

**AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS
DA GEOGRAFIA ESCOLAR
E SUA PRESENÇA
NA INVESTIGAÇÃO SOBRE
AS PRÁTICAS DE ENSINO**

Beatriz Aparecida Zanatta*

Resumo: com o objetivo de subsidiar a discussão na disciplina Didática da Geografia, o artigo apresenta uma reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos das propostas de ensino de Geografia, bem como um panorama dos resultados das pesquisas sobre a prática de ensino dos professores de Geografia do Ensino Fundamental. A conclusão indica o entendimento de que as propostas em estudo podem ser situadas no âmbito de duas abordagens, a histórico-crítico-dialética e a fenomenológico-hermêutica. Em relação às práticas, o que se percebe é o distanciamento em relação à produção acadêmica sobre o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Geografia, Geografia Escolar, prática educativa, didática

Presume-se que a investigação de bases teóricas para o ensino de Geografia tenha como objetivo influenciar a prática docente e, assim, alcançar certos resultados de aprendizagem dos alunos. Na produção atual sobre o ensino de Geografia, algumas propostas teóricas têm sobressaído, fato que pode ser comprovado pela menção delas em pesquisas sobre práticas de ensino, indicação em concursos de seleção de professores e pela presença e participação de seus autores em congressos e encontros. O objetivo deste texto é, com base na consulta a publicações de textos e artigos e a teses e dissertações, verificar a relação do formato assumido pelas práticas de ensino, tal como revelado nas pesquisas, ante as propostas teóricas para o ensino de Geografia em evidência nos últimos anos.

As propostas teóricas mencionadas foram divulgadas ao longo da década de 1990 e na primeira metade dos anos 2000. São apresentados três autores, porém julgou-se necessário inserir os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, por constituírem, obviamente, material de consulta na elaboração de planos de ensino de Geografia.

Cumpra observar que as obras citadas não são as únicas que têm servido de suporte na elaboração de planos de ensino e na orientação metodológica das práticas de ensino. A sua escolha deu-se pela sua maior representatividade na citações em relatórios de pesquisa, publicações e trabalhos de pós-graduação.

Neste texto, são apresentadas considerações sobre as propostas de ensino e as práticas da Geografia escolar brasileira. Ao fazer isso, pretende-se indicar as bases teóricas que fundamentam a reflexão teórico-prática do ensino de Geografia e delinear, com base nas pesquisas sobre o assunto, o perfil das práticas de ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Para essa tarefa, tomo como referência temporal a década de 1990 e utilizo as contribuições de especialistas da área que têm se destacado na pesquisa sobre o ensino de Geografia, bem como minhas próprias reflexões sobre essa temática explicitadas em outros trabalhos.

A organização do texto é feita em três partes, da seguinte forma: a primeira apresenta um breve relato dos principais acontecimentos da década de 1990 e suas implicações na ciência geográfica e no ensino de Geografia; a segunda traz reflexões sobre as propostas de ensino de Geografia, com vistas a indicar aproximações e diferenças entre elas; a terceira destaca os elementos da prática de ensino dos professores de Geografia em sua possível correspondência com as propostas teóricas analisadas.

A CIÊNCIA GEOGRÁFICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA DÉCADA DE 1990 E PRIMEIRA METADE DOS ANOS 2000

A década de 1990 foi considerada um período de grandes mudanças em todas as esferas da sociedade. Essas mudanças colocaram como desafio para as diferentes áreas científicas, especialmente para as ciências humanas, a necessidade de refletir sobre os limites das abordagens teóricas então vigentes para compreender as transformações no mundo e na organização da sociedade.

Os princípios que sustentaram os modelos teóricos mais prestigiados da ciência moderna foram então vistos com desconfiança perante a diversidade social, as estratégias da economia mundial e, sobretudo, determinados componentes da realidade, como cultura e meios de comunicação. Tratava-se portanto, da necessidade de um modelo teórico que pudesse levar em conta as condições existentes na sociedade sem se deixar influenciar por “realidades desejadas” (GOMES, 1996).

Essa preocupação gerou reflexões e análises que desