seus deslocamentos cotidianos (a cidade vivida conhecida é, em grande medida, a cidade vivida por meio dos deslocamentos), seu contexto familiar e social, e também suas aprendizagens e seus conceitos (CAVALCANTI, 2008, p. 58).

Corroborando este posicionamento, temos Morin (2005) argumentando que a ciência é um quebra-cabeça em que às vezes faltam peças e outras sobram. O fato de faltar ou sobrar não significa dizer que a atividade não contemplou o que se propunha e sim reafirmar que a aprendizagem é um processo construtivo, que se dá ao longo do caminho adequado ao caminhar dos alunos, por isso a comparação da prática de sala de aula com a montagem de um quebra-cabeça. Analisam-se as peças que estão expostas, escolhe-se uma, como ponto de partida, e inicia-se a caminhada na busca da próxima a ser encaixada, e assim por diante. Quando todas (ou quase todas) se encaixarem, o desenho aparecerá, revelando o conhecimento geográfico que se construiu nessa caminhada. Caso contrário, essas informações serão como adesivos na pele e se soltarão facilmente.

Exemplificando a *lugarização* do ensino de geografia na prática

Querer algo a mais. Ter fome, fome de fazer a diferença nas minhas aulas, fome de mostrar para os meus alunos que a geografia vai além do livro didático, vai além dos muros da escola, que ela está no nosso cotidiano, na nossa rua, no nosso lugar! Mas, como fazê-lo? Isso ficou “martelando” na minha cabeça. Um dia, estava em casa planejando uma aula sobre as formas de relevo e os tipos de erosão e olhei pela janela, avistei o morro que fica “em frente” a minha casa e comecei a observar. Percebi que havia lavouras, poteiros e, na encosta mais íngreme, um pequeno deslizamento. Vi que aquele fenômeno que estava acontecendo no nosso cotidiano estava relacionado ao conceito que iríamos

trabalhar em sala de aula: As formas de relevo e a ação do intemperismo. Era o exemplo que eu precisava para os alunos visualizarem. Era a porta de entrada para minha prática.

Mas apenas aquele exemplo não me parecia suficiente, era preciso buscar uma relação entre as formas de relevo e as ações erosivas com a economia do lugar, afinal aquele público que iria participar desta atividade já, em sua grande maioria, trabalhava no turno inverso. Então comecei a pensar sobre o que move a economia do município? A agricultura era o “carro chefe”, pois a grande maioria dos alunos via a renda financeira de casa vir da prática da agricultura familiar. E para que a prática agrícola aconteça de forma satisfatória, ou seja, se plante, cultive, colha e venda, é necessário que o relevo contribua para sua implantação e que as ações do tempo não atrapalhem esse percurso.

Assim, percebi que mais uma vez poderia partir do local de vivência do aluno para uma compreensão melhor desse assunto: As formas de erosão sobre o relevo e o impacto destas nos seres humanos. Eu estava ciente de que não era possível contemplar todos os tipos de erosão nem todas as formas de relevo e ações erosivas partindo apenas do cotidiano do aluno, mas usar os exemplos do cotidiano poderia despertar o interesse deles para a leitura sobre o assunto – saindo de uma escala local para uma escala maior.

Então preparei uma aula, em *PowerPoint*, com imagens e conceitos das principais de formas de relevo e os tipos de erosões. Procurei estabelecer a relação Sociedade e Natureza para tentar provocá-los com questões ligadas ao cotidiano do lugar.

Cheguei à sala de aula, montei o equipamento e comecei a mostrar e explicar as imagens e conceitos que estavam nos *slides*, de repente um aluno disse: “Bá professor, o ano passado deu um ‘ventão’ e destruiu todas as estufas do meu padraço que estava com plantação de tomate”. Esse comentário veio ao encontro do meu planejamento.

Acredito que:

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico) é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção pelos alunos de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar (CALLAI, 2010, p. 104).

Essa ideia fez com que meu planejamento fosse adequado à situação, afinal o aluno estava contribuindo com informações verídicas e que não só ele vivenciou! Logo, a partir disso, muitos outros começaram a fazer colocações expondo suas experiências com chuvas fortes, enchentes e temporais. O diálogo surgiu e a partir

dos apontamentos que eles haviam vivenciado e das imagens que eram projetadas fomos tecendo raciocínios que nos levaram a uma projeção dos conceitos que se pensava previamente trabalhar em sala de aula.

Diante disso, surgiu a necessidade de construir uma atividade prática que permitisse a eles compreender melhor o que acontece a nossa volta e partindo dos comentários que eles fizeram, sobre fenômenos que ocorreram *no seu lugar*, pensar também o que não estava ao alcance do seu olhar no cotidiano. Então, lancei o desafio: “O que acham de fazermos maquetes que retratem algumas das principais formas de relevo e ações erosivas? Quem sabe podemos até pesquisar formas de diminuir os impactos das ações erosivas e das intempéries climáticas?” Talvez estivéssemos pensando em possíveis soluções para questões como aquelas citadas anteriormente. E por que escolher maquetes para representar esses conceitos?

A maquete é um “modelo” tridimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório geográfico”, onde as interações sociais do aluno no seu dia a dia são possíveis de serem percebidas quase na totalidade. [...] a maquete passa a traduzir o próprio espaço da ação/interação do sujeito/ aluno cidadão. O seu cotidiano passa a sofrer novas reflexões e, portanto, novas representações. O sujeito acelera o processo de mergulho nas questões sociais nas quais está inserido, passando a preocupar-se com possíveis soluções (CASTROGIOVANNI, 2000, p.74-75).

A maquete consegue misturar o real com o imaginário. Possibilita trazer o mundo para a sala de aula, permite colocar diante dos olhos dos alunos uma visão de um campo maior. Fazer essa atividade é um importante subsídio na caminhada pela busca da construção do conhecimento porque ela permite tornar palpável o impalpável e representar o que está distante do olhar do aluno pelo seu próprio olhar. Além disso, fazendo passo a passo essa construção o aluno terá a oportunidade de compreender o processo ali representado, poderá saber o que cada figura simbólica construída por ele representa no mundo real.

Os alunos concordaram. Então, partimos para a organização dos grupos, pois acredito que trabalhos em grupo são importantes momentos de troca, nos quais os alunos conversam, expõem suas ideias e proporcionam a construção daquilo que o coletivo elencou como importante. É o conhecimento construído e partilhado em grupo.

Foram escolhidas as seguintes formas de relevo e de erosão para serem representadas: as montanhas e a ação glacial, as planícies litorâneas e a erosão marinha, os planaltos e a erosão eólica, as depressões, a ação da água e as voçorocas, as planícies cultiváveis e a diminuição do impacto dos ventos e da água oriunda das encostas.

Na aula seguinte os alunos vieram munidos de placas de isopor, palitos, argila, EVA e começaram o trabalho. O livro didático foi utilizado como um suporte de

leitura para os alunos visualizarem seus temas. A sala da aula parecia um atelier de artes manuais. Até os alunos que antes só *assistiam* estavam envolvidos recortando, colocando a mão na argila, colando, enfim estavam todos com a “mão na massa”. Foi uma aula bem envolvente e prazerosa, para mim, por ver o quanto eles estavam se dedicando nessa proposta. E, acredito, que para eles também, pois estavam bem interessados e concentrados nesta atividade.

Na semana seguinte, os alunos continuaram o processo de construção da maquete e pesquisa sobre o tema a ser representado por eles, mais uma vez a aula passou muito rápido. Os alunos estavam empolgados, inclusive aqueles que no início não se mostraram muito contentes com a prática. Cada um tinha uma curiosidade, uma coisa que havia descoberto por meio desse trabalho. Solicitei a atenção de todos eles e relatei que estava adorando os trabalhos e que além da maquete, para aproveitar o conhecimento que haviam construído com aquela atividade, havia conversado com a professora de literatura e português para que eles realizassem uma produção textual sobre a maquete construída e que esta seria avaliada pelas três disciplinas: Geografia, Literatura e Português. Eles gostaram da ideia, afinal, não seria difícil escrever sobre algo que estavam sabendo. Disse-lhes que o gênero textual escolhido seria o cordel, pois, a professora já estava trabalhando com eles e que deveriam por meio deste gênero demonstrar o que haviam aprendido com as maquetes. Disse-lhes ainda, que aquela atividade não deveria ficar só entre os colegas daquela turma e que se eles concordassem poderíamos organizar uma exposição dos trabalhos para as outras turmas do EM da escola.

O sentimento que eu tinha era um misto de insegurança e alegria. O que passaria pela cabeça daqueles alunos? Poder apresentar para turmas que estavam em séries mais avançadas seria uma forma de mostrar o conhecimento apreendido, além de melhorar a autoestima, afinal os alunos que estavam na primeira e segunda série do EM viriam aprender com eles.

A seguir, as fotos das maquetes produzidas e os cordéis escritos pelos alunos. Foi escolhido um cordel por maquete para ser colocado como exemplo para o leitor ter uma ideia do que foi produzido por estes alunos, pois o trabalho foi tão proveitoso que decidimos proporcionar, a professora de Português e Literatura e eu, que estes alunos se tornem além de atores no processo de aprendizagem, autores do seu conhecimento.

Na maquete 1, o grupo aborda a forma de relevo de depressão e a erosão eólica, seguido do cordel escrito por um representante do grupo:

Maquete 1 – As depressões e a erosão eólica.

Grupo predileto²

Esse grupo é perfeito
É a galera lá do fundo
Que faz os melhores trabalhos
E com isso ganha de todo mundo
Assim a gente faz as coisas
Trabalhando juntos

Vamos falar da erosão eólica
Agindo sobre a depressão
Mesmo que sendo um assunto fácil
A argila vai sujar a mão
E um trabalho pequeno
Que vai dar um trabalhão

Já compramos o isopor
E a argila também está lá
Falta só a criatividade
E esperar a argila secar
Só espero que não leve azar
De essa argila rachar

Terça-feira é a apresentação
A gente vai detonar
Mas eu acho que o nosso grupo
Ainda vai conseguir terminar
Nós vamos fazer uma boa apresentação
Que nem o professor pode expressar

A areia vai mudar de formato
Na natureza é um processo lento
E isso é o que acontece
Quando chega a força do vento
Esses assuntos só explicam
As pessoas que têm conhecimento

² Para cada maquete produzida, os alunos, individualmente, elaboraram um cordel. Por isso, neste trabalho consta apenas o cordel de um autor por grupo, pois, o objetivo é mostrar o que eles escreveram e aprenderam com esta atividade.

Nesse grupo, tem eu e o Maicon
 A gente gosta de geografia
 As gurias só gostam do professor
 Mas isso, a gente já sabia
 Só que a gente também gosta dele
 Por que o professor Jussié é parceria

Assim a gente é amigo
 Estamos sempre em sintonia
 Ficamos perto uns dos outros
Nos encontramos todo dia
 Brigamos poucas vezes
 Só não brigamos por geografia

*Jonas*³

Como podemos ver, na maquete 1, eles colocaram um rio em meio a morros que possuem uma estrutura de solo arenoso, mostrando assim que as depressões acabam recebendo sedimentos das encostas. Para demonstrar a ação do vento eles levaram para apresentação um ventilador, para projetar as partículas de areia que estavam depositadas sobre os morros, fazendo assim que estas mudassem de lugar. Explicaram que essa areia quando jogada pelo vento sobre as rochas acaba desgastando e moldando o relevo. Achei criativo e interessante a ideia de levar um ventilador para representar o vento. Percebi o quanto eles estavam engajados na proposta.

Interessante a fala retratada no cordel acima que diz: “Nesse grupo, tem eu e o Maicon, a gente gosta de geografia”. Ler isso é muito gratificante, pois, eles colocaram, além de conceitos e teorias, a expressão dos sentimentos deles. E isto não é pouco! Acredito que a Geografia estava fazendo a diferença na vida deles. Por meio dos cordéis deu-se voz ao aluno para que ele expressasse sua aprendizagem.

Ao longo do trabalho, fui percebendo o quanto os cordéis e as maquetes permitiram aos alunos entrar na aula de geografia de “corpo e mente”; *ser* aluno e não *estar* aluno. E por que isso? Porque houve “mão na massa”! Os alunos levantaram das cadeiras, saíram do estágio de ouvintes para o de falantes e escreventes de geografia. A partir do momento que construímos uma ligação sobre o que estávamos trabalhando e o seu lugar de vivência, foi possível que eles olhassem para além dos muros da escola. Percebi, em seus olhares, que tudo se tornou mais claro, mais perceptível. Isso pode parecer pouco, simples, mas não é. Para esclarecer melhor dialogo com Kaercher (2013, p.27) que diz:

³ O nome dos alunos autores é fictício

No geral, não percebemos, não valoramos o espaço vivido diariamente como elemento problematizado e problematizador em nossas aulas [...] Estamos sempre a falar de temas da Geografia (natureza, sociedade, urbano, agrário, cartografia, etc.) e de lugares distantes (de outros países, outros continentes, outras regiões do Brasil) sem nos darmos conta que esses temas também são passíveis de serem discutidos na macroescala da nossa cidade.

E talvez a não percepção e não valoração do espaço vivido diariamente nos cause dor de cabeça ao pensar nossas práticas. O fato de não avançarmos este estágio dificulta nosso *docenciar*. Os exemplos dos cordéis desmistificam e contribuem para ultrapassarmos essa etapa, em que o professor “sabedor do conhecimento” fala e o aluno ouve, para uma etapa na qual se dá mais vez e voz ao aluno. Professor e aluno constroem juntos uma aprendizagem significativa.

A maquete 2, que segue, retrata o relevo de montanhas, a erosão glacial e fluvial e como estes processos erosivos ocorrem. Para representar a neve utilizaram farelos de isopor e para representar os rios utilizaram gel na coloração azul. Para as montanhas utilizaram argila e as encostas receberam farinha branca para simbolizar a neve. Disseram eles, que o branco não era tão intenso na encosta quanto no topo, devido ao derretimento das geleiras. O verde da planície foi feito com erva-mate e justificaram que não havia neve neste espaço devido à diferença de altitude.

Esse grupo foi muito pertinente em sua representação e lendo o cordel que segue é possível ver o quanto o tema que apresentaram foi consolidado.

Maquete 2 – As montanhas e a erosão glacial.

O gelo de novo sumiu

Num dia de estudo normal
O professor fez uma proposta
A de montar uma maquete
E ficou esperando a resposta
Nosso grupo pegou montanhas
Mas queria pegar encosta

“Erosão fluvial e glacial”
Ficou como nosso tema
Para fazer as montanhas
Nós montamos um esquema
Fomos até o castelinho⁴
Pra resolver o problema

⁴ Castelinho é o nome do bazar que fica próximo à escola Pastor Voges, onde os alunos podem adquirir material escolar.

De cadeias de montanhas
Nós temos que falar
A neve que derrete
Vai lá do topo escoar
Formando algumas vertentes
Que uma enchente vai causar

Erosão glacial é um ciclo
Na primavera tem rio
No inverno já tem gelo
Que congela com o frio
Voltando para o verão
O gelo de novo sumiu

Com o frio que faz nas montanhas
Muita neve deve fazer
Quando chega o verão
Tudo tem que derreter
Causando várias enchentes
Sem ao menos chover

Já está no final do ano
E o professor aprovou
O trabalho que apresentamos
Muita gente motivou
Porque aquilo que explicamos
Todo mundo já gostou

Joana

Vale ressaltar que mesmo essa forma de relevo e de erosão não fazendo parte do cotidiano deles, eles conseguiram retratar, nas duas formas propostas, o que é, e como ocorre esse processo. Eles uniram o conhecimento que já possuíam, as reflexões que fizemos sobre o que ocorre no nosso lugar e as leituras que fizeram sobre o seu tema e conseguiram compreender e construir um conhecimento novo.

Vejam, então, o quão significativa é a atividade! Esse grupo não precisou *tatear* a neve ou escalar o Everest, construir a maquete lhes proporcionou uma visão e análise do processo erosivo causado pela ação glacial e fluvial (que se fosse apenas por imagem ou textos não construiriam). Daí a importância de aproximar o aluno ao

que lhe é palpável; o uso da maquete e a escrita dos cordéis sobre o conhecimento adquirido. Senti que o objetivo da atividade estava sendo alcançado; pude fazer os alunos compreender um fenômeno partindo do seu local de vivência, construir as maquetes para representar o que aprenderam e registrar, em forma de cordéis, o conhecimento adquirido e todo o trabalho produzido.

Crer que podemos ir além; crer que o nosso aluno pode ir além, que ele tem potencial para galgar os degraus do conhecimento. Talvez o que falte para isso seja, motivação e mobilização. Essa prática lhes proporcionou isso e me levou:

[...] a crer que nossa docência, quando exercida com gosto pela razão e com emoção pode deixar marcas significativas e boas para nossos alunos. Que podemos nos nutrir e nutrir uns aos outros nesta caminhada de ensinar e aprender, sermos mais e melhores como seres humanos. Que podemos servir de escada para que o outro cresça (KAERCHER, 2013, p. 32).

Docenciar, para mim, é fazer a diferença não só no conhecimento que o aluno vai produzir, mas também na sua vida, por isso procuro sempre transmitir isso a eles, mostrando que gosto do que faço.

Na maquete 3, os alunos representaram técnicas para conter a erosão nas encostas e também a erosão causada pelo vento. Para amenizar a erosão nas encostas, os alunos propuseram a construção de curvas de níveis para que a água escorresse mais lentamente diminuindo a transposição de sedimentos do solo. Para diminuir o impacto dos ventos, simularam a construção de um para-choque protetor, ou quebra-vento como muitos conhecem. Esta prática consiste em formar uma barreira, com plantas, para que o vento não atinja diretamente as plantações, diminuindo o seu poder de destruição.

Maquete 3 – A ação das águas e dos ventos sobre o relevo e a produção agrícola.

Cordel das curvas de nível

Para evitar a erosão
Que é causada pelo vento
E salvar a plantação
É o chamado quebra-vento
É a aquisição
De mais um conhecimento

Para não dar prejuízo
E evitar a destruição
São feitas curvas de nível

Essa é a solução
E da água da curva de nível
É feita a irrigação

Nosso trabalho foi difícil
Até que ficou *maneiro*
Fizemos algumas estufas
Enchemos de canteiros
Tinha até plantação
De vários tipos no semeeiro

Nas estufas tinha flor
E também tinha aipim
Para apresentar o trabalho
Fizemos um *cordelzin*

Ramiro

Este trabalho foi muito significativo para os alunos que o construíram, pois todos eles trabalham na agricultura e já perderam plantações por causa de enchentes, chuvas fortes e vendavais. Penso que esses fatores tenham sido relevantes para o quanto esses alunos se envolveram com a proposta. Fica claro que para *docenciar* é preciso *existenciar*, a si e com os outros. O que eles representaram faz parte do dia a dia deles. Eles tentaram mostrar como é uma plantação em estufa, com plásticos e palitos de madeira, colocaram no interior delas um *semeeiro* para que se pudesse compreender como é uma plantação nesse molde. Além disso, disseram que nunca haviam pensado na possibilidade de plantar árvores ao redor – para agirem como quebra-ventos, diminuindo o impacto deste sobre as estufas – confirmando o que o próprio aluno mencionou em seu cordel: “Para evitar a erosão, que é causada pelo vento, e salvar a plantação, é o chamado quebra-vento, é a aquisição de mais um conhecimento”. Mostraram também como pode ser solucionado o problema das chuvas nas encostas (visto que alguns alunos possuem lavouras neste tipo de terreno) por meio da construção das curvas de nível, aproveitando ainda a água que vem da encosta para o sistema de irrigação das estufas. O empenho deles foi tanto que para a maquete chegar até a sala de aula, eles usaram uma *tobata* (espécie de mini trator utilizado na agricultura para preparar a terra e também como transporte de mercadorias), já que havia ficado muito pesada e a base de isopor poderia não resistir.

O que estava ali era a possibilidade de transpor o construído em sala de aula para a prática cotidiana deles. Quando um dos integrantes do grupo falou: “Vou dizer ao meu padraсто para plantarmos árvores no lado das estufas que pega mais

vento!”. Opa! Bingo! A geografia estava cumprindo sua missão. Esse aluno estava olhando para a geografia e vendo possibilidades para solucionar problemas que afetavam diretamente a questão econômica da sua família.

Quantas coisas eles representaram que por anos foram as minhas angústias, minhas dúvidas sobre a relação da geografia com o lugar. Eles mostraram que nosso cotidiano está carregado de geografia e que podemos compreender aquilo que parece estar tão longe partindo daquilo que está perto: o seu lugar de vivência! Eles *geografizaram* com e a partir do lugar deles!

Além de todo o conhecimento geográfico, eles construíram conhecimentos que poderão ser aplicados no seu cotidiano. O que pode ser mais gratificante do que isso para um aluno e para um professor?! Formou-se aqui uma espiral do conhecimento: prática – conhecimento teórico – aplicabilidade na prática, ou seja, por meio desta atividade os alunos transitaram de um conhecimento teórico para a possibilidade de aplicação do aprendizado na sua vivência, podendo perceber que a geografia não estava apenas no livro didático, na sala de aula, e sim na vida deles e que lhes era muito útil.

Com isso pude refletir muito sobre a prática docente, especificamente, sobre a minha prática. Poderia (talvez) ter entrado em sala de aula e “simplesmente explanado” o conteúdo, exposto o que eu sabia sobre o assunto. Poderia também ter pedido que fizessem a leitura do livro e respondessem algumas questões referentes ao assunto, ou quem sabe ter aplicado uma avaliação dissertativa com dez questões e ficaria por aí. Corrigiria e colocaria uma nota ou conceito “x” para cada um. Porém, isso não é suficiente no processo de ensinar, na relação de ensino aprendizagem. Pois, como Freire (2002) já dizia: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. Essas possibilidades foram criadas no momento em que se estabeleceu o diálogo entre o professor e os alunos, pois,

[...] pensar a, ou os espaços de que fala, em geral, Geografia, do ponto de vista meramente técnico, informativo, cognitivo é muito limitante. Como se educar fosse um processo meramente racional. Há que se pôr coração e emoção junto com a razão. Assim, sem abdicar do rigor conceitual, podemos atrair o aluno de forma a dizer-lhe claramente: estamos falando de você, com você, do seu mundo (KAERCHER, 2013, p. 20)

A participação deles em sala de aula é que viabilizou a construção dessa prática e, conforme podemos constatar acima, não foi *vazia*, pois teve razão, coração e muita dedicação. Ela foi construída carregada de conhecimentos, de sentimentos, de emoções. Os alunos *se viram* naquele trabalho. O fato de eles estarem construindo as representações fez com que entendessem as letras que estavam encostadas umas as outras para proferir um conceito. Esse conceito deixou de ser algo distante e passou a ser algo perceptível e refletido, visível, que fazia parte do contexto deste aluno. Eles

deram forma, estilo e alma àquilo que estava acomodado.

É muito gratificante ouvir de um aluno: “Professor, se não tivesse feito a maquete eu nunca tinha me dado conta de como ocorria à erosão glacial”. Isto mostra que eles compreenderam melhor o que estava ao seu redor e, conseqüentemente, aquilo que não era visível no seu lugar. Ou ainda, quando outro aluno menciona que vai colocar em prática o que aprendeu no seu trabalho na lavoura. É a geografia mexendo na vida deles e tendo aplicabilidade no seu cotidiano. Como diz Kaercher (2013, p. 26): “Isso tem tudo a ver com Geografia porque o papel do professor é destacar e aproximar o próximo, o local do aluno. Senão o mesmo acha que a geografia não lhe diz respeito porque sua ‘aldeia’ não aparece na aula nem no livro”.

E a *sacada* do cordel como forma de avaliar o que eles aprenderam também foi interessante, pois saiu do convencional, do mecânico, e como eles mesmos retrataram, foi muito interessante e muito bom fazer esse trabalho. Um aluno disse que escrever o cordel depois de ter feito a maquete foi muito fácil. E completou: “São muitos argumentos para colocar no papel. Quando a gente sabe sobre o que devemos escrever fica mais tranqüilo”. *Gol de placa!* Isso só comprova o quanto foi pertinente esta prática.

A cada porta que se abre de uma sala de aula, vários mundos se colocam diante de nossos olhos. Cada aluno, com sua vivência, suas particularidades, seus objetivos e sua subjetividade nos propõem que adaptemos práticas, afinal estamos ali por causa deles. Como acreditava Freire e eu também que “Não há docência sem discência”.

É... Posso afirmar que aprendo muito com os alunos. Aprendo que a sala de aula tem vida; que eles contribuem muito para construção do saber; que eu preciso acreditar mais neles; que eles são capazes; que se eles interagem e se envolvem é porque eles realmente estão motivados e estão aprendendo. Caso contrário, precisaria rever e refletir minha prática, para que eles me ensinassem a ser melhor, a cada dia.

Mas estou aprendendo, principalmente, que para ensinar é preciso *existenciar*. É sentir a/na docência que ali me realizo profissionalmente. Mergulhar sem medo, se abrir ao inesperado. Pois, quando estou em sala de aula construindo conhecimentos com meus alunos, estou (re)construindo também minha identidade, meu ser. Volto a ser aluno e permito-me aprender também.

Lugarizar o ensino ajusta o olhar para além dos nossos muros

Ao construir a minha docência, percebi o quanto a prática diária endossa a importância da paixão pelo que se faz; *docenciar* a partir de nossa existência. Acredito que minhas atitudes, o meu olhar e a minha fala podem fazer a diferença nas aulas. Viver o cotidiano dos alunos e trazê-lo para a aula faz com que eu os aproxime do conhecimento. Abrir as portas da sala para que os arredores da escola sejam também

frequentadores das aulas. Com isso, permito ao aluno compreender melhor o que está sendo estudado, afinal, ele conhece *de onde* estamos falando. Isso faz com que os ensinamentos geográficos não só entrem em sua cabeça, mas em seu coração.

Palavras apenas faladas podem atribuir sentidos diferentes aos ouvidos dos alunos; por exemplo, usar a palavra quebra-vento e não demonstrar o que é, não trazer para o seu cotidiano. Então, o que será que virá a imaginação desse aluno? Que sentido isso lhe provocará? Pois, quando ouço o que se fala aumenta minha compreensão sobre o assunto abordado e tudo fica mais claro, imagina então quando vivencio o que se fala? Mais uma vez reforço aqui, a importância de trabalhar os conceitos em sala de aula, sempre que possível (na maioria das vezes é possível e acredito que minhas práticas relatadas aqui são exemplos disso) *linkando* com o cotidiano do aluno. Logo, o palpável e o abstrato; o concreto e a imaginação são necessários e andam juntos.

A docência é um campo carregado de subjetividades, cada aula, cada turma, cada escola possui características próprias. O professor também é um ser carregado de subjetividades. A magia da docência é exatamente esta, encontrar nosso caminho, *existenciar* com e a partir do cotidiano, viver o que se faz.

Este texto pode servir de exemplo, de inspiração, para se fazer um ensino que leve em consideração o cotidiano e a vivência do aluno. Há muitas possibilidades. Como escreve Kaercher (2013, p.31-32)

Há muitos caminhos e sempre serão muitas opções. O ser humano é um ser condenado à liberdade de escolha. Isso é bonito. Isso é angustiante, mas é a existência é bonita e angustiante, ou é bonita, mas angustiante, ou ainda, angustiante, mas bonita. O segredo talvez seja encontrar, cultivar e estabelecer boas parcerias. Parcerias com colegas de profissão e com os nossos alunos.

Talvez uma falha na docência seja não refletir sobre nossa prática. Acreditamos que muitas aulas, por vezes, são carregadas de pouca reflexão. Apontamos, então, que a reflexão sobre a aprendizagem, o aluno e a relação que este estabelece com o seu lugar é uma excelente pedida para se construir um conhecimento geográfico. Vimos o quanto nossos alunos, uma vez convidados a opinar/trabalhar, são capazes de refletir, escrever e construir conhecimentos.

O objetivo principal desse estudo consistiu em pensar formas de potencializar a aprendizagem do aluno em geografia partindo do seu cotidiano. Refletir sobre as possibilidades de tomar como ponto de partida na minha prática pedagógica o lugar de vivência do aluno me fez olhar para dentro de mim mesmo, para minha experiência como aluno, minha vivência como cidadão do meio rural e para o que sou hoje: professor de geografia. Me fez perceber o quão responsável sou no processo de aprendizagem dos meus alunos. O conhecimento que eles constroem passa, em parte, por minhas mãos. Além disso, me permitiu um olhar diferenciado para

meus alunos, pois estes, assim como eu fui, são alunos do meio rural e o que talvez a grande maioria faça hoje, tanto estudante quanto trabalhador agrícola, era o que eu fazia na idade deles. “Não tem como *docenciar* sem perguntar a si e aos alunos quem somos, ainda que a resposta seja um enigma”. (Kaercher, 2011). Ao encontro desse pensamento Morin (2005, p.47) escreve:

Ensinar a condição humana. Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘onde estamos?’, ‘De onde viemos?’, ‘Para onde vamos?’. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo.

Romper a barreira do *tão perto e tão longe* foi um propósito perseguido ao longo das práticas descritas neste trabalho. A necessidade de mostrar a eles que esse cotidiano está carregado de geografia e que se eles compreenderem e conseguirem efetuar análises e leituras do seu lugar, certamente, serão capazes de ler outros lugares, de relacionar a sua vivência com aquilo que não faz parte do seu dia a dia. É aproximar o distante, que até então, era indiferente (por desconhecimento) do seu contexto de vida. Trazer o cotidiano ao interesse deles, ampliando essa visão de mundo. Com isso, permitir que entendam melhor o mundo em que vivemos para que possamos romper com as práticas geográficas que vêem o aluno como um receptor de informações; que este aluno possa dar sentido e aplicabilidade ao conhecimento construído.

A prática apresentada foi um exemplo de que é possível fazer uma geografia que desperte o desejo, que aguce a curiosidade do aluno e que permita que ele se torne um aluno reflexivo e escrevente. Se esse aluno domina o que fala, logo consegue expressar suas visões e ideias por meio da escrita, como nos cordéis sobre as formas de relevo e as poesias sobre a globalização, as quais permitiram a percepção de que haviam construído e se apropriado do conhecimento. Mas para que isso seja viável é preciso que o docente conheça o aluno, saber de onde vem, o que faz, como é o lugar em que vive para, a partir disso, pensar práticas que os contemplem.

Outro ponto que se faz importante no processo de aprendizagem é que o aluno conheça sua história. Que saiba por que está inserido naquele lugar e por que aquele lugar está construído daquela forma. Se o professor não conhecer o aluno já é um obstáculo, imagina se esse aluno não conhece a si mesmo? E como aprender a ler paisagens se muitas vezes não consegue ver a paisagem que está diante dos olhos, ou quem sabe até vê, mas não entende, não consegue estabelecer relações. Cada aluno desenvolve habilidades diferentes, alguns potencializam mais a aprendizagem, outros menos. E se fosse só isso, ainda assim seria compreensível e possível trabalhar didaticamente buscando uma proximidade e equalização de habilidades.

Escrevemos aqui possibilidades, por acreditar que não é possível uma igualdade, afinal as pessoas não são iguais e carregam consigo visões e perspectivas

diferentes. O consenso, a uniformidade não é o nosso objetivo. Ouvir o outro é se abrir para as diferenças e essas são bem vindas!

Quando o professor reflete sua prática e escreve sobre ela, consegue legitimar este processo. O professor é um pouco do que o aluno constrói nele, a imagem que o aluno tem dele. Foi assim que me senti quando coloquei as minhas práticas no papel e pude refletir melhor sobre cada uma delas. Antes, pareciam simples atividades, mas depois de escrevê-las percebi o quanto de conhecimento havia nessas práticas. O quanto meus alunos se interessaram e se envolveram nelas fez com que acontecesse *uma geografia de corpo presente*. Tenho certeza que o olhar desses alunos mudou quanto ao seu lugar, quanto à maneira de pensar o espaço geográfico e o quanto possibilitou olhar para além do seu lugar.

Ainda sobre o processo de transformação do ensino, de busca de uma nova direção, um novo segmento para (re)significar a geografia para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, Rego (2011, p. 9) escreve que:

A transformação do ensino de geografia em direção a uma geografia educadora necessita da criação de práticas que transformem temas da vida em veículos de compreensão do mundo. Um mundo compreendido não apenas como conjunto de objetos, mas como obra de criadores.

Isso reforça a importância de atividades que contemplem os espaços cotidianamente vividos, as problemáticas que estes apresentam; pensar em possíveis soluções, agir sobre o espaço no qual está inserido, como foi possível constatar na atividade das maquetes.

Na atividade relatada anteriormente, o grupo de alunos pensou em soluções para um problema que afetava sua vivência. Quando estes alunos pensaram em como diminuir o impacto dos ventos e da água que vinha das encostas em dias de muita precipitação, e que acabava prejudicando a produção agrícola familiar, compreenderam o papel da geografia sobre o seu lugar. Entenderam que ela pode ajudar, e muito, no seu dia a dia. Algo que era vivido por eles acabou se transformando em conhecimento consolidado. Talvez esse ensaio, em um espaço menor, aumente as chances de, no futuro, compreenderem espaços maiores.

É dessa geografia educadora que a escola carece. Geografia que traz o cotidiano vivido para a sala de aula, pois, este cotidiano é um espaço pleno de possibilidades, de perguntas a serem feitas, discutidas, pensadas e por que não, postas em práticas. Construindo saberes que sejam fundamentais para seu desenvolvimento pessoal. Entendendo seu lugar e por fim saber que a geografia está diretamente relacionada com seu meio de vida. Percebemos, neste estudo, que o aluno se identifica com as aulas quando estas partem do “seu lugar”. Quando se depara com o “seu lugar” em estudo/análise na sala de aula acaba por construir uma identidade com melhor capacidade crítica. Entendendo o “seu lugar” o aluno começa a propor trabalhos

relacionados ao seu meio na tentativa de ver melhoras e alternativas. Isso é muito importante, pois, das nossas salas de aula sairão futuros construtores, agricultores, vereadores, prefeitos, professores... E este conhecimento, que realmente o pertence, tende a nos deixar motivados e esperançosos com um futuro melhor para Itati/RS.

Creio que é preciso preparar nossos alunos para o espetáculo da vida e para isso precisamos proporcionar subsídios. Se ele aprender a ler o “seu lugar” poderá compreender melhor os conceitos geográficos. Penso que aqui está uma saída para que o ensino de geografia se torne mais atraente, envolvente e significativa ao aluno. Que assim, este consiga estar mais bem preparado para os desafios que o mundo lhe propor, afinal lugar = mundo.

Utopia nossa? Quimera? Ou será a urgência de uma ação consciente, reflexiva, coletiva com outros educadores que possibilitará uma mudança no cenário? Claro que precisamos ser crentes e utópicos, pois, ao perdermos a crença e a capacidade de sonhar, admitiremos a nossa passividade. Porém de nada adianta acreditarmos e sonharmos e não partir para a ativa propondo um trabalho reflexivo e em ação conjunta e crescente com os seus pares.

Referências

CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S. (Org.). **Geografia: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 25-42. (Coleção Explorando o Ensino).

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-22.

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

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

COSTELLA, R. Z. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Trajetória Multicursos**, Osório, ano 3, n. 7, p. 77-90, ago. 2012.

COSTELLA, R. Z.; SCHÄFFER, N. O. **A geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HAHN, J. B. **As relações do ensino de Geografia com os arredores da escola**: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica.** 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 1 ed. 2º reimpressão. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KAERCHER, N. A. Práticas pedagógicas para ler/pensar o mundo, convergentes/entender com o outro e entender/ descobrir a si mesmo. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio:** Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAERCHER, N. A. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: As geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I.M.; GOULART, L.B.; MARTINS, R.E.M.W.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N.A. (Orgs.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre. UFRGS, 2011. p. 205-220.

KAERCHER, N. A. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs), **Movimentos no ensinar geografia.** Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 13-33.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARTINS, E. R. A relação homem/geografia. In: Encontro Estadual de Geografia. 23. 2004, Canoas. **Anais do Encontro Estadual de Geografia.** Porto Alegre: AGB-PA, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas.** Seleção e introdução de Massaud Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caetano.** 3 d. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2006.

REGO, N. Em direção a uma geografia educadora. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia.** Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 9-12.

SANTOS. M. **A natureza do espaço.** São Paulo: Edusp, 2002.

Que Geografia há na educação para o campo?

Christiano Corrêa Teixeira

Antonio Carlos Castrogiovanni

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.;

KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 279-288

DOI 10.21826/9788563800244p279-288

Resumo

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da proposta pedagógica da Educação do Campo e sua importância para as populações camponesas. Ainda, refletimos como o ensino de Geografia pode contribuir para a leitura de mundo dos estudantes, e sob a luneta do Paradigma da Complexidade, analisamos como os conceitos lugar, paisagem e território são abordados nas obras aprovadas no PNLD-Campo 2016, bem como se estas dialogam com a Educação do Campo e o Ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia, Educação do Campo, Livros Didáticos.

Abstract

In this chapter we will present a brief history of the pedagogical proposal for Rural Education and its importance to the peasant populations. Also, we aim to think and discuss about how the Geography Teaching can contribute to the world reading of these students. Also, under the scope of the Complexity Paradigm, we have analyzed how the concepts of place, landscape and territory are approached in the textbooks approved in *PNLD – Campo 2016* and if it dialogues with Rural Education and the Geography Teaching.

Keywords: Geography, Rural Education, Textbooks.

Apresentação

Este capítulo é fruto de reflexões acerca de nossas respectivas dissertações de mestrado. Nele, buscamos analisar sob a ótica do Paradigma da Complexidade como os conceitos de paisagem, lugar e território são abordados/trabalhados pelos livros didáticos disponibilizados para os alunos do campo brasileiro e se estes podem, ou não, somar ao movimento da Educação do Campo.

Contudo, o que nos motivou a produzir este capítulo é a possibilidade de refletirmos como a Geografia está sendo abordada/trabalhada nas áreas rurais do Brasil e de que forma podemos contribuir para (re)pensar o espaço escolar no campo e as efetivas necessidades das populações camponesas.

A educação do campo como proposta

A Educação do Campo é um conceito em construção. Ele emerge das lutas sociais do campo, protagonizada por movimentos sociais como: o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MTST), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), comunidades indígenas e quilombolas. Sendo fruto de articulações da sociedade é um fenômeno social. A prática social que caracteriza a Educação do Campo possui algumas especificidades e demandas que a tornam diferenciada frente a outras propostas educacionais.

Inicialmente, devemos diferenciar Educação do Campo de *educação rural*. Entende-se como educação rural todas as iniciativas, desde as escolas técnicas rurais até centros de treinamento comunitários. A educação praticada nas áreas rurais do Brasil consistia em um modelo fechado e fomentado por agências estadunidenses em parceria com o MEC (Ministério da Educação). As iniciativas visavam à integração das populações camponesas ao novo modelo de produção, a Revolução Verde, que chegava ao campo brasileiro na década de 1970. “A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p.298).

O referido modelo educacional não incorporava os saberes tradicionais das diversas populações camponesas. Tais conhecimentos, que ultrapassaram gerações, foram desqualificados e o modelo urbano de ensino foi reforçado e transplantado para o campo, valorizando somente aquilo que era considerado científico e moderno. O que verdadeiramente interessava era tornar o camponês um trabalhador assalariado rural.

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador, tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural, quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre

o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Para implantar o modelo, os professores que atuavam no campo, não receberam qualquer qualificação. Frequentemente, esses profissionais eram trazidos do meio urbano para lecionar nestas áreas. Com suas cartilhas, atuavam como pregadores da modernidade, os “jesuítas” do agronegócio, pois tratavam de disseminar entre os camponeses as maravilhas que os novos adubos, fertilizantes e sementes trariam à produção agrícola, sem contar o tentador discurso de erradicar a fome.

Pensamos que a educação rural não cumpre com o papel social que é devido à educação. O que está em sua agenda é a formação de mão de obra e consumidores no campo. No momento em que não incorpora os saberes dos povos, não há a significação para os sujeitos do campo, eles não se reconhecem no contexto, suas vidas e seus lugares são ignorados, porque hoje, as populações que residem no campo são plurais. Cada uma, à sua maneira, constrói significados e relações diferentes com o espaço, como os agricultores e os grupos indígenas, por exemplo, porém possuem um ponto de ligação: a reprodução social ligada à terra.

No entanto, o conceito de Educação do Campo busca reverter esse quadro. Originado dos movimentos sociais camponeses,

[...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses [...]. (CALDART, 2012, p.263).

Constituir a educação a partir da realidade do aluno e seu contexto, é o que preconizam autores como Freire (2002) e Morin (2000), mas se o ensino nas áreas rurais não utilizar os conhecimentos locais, estaremos indo de encontro ao que propõem tais autores. Pensamos neste momento, que os alunos do campo não compartilham das mesmas necessidades que os alunos do meio urbano. No campo, o trabalho e o ensino devem estar relacionados, pois muitos estudantes participam das atividades produtivas. Também, o tempo é fator fundamental, na medida em que o trabalho segue o tempo da natureza, que não é necessariamente o mesmo tempo do calendário escolar e por isso, este deve ser condizente e flexível com o tipo de cultura praticada no local: “[...] essa educação deve expressar os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem, que trabalham no campo e que são do campo” (MEDERIOS; ROBL, 2013, p. 177). Ainda, as escolas do campo não são somente aquelas localizadas no espaço classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como rural, também são consideradas as escolas em áreas urbanas de municípios identificados economicamente, socialmente e culturalmente com o campo.

O campo é um espaço que se difere da cidade. Pensamos existir três pontos que julgamos centrais na diferença entre esses espaços: densidade demográfica, paisagem e trabalho. Campo e cidade, para nós, podem ser entendidos como espacialidades, características concretas do meio.

Sendo o objeto da Geografia o espaço geográfico, esse que por sua natureza comporta as duas espacialidades, se constitui como uma totalidade, o todo. Assim, o campo é parte desta totalidade, que ao mesmo tempo em que comporta e reflete fenômenos ocorridos em outras espacialidades, também possui luz própria, ou seja, é um ponto no holograma que é o espaço geográfico.

O ensino de geografia: conceitos aplicáveis à vida

Pensamos que a Geografia deve promover a alfabetização espacial, que consiste na “[...] construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço, elaboradas dinamicamente pelas sociedades” (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2009, p. 11). Esta alfabetização visa à leitura do espaço, do mundo, “[...] quando falamos em alfabetizar nos referimos à interpretação de símbolos, que posteriormente permitirão a relação e aplicabilidade em outras dimensões” (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2012, p. 29). Portanto, a alfabetização espacial pode dotar os sujeitos de capacidade leitora do mundo, dando-lhes as condições necessárias para interpretar a realidade espacial em suas multidimensões. Compreendemos que, para tanto, existem no mínimo quatro pressupostos que o ensino de Geografia deve oportunizar a reflexão, são eles: (i) valorizar o lugar e o cotidiano, (ii) compreender as relações entre as diferentes escalas, (iii) a alfabetização cartográfica, e (iv) a condição humana.

Para nós, a valorização do lugar pelo aluno é um elemento que deve permear o ensino de Geografia, pois aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma maneira de valorizar o lugar onde vive, dando significação ao que vai ser estudado.

A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2009, p.13).

Ainda sobre a importância do lugar e do cotidiano no ensino de Geografia, Cavalcanti (2010, p. 6) corrobora com o que compreendemos:

[...] o lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno

como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre realidade e os conteúdos escolares.

Assim, estudar o lugar e incluir o cotidiano do aluno na escola, dá significação aos conteúdos estudados em Geografia. O aluno reconhecendo elementos do seu dia a dia poderá ter mais interesse nas propostas do professor, ao valorizar estes, a relação do aluno com seu espaço é ressignificada, podendo derivar em uma afetividade maior e consciência da situação na qual está inserido.

No atual estágio da globalização (praticamente não existem lugares na Terra que não tenham relação com o todo), os reflexos de uma guerra no Oriente Médio repercutem no preço mundial do petróleo, por exemplo. No entanto, as relações engendradas pela globalização não atinge todos os lugares da mesma maneira nem ao mesmo tempo. A concepção de círculos concêntricos e a linearidade do mundo não traduzem a realidade. Para compreender como o mundo se configura hoje, é necessário que se pense de maneira multiescalar, do global ao local, e entre estes o nacional e o regional, todos articulados.

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade dinâmica, no jogo de escalas. (CAVALCANTI, 2010, p.6).

As relações de multiescalas vão ao encontro do que propõe Morin (2000, 2003, 2005) com o princípio hologramático, em que o todo é mais que a soma das partes. O global é mais que a articulação entre os lugares.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. (MORIN, 2000, p.37).

O espaço articulado e a retroatividade destas ações são fenômenos que não podem ser negligenciados, sob pena de tornar insuficiente a explicação e a leitura dos acontecimentos e fatos, seja no contexto global ou local.

O PNLD-campo e os livros didáticos

Atualmente, mesmo com a disseminação da informática e os avanços tecnológicos advindos dela, os livros didáticos ainda assumem um papel de destaque nas políticas educacionais do Brasil. Sendo universalmente distribuído para todos os estudantes do país, constitui um material didático que ainda é a pedra fundamental de muitas práticas pedagógicas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a principal ação no sentido de oportunizar o mínimo de materiais didáticos aos estudantes do país. Compreendendo que a educação no campo é diferente daquela praticada na cidade, o governo federal instituiu um programa próprio para a educação do Campo, o PNLD-Campo. Este programa é correlato ao já tradicional PNLD, as editoras propõem as obras, que são analisadas por pareceristas que as aprovam ou não. Após a sua aprovação, as obras são selecionadas pelos professores que as utilizarão em sala de aula.

Para o PNLD-Campo 2016 foram inscritas 10 obras sendo que somente duas foram aprovadas: a coleção *Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo* e a coleção *Campo Aberto*. Questionamo-nos o porquê de um número tão baixo de obras aprovadas. Conjecturamos que a incipiência do PNLD-Campo possa ser uma das razões, e ainda o desconhecimento das editoras frente à proposta de Educação do Campo (TEIXEIRA, 2016). O Guia PNLD-Campo 2016, publicação oficial que analisa as obras, corrobora o que pensávamos:

Esses números indicam, por um lado, a necessidade de um maior investimento na produção de materiais didáticos que concretizem as especificidades e os princípios da Educação do Campo e, por outro lado, a demanda por Princípios e critérios para avaliação coleções que efetivem, com qualidade, uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (BRASIL, 2016, p.17,18).

Dentre as obras aprovadas, foram analisados os volumes referentes ao 5º ano do ensino fundamental, pois esta é a fase que antecede o primeiro contato com a disciplina de Geografia desvinculada de outras ciências humanas. Utilizando a técnica de análise conteúdo (BARDIN, 1977), optamos pela análise temática porque pensamos que se aproxima mais de uma análise qualitativa, pois “[...] o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a inferência [...] ser fundada na presença do índice (tema) e não sobre a frequência de sua aparição [...]” (BARDIN, 1977, p. 115-116). Assim, analisamos como os temas são apresentados e não a sua frequência. Com isso, buscamos compreender como os conceitos lugar, paisagem e território são abordados nos livros através de imagens, exercícios e textos.

Ao analisarmos globalmente o livro *Novo Girassol – Saberes e fazeres do campo*, pensamos que a obra deixa a desejar, tanto na consistência dos conceitos lugar, paisagem e território, como na abordagem voltada à Educação do Campo;

salvo alguns textos e exercícios que julgamos pertinentes, noutros pontos o livro é falho, destacadamente em relação ao conceito de lugar, o qual é mencionado no título, mas omitido no conteúdo. A obra enfatiza as populações do campo ligadas à agricultura e pecuária, deixando obscurecidas outras comunidades do campo, como os quilombolas e ribeirinhos. Este fato possui importância, pois estas populações também serão atendidas pela obra, sobretudo que estes representam um significativo contingente populacional nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Em relação ao livro *Campo Aberto*, a obra de modo geral não apresenta o que nos propomos a analisar. A ausência que percebemos nos trouxe alguns questionamentos que a superficialidade não pode nos auxiliar. O que pretendiam os autores ao silenciar os conceitos por nós elencados? A proposta de uma base curricular nacional comum poderia dar uma unicidade ao que se pretende trabalhar em Geografia no 5º ano do ensino fundamental? Pensamos que estas ausências são significativas e a tentativa de compreendê-las, mesmo que provisoriamente, poderia ser objeto de um trabalho futuro.

No entanto, podemos observar que a obra tenta tecer relações entre os componentes curriculares e em boa medida o faz. Na apresentação, os autores afirmam que “[...] o ato de aprender está relacionado com o mundo vivido, é preciso nos ajudar a compreender, interpretar e transformar o mundo em que vivemos” (MENDONÇA *et al.*, 2014), esta afirmação vai ao encontro do pensamento de Morin (2015) quando propõe que hoje o ensino está descolado do viver, e que deveríamos trabalhar para o ensino do viver, nos compreendendo enquanto civilização e parte integrante de outro sistema: o planeta Terra. A unicidade como a obra trata os temas é vista por nós como positiva, pois desafia o pensamento simplificador e a fragmentação do conhecimento, tentando estabelecer conexões entre os saberes, aproximando-se do desenvolvimento de um pensamento complexo.

As duas obras analisadas são distintas entre si, tanto em relação aos conteúdos quanto na proposta metodológica. Temos um livro que apresenta os conteúdos de forma segmentada, tradicional, o que a primeira vista pode parecer mais familiar ao professor adotante. No entanto, julgamos que os conceitos carecem de uma abordagem conceitual mais consistente.

Nesta perspectiva, os livros didáticos poderiam evidenciar outras populações campesinas que não os agricultores, pois a obra também deve ser dedicada a estes grupos. Na obra *Coleção Campo Aberto*, mesmo não apresentando os conceitos os quais nos propomos a analisar, a tessitura dos componentes curriculares foi uma boa surpresa, pois existem muitos discursos acerca da integração das disciplinas. Julgamos que a obra caminha na direção de integrar os componentes curriculares. Quando analisamos as propostas do livro, percebemos que ali tem Geografia, mas pinça-la, separá-la, decanta-la não é tarefa fácil. Disto podemos compreender que a costura realizada pelos autores foi significativa.

O que aprendemos nos livros

Ao analisarmos os livros, pensamos que as obras não contemplam uma efetiva aproximação entre os conceitos da Geografia e a realidade rural, visto que uma apresenta base teórica inconsistente e a outra não aborda, ou aborda superficialmente, os conceitos que selecionamos. Em alguns conteúdos, não é possível distinguir se o livro é destinado ao campo ou a cidade, fato que não contribui para a superação da dialogicidade campo-cidade no ensino.

Uma questão que merece ser pontuada consiste no fato de que, nas obras, muitas comunidades do campo são omitidas. Concordamos que a complexidade das áreas rurais do Brasil torna difícil contemplar todas as comunidades, mas referenciarlos com uma imagem ou exercício não deve ser tarefa das mais árduas. Podemos estar sendo um pouco duros com tal questão, mas não conseguimos conceber a omissão de muitas comunidades em uma obra destinada a elas. Consideramos esta omissão deveras grave. Esta ausência, não contribui com o movimento da Educação do Campo, na medida em que não auxilia recursivamente na consolidação identitária destas populações.

Pensamos, neste momento, que o conceito de lugar é importante para a consolidação das identidades campestinas. Considerando-se que a Educação do Campo propõe valorizar as sua população, o conceito de lugar pode ser um componente válido para retroagir no sentimento de pertencimento. Ainda, por ser carregado de subjetividade, o conceito de lugar pode ser aplicado há distintas realidades, pois ele se constituirá a partir da relação sujeito/espço. No entanto, os livros, em nossa ótica, são insuficientes neste aspecto, pois não aprofundam a construção do conceito de lugar. E desta forma, não oportunizam a discussão e a reflexão da relação sujeito-espço.

Diferentemente do conceito de lugar, a paisagem recebe uma abordagem mais ampla, tanto no que se refere à profundidade e diversidade teórica, quanto na variedade de textos e exercícios. Ainda que a consistência teórica não seja a desejável, as obras oportunizam espaços à reflexão. Direta ou indiretamente, as atividades oferecidas pelos livros podem tornar-se instrumentos para o “ir além”, ou seja, a partir das atividades os professores e os alunos podem introduzir e debater questões referentes ao cotidiano da escola e da comunidade.

Devemos destacar que se as obras apresentam inconsistências em relação aos conceitos de lugar e paisagem, o mesmo não pode ser observado em relação ao conceito de Território. Tendo em vista a complexidade do conceito, os livros conseguem apresentar uma abordagem satisfatória do que se pensa enquanto território. Sendo este um conceito multifacetado, a abordagem do território como ordenamento político administrativo é destacada. Ainda, há uma tentativa de introdução da ideia de multiescalas, na medida em que contempla o local (município) tecendo relações

com outras escalas (nacional, global), instiga à consciência cidadã, busca desenvolver consciência ecológica e valoriza a diversidade técnica na produção do espaço.

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, os livros didáticos de Geografia destinados às populações do campo não apresentam uma significativa ruptura com o dito ensino urbano, o hegemônico. Ainda que incipientes, os livros destinados ao campo poderiam possuir uma abrangência conceitual maior e contemplar mais comunidades campestres. Esperamos que esta iniciativa, PNLD-Campo, possa ser discutida e aprofundada, para que tenhamos mais obras voltadas às populações camponesas, com a devida qualidade que se dispensa ao tradicional PNLD.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia PNLD Campo 2016**: Educação do Campo. Brasília: Part Comunicação, 2016. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575-guia-pnld-campo-2016---anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 08 maio 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os difentes mundos geográficos**: a alfabetização espacial. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Ensino de Geografia**: Práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTROGIOVANNI A. C. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico: novos desafios. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-cultura, 2013. p. 35-48.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MEDEIROS, R. M. V.; ROBL, D. Educação rural, saberes e desenvolvimento local. In: MEDEIROS, R. M. V.; FALCADE, I. (Orgs.). **Expressões da re-territorialização do campo brasileiro**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 171-193.

MENDONÇA, M. R. S. *et al.* **Coleção Campo Aberto**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Orgs.). **Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Edipurs/sulina, 2003a. p. 13-38.

MORIN, E. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

TEIXEIRA, C. C. **A geografia na educação do campo**: possíveis contribuições. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Linguagem cartográfica e Geografia Escolar: experiências formativas na iniciação à docência

Jussara Fraga Portugal

Alana Cerqueira de Oliveira Barros

Maristela Rocha Lima

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.).

Movimentos para ensinar geografia – oscilações.

Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 289-306

DOI 10.21826/9788563800244p289-306

Resumo

Este trabalho apresenta discussões teórico-metodológicas referentes a experiências didático-pedagógicas, objetivando socializar práticas desenvolvidas a partir de ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no contexto do subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, localizada na cidade de Serrinha, no semiárido da Bahia, no Território de Identidade do Sisal¹.

¹ Espaço do Território Baiano que abrange uma área de 20.454 Km², o equivalente a 3,6% do território baiano. Segundo últimos dados do IBGE (2015), possui uma população de 588.956 hab. A taxa de analfabetismo correspondia a 34,2% contra 20,4% do Estado da Bahia (IBGE, 2007). É composto por 20 municípios. A delimitação é baseada nos propósitos do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PNDSTR), apresentada pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA)/Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Os Municípios que compõem o Território do Sisal: Araci, Biritinga, Barrocas, Candeal, Conceição do Coité, Cansação, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.

Trata-se de uma das etapas de realização do II Atelier Geográfico Temático², desenvolvida na Escola Leandro Gonçalves da Silva³, situada no espaço rural do município de Conceição do Coité, com professores da Educação Básica, num momento específico de formação inicial e continuada vivenciada na escola. As atividades realizadas no II Atelier Geográfico Temático – AGT – foram norteadas pela discussão sobre a importância da cartografia como linguagem na construção de saberes geográficos na escola. Neste sentido, o presente texto objetiva tecer reflexões sobre a importância da linguagem cartográfica na sala de aula, entendendo-a com um dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender Geografia. Assim, todo o percurso metodológico do desenvolvimento das atividades na escola e a base para elaboração deste trabalho foi norteadado pelo uso de maquete como dispositivo didático/pedagógico para o ensino da ciência geográfica e dos fenômenos, fatos e processos que compõem o espaço geográfico.

Palavras-Chave: Linguagem cartográfica; PIBID; Ensino de Geografia; Experiência formativa.

Abstract

This work versa by presenting theoretical and methodological discussions on the didactic and pedagogical experiences aiming socializing practices developed from actions carried out under the *Institutional Program Initiation Grant to Teaching* – PIBID in the context of subproject *Teacher Training and School Geography*: practices and spatial knowledge to the construction of geographical knowledge, the *State University of Bahia, Campus XI*, located in *Serrinha*, in the semiarid region of Bahia in *Sisal Identity Territory*. This is one of the stages of realization of the *II Workshop on Thematic Geography* developed at the *School Leandro Gonçalves da Silva*, located in rural areas in the municipality of *Conceição do Coité*, with teachers of Early Childhood Education and Basic Education, at a specific time of initial training and continuing experienced in school. The activities carried out under *II Workshop on Thematic*

2 A atividade denominada Atelier Geográfico Temático é concebida, no âmbito do subprojeto *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* como um espaço de diálogo que possibilita a reflexão da/na prática, a partir de estudos orientados e realização de práticas contemplando conteúdos, conceitos e temas da Geografia Escolar, atrelados às diversas linguagens, como dispositivos formativos na sala de aula. Nesse espaço, os alunos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores das escolas parceiras e outras escolas convidadas, vivenciam práticas pedagógicas, voltadas para um ensino de Geografia na Educação Básica ancorado na dimensão da concretude e da totalidade do espaço e na perspectiva da crítica e da problematização.

3 A Escola Leandro Gonçalves da Silva atende basicamente a alunos oriundos do campo. É uma escola núcleo, pois recebe alunos de várias outras localidades circunvizinhas. Canta Galo, Morro, Tabuleiro, Queimada do Félix são as principais comunidades de origem dos educandos. No ano de 2016 foram matriculados 130 alunos nas modalidades de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental do 5º ao 7º ano. No ano de 2013, a escola alcançou a nota de 3.4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Geography were guided by the discussion about the importance of Cartography as a language in the construction of geographical knowledge at school. In this sense, this paper aims to reflect on the importance of cartographic language in the classroom context, understanding it as a didactic and pedagogical device for teaching and learning geography. In this context, all the methodological course of the development of activities in school and the basis for preparation of this work has been guided by the model to use as a teaching/educational device for teaching of geographical science and phenomena, events and processes that make up the geographic space

Keywords: Cartographic language; PIBID; Geography teaching; Training experience.

O PIBID e a formação docente: cartografando experiências

Para muitos estudantes das licenciaturas, integrar o PIBID⁴, nos primeiros anos dos cursos formativos profissionais, tem sido uma oportunidade ímpar, singular, pois a vivência da realidade escolar possibilita, a cada um, construir conhecimentos e valores, experimentar momentos formativos, ressignificar práticas e compartilhar saberes sobre as aprendizagens da docência na escola de Educação Básica. É neste contexto de reconhecimento da importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação inicial e continuada de professores, que este texto busca socializar as experiências formativas didático-pedagógicas ali vivenciadas, apresentando as práticas que envolveram a linguagem cartográfica no âmbito da Geografia Escolar, a partir das ações formativas experienciadas no subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013). Este subprojeto, está ancorado nos princípios do método (auto)biográfico e na potencialidade do uso didático-pedagógico de diferentes linguagens – música,

⁴ Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com os principais objetivos: 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; 4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; 5) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e 6) contribuir para a articulação teórico-prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/pibid>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

literatura, charge, desenho, cartografia, gráficos, cinema, histórias em quadrinhos, tiras, pintura e escultura, dentre outras – como artefatos didáticos e estratégias metodológicas de abordagem de conceitos, conteúdos e temas da Geografia Escolar.

O subprojeto *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), em desenvolvimento na Universidade do Estado da Bahia – *Campus XI*, no Curso de Licenciatura em Geografia, desde março de 2014, apresenta uma proposta de formação que tem, como principal objetivo, articular a Universidade à escola básica, pelo desenvolvimento de ações situadas no campo da formação do professor de Geografia, contemplando as dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Com o propósito de possibilitar outros modos de aprendizagem da docência, ancorados no método (auto)biográfico e nas estratégias metodológicas das diversas linguagens, as ações que envolvem o subprojeto *Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* se desenvolvem através de: 1) Parcerias Universidade-Escola Básica; 2) Mapeamento da realidade escolar; 3) Espaços de Diálogos e Práticas; 4) Planejamento do trabalho pedagógico; 5) Ateliers Geográficos Temáticos; 6) Tateio Experimental; 7) PIBID Itinerante; e de outras 8) Atividades de Campo, realizadas em 6 (seis) escolas – 3 (três) rurais e 3 (três) urbanas – do Ensino Fundamental e Médio, de três municípios do Território de Identidade do Sisal: Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia, envolvendo 57 (cinquenta e sete) bolsistas, subdivididos em três grupos, a saber: 45 (quarenta e cinco) bolsistas de iniciação à docência, 9 (nove) bolsistas de supervisão e 3 (três) bolsistas responsáveis pela coordenação.

Este texto relata experiências desenvolvidas através da parceria com a Escola Leandro Gonçalves da Silva, locus de práticas referentes ao II Atelier Geográfico Temático, que teve como proposta a realização de seminários e oficinas, com o envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, gestores, secretária e demais funcionários de apoio), objetivando a discussão e a construção conjunta de conhecimentos sobre a cartografia, linguagem que deve ser concebida, pelo aluno e professor, como um suporte de representação e apreensão do espaço geográfico, a partir da abordagem de conteúdos e temas selecionados. Trata-se, portanto, de enfatizar a sua importância enquanto linguagem essencial à construção dos saberes (geo)cartográficos.

A primeira etapa da prática na escola objetivou trabalhar com todos os professores de todas as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 9º anos). Neste contexto, a proposta foi planejada para ser realizada em três momentos, a saber: o primeiro momento foi realizado no Espaço de Diálogos e

Práticas.⁵ O segundo momento correspondeu ao planejamento do seminário e das oficinas e, para tal, foram realizados vários encontros de planejamento para selecionar, criar estratégias e atividades que fossem do interesse do público-alvo. No terceiro momento, passou-se à execução das atividades que culminaram em dois seminários e duas oficinas práticas direcionadas a todos os envolvidos.

A partir das ações que compõem o subprojeto, foram planejadas e desenvolvidas as atividades referentes ao II Atelier Geográfico Temático, intitulado *A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas*, cuja proposta centrou-se na abordagem das potencialidades didáticas da linguagem cartográfica em sala de aula, a partir da compreensão da cartografia escolar, enquanto linguagem, tendo em vista a formação do aluno leitor/ produtor de mapas, saberes necessários que possibilitam a aproximação dos alunos de seus lugares de vivência e de outras espacialidades, contribuindo, desse modo, para a realização da análise espacial.

O planejamento das ações do II Atelier Geográfico Temático foi pautado em uma sequência de atividades, utilizando-se dos recursos da cartografia, como relevantes dispositivos didático-pedagógicos em sala de aula. A primeira atividade foi a realização do I Seminário na Escola Leandro Gonçalves da Silva, parceira do subprojeto, intitulado: *Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas (geo)cartográficas no cotidiano escolar*, que mobilizou os professores, gestores e estudantes para a importância dos saberes (geo)cartográficos, no currículo escolar e na vida cotidiana.

A realização deste seminário oportunizou discussões acerca de abordagens que enfatizavam a importância da leitura cartográfica, no início da escolarização da criança, pois, a partir dessa iniciação, a criança desenvolverá habilidades e o domínio de alguns conhecimentos cartográficos que contribuirão para a leitura e a interpretação de fenômenos geográficos, requisitos essenciais ao seu desenvolvimento nas fases subsequentes da própria trajetória de escolarização.

O planejamento do seminário foi um momento oportuno de exploração das possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções, tais como lateralidade, orientação, direção, distância, escalas, proporção, legenda (signos e significantes), coordenadas geográficas, dentre outros elementos necessários à leitura, interpretação e compreensão de mapas, além da discussão sobre a importância de recursos cartográficos, como a bússola, cartas, plantas, maquetes, mapas, croquis, globo terrestre, no processo de alfabetização (geo)cartográfica.

5 Os *Espaços de Diálogos e Práticas* são, essencialmente, momentos de estudos, encontros de formação e troca de experiências, nos quais são desenvolvidas ações que viabilizam discussões e a socialização das leituras acadêmicas desenvolvidas ao longo de um período, ou seja, para cada Atelier Temático, estes momentos objetivam a formação dos bolsistas inseridos no subprojeto. No caso específico, foram realizadas leituras de pesquisadores que se dedicam aos estudos da cartografia.

O seminário teve como desdobramento a realização de oficinas didático-pedagógicas, nas quais foram desenvolvidas práticas com o uso dos recursos cartográficos, com o principal objetivo de enfatizar a importância dos saberes cartográficos, como um tema que transversaliza os componentes do currículo escolar. Desse modo, buscou-se desconstruir a ideia de que mapas, maquetes, cartas, croquis, globo terrestre, gráficos/tabelas e quadros, são recursos de uso exclusivo da Geografia, na abordagem de seus temas, conceitos e fenômenos.

Para se chegar ao desenvolvimento das atividades na escola foram planejadas situações didáticas com a seleção de metodologias que pudessem contemplar os objetivos do trabalho: primeiramente, o levantamento bibliográfico, leituras e discussão de textos em grupo, nos encontros de formação, realizados na universidade, e denominados de Espaços de Diálogos e Práticas, momentos importantes de estudo e planejamento que norteiam as ações dos Ateliers Geográficos Temáticos.

Na proposta do subprojeto *Formação docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, os Espaços de Diálogos e Práticas compreendem os momentos de formação, realizados no âmbito da universidade, nos quais os bolsistas – de Supervisão, Iniciação à docência e os Coordenadores de área – planejam, elaboram, relatam e avaliam as práticas desenvolvidas no ensino de Geografia nas escolas parceiras, a partir da experimentação da docência na escola. Desse modo, a universidade e a escola tornam-se, juntas, espaços e tempos de formação, nos quais são realizados estudos, planejamento e a produção de materiais, para o desenvolvimento de práticas de ensino ancoradas nas diversas linguagens como dispositivos didático-pedagógicos e estratégias metodológicas do ensino dos conteúdos curriculares da Geografia nas escolas parceiras.

Geografia e Cartografia Escolar: reflexões e potencialidades

A Geografia Escolar enquanto componente do currículo da Educação Básica tem o objetivo de propiciar aos educandos possibilidades e estratégias para a construção de conhecimentos críticos acerca da realidade que os cerca, através de leituras e interpretações diversas do mundo. Desse modo, em suas trajetórias de escolarização, o aluno deve ser capaz de compreender as relações estabelecidas entre o homem, enquanto indivíduo e ser social, e a natureza, concebendo a si próprio, também, como um agente transformador desse espaço. Nesse sentido, as técnicas e os instrumentos necessários ao entendimento dessa relação, bem como das múltiplas configurações espaciais e suas transformações possíveis, somente são concebidas mediante a aprendizagem das noções que envolvem a cartografia, que oportunizam a esse aluno ler e entender o espaço através das representações cartográficas. A cartografia é uma linguagem que viabiliza o (re)conhecimento e a

percepção espacial para além do espaço vivido,

O indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do *território* que não estejam registrados em sua memória. Está limitado apenas aos registros de imagens do espaço vivido, o que o impossibilita de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas. (ALMEIDA, 2010, p. 17, grifo da autora)

Por isso, é necessário que o trabalho pedagógico esteja aliado aos conhecimentos sistematizados da ciência geográfica, para além do lugar de vivência dos alunos, e incorpore conceitos cartográficos, tais como escalas, orientação/direção, projeção, legenda, localização e simbologia. Para que o aluno desenvolva competências e habilidades capazes de realizar uma análise espacial do seu bairro, da sua cidade, do mundo, se torna indispensável “[...] conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia e da cartografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, seus problemas e contradições” (FRANCISCHETT, 2012, p. 177). Para Sacramento (2012, p. 102) “[...] a utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia deve permitir ao aluno ler os códigos, fenômenos e linguagens próprias da Geografia com o intuito de saber pensar geograficamente o espaço em que vive”.

Nesse sentido, é importante incluir metodologias e procedimentos didático-pedagógicos que contemplem diferentes linguagens, objetivando tornar o processo de ensino-aprendizagem da Geografia mais contextualizado e desafiador, desenvolvendo no aluno a criticidade para interpretar fenômenos que fazem parte de suas vivências e relacioná-los a outras espacialidades.

Assim, no processo de apreensão dos conteúdos, temas e conceitos da Geografia Escolar, segundo Katuta (2010):

[...] a apropriação e o uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos, o que significa dizer que não se pode usá-la a per se, mas como instrumental primordial, porém não único, para a elaboração de saberes sobre territórios, regiões, lugares e outros. Se a supervalorizarmos, em detrimento do saber geográfico, correremos o sério risco de defender a linguagem por ela mesma, o que, a nosso ver, a esvazia em importância e significado [...]. (p. 133-134)

Isso pressupõe que a cartografia não deva ser incorporada, de forma isolada, ao processo de ensino, pois por si só não dá conta de entendermos as lógicas que permeiam a reprodução dos diversos espaços e suas contradições, mas que seja atrelada ao campo do conhecimento geográfico. Alguns conceitos geográficos necessitam do aporte básico da linguagem cartográfica. O trabalhar com fenômenos e temas locais, nacionais e mundiais, pode ser oportuno para o desenvolvimento de atividades com a escala ou, quando o assunto está relacionado a locais distantes, outras espacialidades, ou mesmo envolvendo os diferentes climas mundiais, as

noções de orientação e localização podem ser incorporadas à discussão em sala de aula, ou seja, trata-se de desenvolver uma abordagem conjunta em que a linguagem cartográfica ofereça os instrumentos necessários ao trabalho com os conteúdos da Geografia, de modo contextualizado.

Devemos considerar que a importância da cartografia não está restrita apenas ao ensino da Geografia e das outras ciências que integram o currículo escolar, mas constitui um corpo de conhecimentos também importantes para a vida cotidiana dos alunos, uma vez que todos nós estamos inseridos num contexto espaço-temporal.

Movimentar-se no espaço é algo inerente ao ser humano, “*O esquema corporal* é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço que depende tanto de funções motoras, quanto da percepção do espaço imediato” (ALMEIDA; PASSINI, 1994, p. 28, grifo das autoras). Diariamente, utilizamos conhecimentos sobre lateralidade, distância, proporção, direção e orientação, por exemplo, ao andar pelas ruas da cidade e não tomar o rumo errado. As noções de proporcionalidade estão relacionadas às fotografias ou à TV, que representam elementos do mundo real em uma proporção menor, e a inúmeras outras ações cotidianas que aqui poderiam ser listadas. Em todos estes casos, nos deparamos com noções básicas da cartografia, entretanto, “a falta de consciência sobre a presença da geografia e da cartografia na vida cotidiana impede que as pessoas consigam relacionar a teoria dos livros didáticos às suas experiências diárias” (PISSINATI; ARCHELA, 2007, p. 173). Essa constatação se reflete no contexto da sala de aula, quando muitas vezes o aluno não consegue compreender a importância, em seu cotidiano, de determinados conteúdos tratados na escola.

A reflexão de Francischett reafirma a importância da cartografia para o cotidiano das pessoas na sociedade, pois, para a autora: “[...] a representação do espaço geográfico, a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de relevante importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo habilitado a participar na interlocução e na comunicação” (2008, p. 7-8). A autora ainda justifica que “ignorar a natureza social, histórica e dialógica das representações cartográficas é desconsiderar seu valor comunicativo, sua importância na relação, no processo de evolução do homem e na interpretação do mundo” (FRANCISCHETT, 2008, p. 7-8).

Francischett ressalta, também, a importância das representações cartográficas, como uma forma de obter conhecimento sobre a realidade,

Temos uma visão parcial do mundo porque nossa percepção da realidade é limitada. O que permite diminuir essa limitação, ou o que nos possibilita obter a percepção é o conhecimento do real e das representações que nos é propiciado pela mediação, aqui entendida como conjunto de ações e elementos que possibilitam a relação entre o real e a representação desse real. (FRANCISCHETT, 2008, p. 8)

Compartilhamos da ideia da autora, que destaca a relevância das formas de representação para a percepção e o conhecimento de elementos da realidade do espaço geográfico, o que se torna possível através de maquetes, gráficos, desenhos, mapas, croquis, mapas mentais, plantas e cartas, dentre outros dispositivos. Sobre as maquetes, Almeida (2010, p. 18-19) afirma que o seu uso, “[...] tem servido como forma inicial de representação, a qual permite discutir questões sobre localização, projeção (perspectiva), proporção (escala) e simbologia”. Pissinati e Archela (2007, p. 190) definem o croqui como “o esboço de uma área real, representando os elementos sem muita preocupação com as medidas e as distorções. O que importa é mostrar os elementos que estão sendo observados no local [...]”.

Por fim, queremos reforçar que a linguagem cartográfica é importante

[...] também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores. (FRANCISCHETTI, 2008, p. 7)

Desse modo, torna-se pertinente afirmar que as representações cartográficas permitem (re)pensar, de forma significativa, os fenômenos no espaço geográfico, bem como auxiliam o trabalho pedagógico, tratando dos conceitos/temas geográficos de forma muito mais coerente. Sendo assim, a linguagem cartográfica vem reafirmando sua importância, no contexto escolar e da vida cotidiana do aluno, e não fica restrita apenas à compreensão dos mapas, em momentos isolados das trajetórias de escolarização.

II Atelier Geográfico Temático: a cartografia escolar e aprendizagens geográficas

“[...] aflige-nos perceber que você, professor, realiza trabalhos significativos, mas que ficam guardados nas gavetas, uma comunicação muda, sem divulgação, que paralisa o diálogo” (PASSINI, 2012, p. 209)

A epígrafe que abre esta seção do texto, contempla uma preocupação de Passini (2012), quando denuncia que muitos dos significantes trabalhos realizados por muitos professores não são visibilizados e, muitas vezes, depositados em gavetas, são esquecidos sem serem divulgados, sem dar frutos a novas inspirações e futuras práticas que possam ser (re)inventadas a partir de ideias compartilhadas. Este desabafo nos faz refletir sobre a importância da divulgação das práticas que vêm se produzindo nos ambientes escolares. Estas práticas são importantes possibilidades de diálogo com outras práticas, pois, a partir de sua socialização, podemos aprender

com as experiências dos outros e também mobilizar e motivar outros professores para trocar suas experiências.

Assim, o presente texto intenciona, também, socializar práticas desenvolvidas no ambiente escolar. A primeira atividade realizada na escola parceira Leandro Gonçalves da Silva, iniciou-se a partir da realização do Seminário de *Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas (geo)cartográficas no cotidiano escolar*, no dia 28 de agosto de 2015, contando com a presença de professores, gestores e outros membros da comunidade escolar, bolsistas de Iniciação à Docência, professores supervisores e a coordenadora de área do subprojeto.

Na primeira ação do II Atelier na escola, buscamos apresentar a história da cartografia, perpassando o seu contexto histórico, desde a cartografia pré-histórica, sendo utilizada com o objetivo de delimitar áreas de caça e pesca dos primeiros homens, passando para bases mais modernas, com o sistema de latitudes e longitudes, pela contribuição de Eratosthenes de Cirene e Hiparco (século III a.C.) até constituir-se, a partir do século XVII, como um importante campo da ciência através dos processos de sistematização, aperfeiçoamento e consolidação dos saberes que compreendem este campo de pesquisa. “A Geografia, então, constitui-se, como a cartografia, numa ciência autônoma [...] ambas têm como base de análise o espaço, embora, uma priorize a análise da produção e organização deste espaço e a outra, a sua representação” (FRANCISCHETT, 2008, p. 4), mostrando também, como a mesma esteve e está vinculada à Geografia e às técnicas atuais desenvolvidas por ambas, que contribuem para o amplo emprego de tecnologias que facilitam a coleta de dados e, conseqüentemente, a consolidação destas ciências como importantes campos de pesquisa.

No segundo momento do seminário, demos ênfase à concepção da cartografia como linguagem e, também, como dispositivo didático-pedagógico da abordagem de conceitos e temas da Geografia Escolar, pois “[...] o domínio da linguagem cartográfica constitui-se num fator de relevância para o desenvolvimento e ensino dos conteúdos relacionados à Geografia entre outras disciplinas escolares [...]” (RIOS; MENDES, 2009, p. 1). No que se refere à importância da cartografia para a vida cotidiana dos discentes, Francischett (2007, p. 4) afirma que, “a apropriação da linguagem cartográfica é um aspecto de importância, principalmente quando se trata de pensar na educação do indivíduo participante na interlocução e na comunicação de sua época”.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, resgatamos importantes conceitos (geo)cartográficos – lateralidade, coordenadas geográficas, orientação, direção e pontos cardeais – com a intenção de reafirmar algumas noções que o professor de Geografia, bem como de outros componentes do currículo da Educação Básica, necessita se apropriar para exercer a docência e contextualizar os conteúdos com as espacialidades e as vivências dos alunos, considerando a faixa etária e o

desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Desse modo, centramos a nossa abordagem, a partir de discussões relacionadas às Relações Topológicas, Projetivas e Euclidianas, buscando elencar, neste contexto, o papel do professor no desenvolvimento da noção de espaço pelas crianças, respeitando-se as fases de seu desenvolvimento cognitivo. As noções espaciais são adquiridas gradativamente; elas referem-se ao espaço vivido, percebido e concebido, onde:

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do *movimento* e do *deslocamento*. É apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo segundo seus interesses. [...] O espaço *percebido* não precisa mais ser experimentado fisicamente. Assim, a criança da escola primária é capaz de lembrar-se do percurso de sua casa à escola, o que não se dava antes, pois era necessário percorrê-lo para identificar os edifícios, logradouros e ruas. [...] Por volta de 11-12 anos o aluno começa a compreender o espaço *concebido*, sendo-lhe possível estabelecer relações espaciais entre elementos apenas através de sua representação, isto é, é capaz de raciocinar sobre uma área retratada em um mapa, sem tê-la visto antes. (ALMEIDA; PASSINI, 1994, p. 26-27, grifos das autoras)

Portanto, a contribuição trazida pelas autoras demonstra como a criança vai se relacionando com o espaço, desde o espaço vivido, onde estabelece os primeiros contatos com o seu entorno. Essa vivência ocorre antes mesmo da criança frequentar a escola: o *espaço percebido* em que o aluno é capaz de descrever ou desenhar um determinado ambiente, sem ter contato com ele, fisicamente, e o *espaço concebido* em que a criança já possui a capacidade de representar um determinado meio, sem ao menos ter tido um contato direto com ele.

Sendo assim, as primeiras noções espaciais que a criança desenvolve estão ligadas às Relações Topológicas, em que desenvolve “[...] noções de vizinhança, separação, ordem...; nessa etapa, os sujeitos não conseguem compreender o espaço como um todo com elementos relacionados entre si, e a leitura se dá de forma egocêntrica” (COSTELLA; SANTOS, 2013, p. 84). Para Almeida e Passini (1994, p. 31) “são as relações espaciais que se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares como: dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc. Não são consideradas distâncias, medidas e ângulos”. Aos poucos, a criança vai desenvolvendo gradativamente a visão do espaço e do seu entorno, por isso é importante que o professor desenvolva um trabalho pedagógico que possibilite, desde os anos iniciais, que o aluno amplie seu entendimento sobre o espaço bem como sobre sua organização. É nessa etapa da trajetória escolar que o auxílio do professor, para transformar os conteúdos em processos cognitivos, ao trabalhar com noções de lateralidade, se tornam importantes. Assim, atividades que envolvam as noções de limite e fronteira são bem aproveitadas pelos alunos, bem como, no desenvolvimento da lateralidade, a atividade do mapa do corpo torna-se um importante recurso de auxílio ao professor e de construção de conceitos por parte do aluno.

Considerando a progressão da autonomia cognitiva da criança, esta desenvolve as Relações Projetivas, compreendendo as estruturas mais complexas, “após os 6-7 anos, aproximadamente, [quando] os sujeitos chegam à etapa da representação projetiva e desenvolvem, paralelamente, a representação euclidiana” (COSTELLA; SANTOS, 2013, p. 84). Na etapa das “[...] representações euclidianas, os sujeitos desenvolvem a compreensão das coordenadas, a conservação de retas e as noções métricas” (COSTELLA; SANTOS, 2013, p. 84). Sendo assim, é nesta faixa etária que a compreensão das noções de escala e de coordenadas geográficas são assimiladas de forma mais concreta pelos alunos.

Logo, colocamos em pauta a discussão sobre as representações cartográficas, pois, segundo Francischett (2008), o:

[...] espaço geográfico pode se dar através de cartas, plantas, croquis, mapas, globos, fotografias, imagens de satélites, gráficos, perfis topográficos, maquetes, textos e outros meios que utilizam a linguagem cartográfica. A função dessa linguagem é a comunicação de informações sobre o espaço. (p. 7)

Entretanto, demos ênfase ao mapa mental e, também, à abordagem dos diferentes tipos de mapas: físico, político e temático e, sobretudo, destacamos as potencialidades da maquete e de como explorar esse recurso para ensinar noções cartográficas, como lateralidade, pontos de referência e as diferentes perspectivas de visão que ela oferece, como visão lateral, oblíqua e vertical. Essa diferença de perspectiva e a visão de diferentes ângulos.

Por se tratar de uma representação tridimensional, a maquete traz a representação do real, em três dimensões – altura, largura e comprimento –, ou seja, a percepção dos objetos na realidade. Por contemplar tais conceitos e outros elementos, é que Simielli (2007) defende a opção metodológica de trabalhar primeiro com o espaço real (maquetes) para depois introduzir os mapas, cartas e plantas, pois, interpretar elementos bidimensionais, requer um elevado nível de abstração. Já Francischett (2008, p. 1) conceitua a maquete como “uma representação cartográfica tridimensional do espaço, representa as categorias longitude, latitude e a altitude”. Observa, ainda, que “o objetivo da maquete geográfica, enquanto representação cartográfica, é produzir e transmitir informações e não ser, simplesmente, objeto de reprodução” (2008, p. 1). Para Pissinati e Archela (2007, p. 182), “a maquete nada mais é do que a representação do espaço real em um espaço bastante reduzido”.

A segunda etapa do II Atelier Geográfico Temático correspondeu às práticas nas escolas parceiras com a realização das oficinas didático-pedagógicas com os professores. Na primeira delas, enfatizamos as temáticas relativas à discussão de projeções cartográficas, coordenadas geográficas e tipos de escalas. Desenvolvemos dinâmicas e situações de ensino-aprendizagem, envolvendo maquetes, aula de orientação/direção cartográfica, ao ar livre, mapa do corpo (lateralidade) e a atividade

denominada “caça tesouro”, brincadeira infanto-juvenil, na qual, os participantes são desafiados a encontrar um objeto (tesouro) escondido, a partir das orientações do mediador. A adaptação dessa brincadeira, neste contexto formativo, teve a intenção pedagógica de possibilitar a abordagem e apreensão de noções básicas – distâncias, direções e orientações geográficas – necessárias no processo de alfabetização cartográfica.

Com estas práticas, enfatizamos o quanto a cartografia é importante, no fazer pedagógico e no dia a dia da sala de aula, concebendo os mapas como textos que precisam ser lidos e interpretados, além de importante recurso que contribui para a abordagem de conceitos, temas, fenômenos e processos geográficos em sala de aula. Apresentamos e discutimos elementos que norteiam a construção dos saberes cartográficos, de forma interdisciplinar, ou seja, para além da Geografia Escolar, indicando e apresentando exemplos de práticas que podem ser realizadas na escola, a partir do planejamento interdisciplinar e contextualizado das ações pedagógicas. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a interdisciplinaridade na escola é uma possibilidade de trabalho ancorada no diálogo entre os diferentes campos que compõem o currículo escolar, numa dimensão de trabalho integradora, que se dá pelo esforço teórico-prático em compreender a realidade. Para Almeida (2011), a cartografia escolar também potencializa a proposição e a realização de práticas de ensino, em uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que, segunda esta autora:

[...] a cartografia escolar abrange conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos originados na própria cartografia, mas que se caracteriza por lançar mão de visões de diversas áreas. Em seu estado atual, pode referir-se a formas de se apresentar conteúdos relativos ao espaço-tempo social, a concepções teóricas de diferentes áreas de conhecimento a ela relacionadas, a experiências em diversos contextos culturais e a práticas com tecnologias da informação e comunicação. (ALMEIDA, 2011, p. 7)

Neste contexto, desenvolvemos exemplos de práticas pedagógicas, com a inserção da linguagem cartográfica nos componentes do currículo da escola parceira, evidenciando a necessidade de contemplar uma proposta pedagógica em que os professores devem propor atividades interdisciplinares com o uso didático dos recursos cartográficos. Assim:

Trabalhar a interdisciplinaridade – no contexto escolar da Educação Básica e no âmbito da formação inicial e continuada de professores – não significa, portanto, negar a especialização e as especialidades e a objetividade de cada ciência. Seu sentido ímpar reside na oposição à concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma postura unificadora que sirva de base a todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2012, p. 189)

A adoção de projetos de investigação-formação, no campo da formação de professores, com o uso didático-pedagógico de diversos gêneros textuais e de linguagens – literatura, cinema, música, desenho, charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, cartografia, pinturas, dentre outras – orientada por uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, configura-se em propostas que favorecem a formação e a atuação do professor de Geografia, potencializando a forma de tratamento dos conteúdos geográficos e os demais temas e conceitos que transversalizam o currículo.

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo. O professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor-pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-los para contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETÉ, 2007, p. 145)

Desse modo, as autoras reafirmam a relevância do pensamento interdisciplinar, no contexto da formação e atuação profissional do professor de Geografia, e como o mesmo colabora na construção de aprendizagens e na formação do professor-pesquisador, uma vez que o que se deseja é uma mudança de atitude em busca da unidade do pensamento.

Por fim, desenvolvemos práticas envolvendo situações-problema, com o uso da bússola, do relógio de sol e com questões sobre fusos horários, além da abordagem de exemplos de como explorar o *Google Earth*, no contexto das aulas dos componentes curriculares da escola. Desse modo, oportunizamos momentos de discussão e socialização de práticas e atividades desafiadoras, que permitiram uma reflexão entre os professores sobre os seus conhecimentos cartográficos e, principalmente, sobre como aliar práticas pedagógicas inserindo a linguagem cartográfica no currículo escolar, pois “[...] a construção de determinados conceitos e/ou habilidades pode estar atrelada a uma estratégia metodológica diferenciada, mais atuante, mais crítica e reflexiva [...]” (SILVA, 2006, p. 143).

Nesse contexto, a utilização das representações gráficas e cartográficas, dentre outras linguagens, associada ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia, amplia as oportunidades de compreensão do espaço, possibilitando, desse modo, aprendizagens geográficas.

Considerações finais

A escrita deste texto teve como objeto a divulgação das práticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto do PIBID/CAPES, *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico*, em andamento

no *Campus XI* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, inserido no projeto institucional *Da iniciação à docência: resignificando a prática docente*⁶, o qual faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Centramos a nossa narrativa nas atividades desenvolvidas, decorrentes da ação do referido subprojeto denominada Atelier Geográfico Temático, cuja segunda edição, intitulada *A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas*, contemplou a cartografia como linguagem norteadora das práticas.

O II Atelier Geográfico Temático foi idealizado pelos bolsistas de ID e professores – supervisores e coordenadores de área – visando mobilizar professores da Educação Básica para a importância da apreensão dos saberes cartográficos, na abordagem de conceitos e temas, em suas práticas pedagógicas na escola, bem como demonstrar a necessidade e a importância de inserir práticas interdisciplinares com o uso didático-pedagógico dos recursos cartográficos.

Essas práticas e vivências formativas são concebidas como situações que agregam experiências nas trajetórias de formação dos graduandos da Licenciatura em Geografia – bolsistas de ID –, enquanto professores em formação inicial, ao oportunizar a vivência do cotidiano da profissão docente, a partir da troca com docentes, discentes e toda a comunidade escolar, ao passo que desenvolvemos práticas de ensino na escola parceira através de sessões de estudos, planejamento, proposição e realização de atividades, que possibilitam a promoção de reflexões sobre o uso didático-pedagógico dos recursos da cartografia e que transcendem a Geografia Escolar.

Por outro lado, tais práticas se caracterizaram, também, como uma oportunidade de formação continuada para os professores da rede pública de ensino de Conceição do Coité, articulando os saberes da experiência aos saberes da Geografia Acadêmica, pois, como nos alerta Kaercher (2004):

Uma das poucas certezas que podemos ter, no campo da docência, é de que a nossa graduação, a nossa formação inicial é, apenas, a nossa formação... inicial. Nos habilita legalmente a exercer a profissão, mas não nos forma. O processo de formação deve ser continuado. Só pode ensinar quem, permanente e humildemente, aprende. (p. 296)

As ações do subprojeto de Geografia do PIBID no *Campus XI* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB têm se constituído, sem dúvida, em relevantes oportunidades de repensar e refletir sobre a própria práxis docente, além de se

⁶ Este projeto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB comporta 49 subprojetos, elaborados por professores de diversos cursos de licenciatura de 19 (dezenove) *campi* e tem como objetivo consolidar e ampliar as ações que vêm sendo desenvolvidas, a fim de garantir a inserção dos licenciandos da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre universidade e Educação Básica, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor.

constituírem em um fértil momento de socialização de práticas e saberes docentes que, com certeza, servirão para que os professores envolvidos possam potencializar as próprias ações desenvolvidas nas escolas. Por fim, a realização das ações do II Atelier Geográfico Temático demonstraram, sobretudo, o poder de articulação que pode existir entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, através da proposta de formação do PIBID, pois, enquanto licenciandos, bolsistas de ID, professores supervisores e a coordenadora de área, atuantes nas escolas, tivemos a oportunidade de vivenciar a pesquisa no devir do processo formativo, bem como projetar a formação a partir de diferentes modos de pensar o ensino e a Geografia Escolar.

As atividades vinculadas ao subprojeto *Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico* têm possibilitado vivenciar situações formativas no âmbito do cotidiano do espaço de atuação profissional dos professores. Para além das ações pontuais dos Ateliers Geográficos Temáticos, o contato semanal com a escola parceira, sua realidade, adversidades e desafios, são oportunidades para exercer e também pensar as singularidades e especificidades da docência em contextos rurais.

Para finalizar, torna-se imperativo destacar que as práticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto do PIBID, na escola municipal Leandro Gonçalves da Silva, a partir do seminário *Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas (geo)cartográficas no cotidiano escolar*, ação vinculada ao II Atelier Geográfico Temático, reafirmam a potencialidade formativa da cartografia. Enquanto linguagem, na leitura e na compreensão dos fenômenos e fatos geográficos, a cartografia, por ser uma importante forma de representação e apreensão do espaço geográfico, merece maior atenção na formação de professores, pois se trata de um conhecimento, relevante e fundamental, que faz parte do currículo escolar, uma vez que se torna necessário garantir, nessa fase das trajetórias de escolarização, que o estudante aprenda a interpretar diferentes representações do mundo, a partir dos recursos cartográficos.

Referências

- ALMEIDA, R. D. Apresentação. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo, linguagem, tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011. p. 7-12.
- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- BATISTA, M. D. M. B.; OLIVEIRA, S. S.; PORTUGAL, J. F. **Formação docente e Geografia escolar**: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA, 2013. (Digitalizado).
- COSTELLA, R. Z.; SANTOS, L. P. A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades. **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 3, p. 80-96, jul./set. 2013.
- FRANCISCHETT, M. N. A cartografia escolar crítica. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, 9., 2007, Rio de Janeiro. **Anais do 9º ENPEG**, Rio de Janeiro, ENPEG, 2007, p. 1-14.
- FRANCISCHETT, M. N. A cartografia no ensino-aprendizagem da Geografia. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, Rio de Janeiro, p. 1-12, 2008. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francischett-mafalda-representacoes-cartograficas.pdf> > Acesso em: 27 jun. 2016.
- FRANCISCHETT, M. N. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino de geografia. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Cartografia, Cinema, Literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012. p. 176-183.
- KAERCHER, N. A. Pra viajar no cosmos não precisa gasolina: o ensino do Rio Grande do Sul na geografia e as transformações espaciais. In: VERDUM, R.; BASSO, L. A.; SUERTEGARAY, D. M. A. (Orgs.). **Rio Grande do Sul**: paisagens e territórios em transformação. Porto Alegre: EdUFRGS, 2004. p. 295-310.
- KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e médio. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2010. p. 133-139.
- OLIVEIRA, S. S.; PORTUGAL, J. F. O ensino da geo(carto)grafia: práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (Orgs.). **Cartografia, Cinema, Literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2012, p. 185-211.
- PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 16, n. 1, p.169-195, jan./jun. 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIOS, R. B.; MENDES, J. S. Alfabetização Cartográfica: práticas pedagógicas nas séries iniciais. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 11, 2009. Porto Alegre. **Anais do 11º ENPEG**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SACRAMENTO, A. C. R. Diferentes linguagens na educação geográfica da cidade Rio de Janeiro. **Revista Continentes**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 98-118, 2012.

SILVA, L. G. Jogos e situações problemas na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 136-155.

SIMIELLI, M. E. R.. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. de. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-93

Sobre os autores

Alana Cerqueira de Oliveira Barros

Graduanda do curso de Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI/Serrinha. Membro do Grupo de Pesquisa Geo(BIO) grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores.

E-mail: alanabarro04@hotmail.com

Alfonso Garcia De La Veja

Professor da Universidade Autônoma de Madri. Departamento de Didácticas Específicas. Trabalha com Didáctica das Ciências Sociais, Ciências da Educação e Geografia. Autor de obras e artigos na Espanha e exterior.

E-mail: alfonso.delavega@uam.es

Aloysio Marthins de Araujo Júnior

Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na área de Geografia Econômica, destacando temas como desenvolvimento econômico, atuação do estado, economia política e indústria brasileira e relacionando-os com investigações na área de ensino de geografia, enfatizando a inter-relação entre ensino, formação docente e políticas educacionais. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, nas linhas de pesquisa Formação Sócio-Espacial: Mundo/Brasil/Regiões e Geografia em Processos Educativos, ambas no Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFSC.

E-mail: aloysio@ced.ufsc.br

Antonio Carlos Castrogiovanni

Professor Associado da Faculdade de Educação – FACED /UFRGS, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS e da Escola de Humanidades da PUCRS. Tem licenciatura em Geografia. É Geógrafo. Mestrado em Educação e Doutorado em Comunicação na área de Práticas Sociais em Geografia, Turismo e Educação. Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FACED/UFRGS). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia e na área de Planejamento Territorial voltado ao Turismo.

E-mail: castroge@ig.com.br

Clarissa Imlau de Moraes

Licenciada em Geografia pela UFRGS. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da linha de Ensino de Geografia e Geografia Cultural.

E-mail: claimlau@hotmail.com

Cristiane Maciel de Souza Andrade

Professora de Geografia do Ensino Fundamental e Ensino Médio e Assessora da Área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental em Porto Alegre (RS). Mestranda em Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia e Pós Graduada em Geografia Física pela Universidade de Caratinga (MG). Pesquisa o desenho do exame nacional do ensino médio (ENEM) e a representação deste desenho na escola de Educação Básica.

E-mail: cristianeandrade60@hotmail.com

Christiano Correa Teixeira

Professor da rede privada e pública de Porto Alegre/RS. Licenciado em Geografia pela UFRGS. Mestre em Geografia pela UFRGS. Colaborador do Programa Escola da Terra MEC/UFRGS.

E-mail: Christiano.teixeira@ufrgs.br

Ivaine Maria Tonini

Professora do Departamento de Ensino e Currículo/FACED e Programa de Pós Graduação em Geografia da UFRGS. Doutora em Educação/UFRGS. Pesquisa Ensino de Geografia e Linguagens Contemporâneas. Integra o Núcleo de Educação e Ensino e Geografia. Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores e Núcleo de Estudos de Cultura, Currículo e Sociedade (FACED//UFRGS). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia.

E-mail: ivaine@terra.com.br

José A. Pineda-Alfonso

Licenciando em Psicologia e Geografia e História, PhD em História Moderna e em Pedagogia pela Universidade de Sevilha. Professor de Geografia e História no Ensino Secundário e Professor Associado de Didática das Ciências Sociais na Faculdade de Educação da Universidade de Sevilha (Espanha). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino de Didática das Ciências Sociais, formação de professores, Educação para a Cidadania e participação, e Escola de coexistência.

E-mail: apineda@us.es

Jussara Fraga Portugal

Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia/UNEB/Campus XI. Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB. Líder di Grupo de Pesquisa: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores (GEO(BIO)GRAFAR/UNEB); pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGeduc/UNEB).

E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

Jussié Bittencourt Hahn

Professor de Geografia da rede publica no Rio Grande do Sul. Licenciado em Geografia/FACOS. Mestre em Geografia, Linha de Ensino/UFRGS.

E-mail: jussiebittencourthahn@gmail.com

Kalina Salaib Springer

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada ao Centro de Ciências da Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Possui graduação em Geografia Licenciatura/UFSM, mestrado em Geografia/UFPR e doutorado em Geografia/UNICAMP. Como pesquisadora participa no projeto de pesquisa intitulado “Relações ente a Ciência e Estética na Gênese do Conceito de Paisagem em Alexander von Humboldt: uma contribuição à história da geografia.” Coordena a pesquisa “Epistemologia do Ensino de Geografia: as bases teóricas para um novo olhar sobre ensino, escola e trabalho docente.”

E-mail: kalina.springer@ufsc.br

Leonardo Pinto dos Santos

Professor de Geografia da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Graduado em Geografia Licenciatura /UFSM e mestre em Geografia na linha de pesquisa Ensino de Geografia/UFRGS. É integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos Geográficos do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, do Grupo de pesquisa Formação Continuada de Professores/UFRGS e do Grupo de Estudo Geografia, Trabalho e Ambiente/UFSM. Atualmente é doutorando em Geografia/UFSM.

E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

Márcia Hahn Solka

Professora de Geografia da Rede Municipal e Estadual do Rio Grande do Sul. Licenciada em Geografia/ULBRA. Pós-graduada em História/UCB/RJ. Mestranda em Geografia/UFRGS.

E-mail: marciasolka@yahoo.com.br

Maristela Rocha Lima

Mestranda em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Professora de Geografia na Educação Básica nos municípios de Barrocas e Conceição do Coité, no semiárido baiano. Membro do Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, diversas linguagens e narrativas de professores e do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO/PPGEduc/UNEB.

E-mail: stellarocha.geo@gmail.com

Nataniel Antônio Vicente

Professor de Geografia na rede pública e privada no Rio Grande do Sul. Licenciatura em Geografia/ UFRGS. Mestrado em Geografia, linha de Ensino em Geografia/UFRGS.

E-mail: nataniel.vicente@gmail.com

Nestor André Kaercher

Professor da Faculdade de Educação – FAGED/UFRGS. Doutor em Geografia/USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS. Pesquisa sobre ensino de Geografia e formação de professores. Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FAGED/UFRGS). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia.

E-mail: nestorandrek@gmail.com

Odiel Galan Olcina

Professor de ensino secundário em História e no mestrado em pesquisa em ensino específico das Ciências Sociais na Espanha. Participa do grupo de Gaea-CLIO. Realiza pesquisas sobre a identidade territorial ligado à União Europeia. Colabora com a formação de professores sobre o impacto humano relativo ao ambiente e as possibilidades educacionais.

E-mail: odiel.galan@hotmail.com

Orlando Ednei Ferretti

Professor e pesquisador em Educação Geográfica. Atua no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenador de projetos de pesquisa e extensão em escolas e comunidades.

E-mail: orlando.ferretti@ufsc.br

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva

Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE) – Campus Nazaré da Mata. Doutor no Ensino de Geografia pela UFRGS; Mestre em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação no Departamento de Engenharia Cartográfica pela UFPE. Licenciado em Geografia/UNICAP. Professor de Geografia da Secretaria de Educação de PE.

E-mail: paulodeabreu2013@hotmail.com

Renan Darski

Professor de Geografia da rede pública e privada no Rio Grande do Sul. Professor no ensino fundamental da Rede Marista, no Colégio Marista Champagnat de Porto Alegre. Licenciado em Geografia pela UFRGS. Mestre em Geografia, linha de Ensino em Geografia/UFRGS.

E-mail: renan.darski@gmail.com

Roberto José Ramos

Professor da FAMECOS-PUCRS. Graduação e Pós-Graduação. Doutor em Educação e Ph.D em Ciências da Comunicação. Obras publicadas: O Âncora e o Neoliberalismo: A

Privatização do Sentido; Futebol: Ideologia do Poder; Grã-finos na Globo, Manipulação e Controle da Opinião Pública; A Máquina Capitalista, Mídia, Textos e Contextos (org.); A Ideologia da Escolinha do Professor Raimundo e os Sensacionalismos do Sensacionalismo – uma leitura dos discursos midiáticos.

E-mail: rr@pucrs.br

Romise Inez de Lima

Professora de Ensino Básico no Município de Gravataí/RS. Mestre em Geografia, linha de Ensino em Geografia/ UFRGS. Área em interesse: trabalhos desenvolvidos na área de Geografia, com ênfase em Ensino da Geografia.

E-mail: romiselima@terra.com.br

Roselane Zordan Costella

Professora da Faculdade de Educação – FAGED/UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS. Mestre e Doutora em Geografia/UFRGS. Pesquisa processos de aprendizagem em Geografia e avaliações externas (ENEM). Pertence ao Grupo de Pesquisa Formação Continuada de Professores (POSGEA/FAGED/UFRGS). Tem publicações nacionais e internacionais na área de Ensino de Geografia.

E-mail: ro.paulo@terra.com.br

Victor Hugo Nedel Oliveira

Professor de Geografia das redes pública e privada de Porto Alegre. Licenciado e Mestre em Geografia pela UFRGS e, atualmente, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dedicar seus estudos as temáticas do ensino da Geografia e das Culturas Juvenis contemporâneas.

E-mail: victornedel@hotmail.com

Xosé Manuel Souto González

Professor da Universidade de Valência, departamento de Didática das Ciências Sociais e Experimentais. Participação na coordenação e direção do grupo de inovação educacional Gea-CLIO. Trabalha nas áreas de formação de professores, desenvolvimento curricular e materiais de pesquisa educacionais. Orienta trabalhos finais da Licenciatura, Mestrado e Doutorado. Possui artigos em revistas científicas nacionais e estrangeiras. Desde 2008 participa do grupo Ibero-Americana de Educação Geoforo localizado no site da Geocrítica da Universidade de Barcelona.

E-mail: xose.manuel.souto@uv.es



Movimentos para ensinar geografia - oscilações é uma amostra do que nós pesquisadores da área de ensino de geografia compreendemos a respeito do nosso trabalho. O mundo está em constante movimento e os desafios que nos são apresentados cotidianamente precisam ser considerados no contexto da sala de aula das escolas e em especial, no nosso caso, no ensino da geografia. Os autores dessa obra trazem as suas verdades construídas no seu fazer acadêmico. São verdades que estão impregnadas de valores, de entendimentos, de emoções que carregamos para nossa vida profissional. Não são verdades absolutas, prontas e acabadas, mas são construções historicamente situadas no tempo e espaço em que vivemos.

Helena Copetti Callai

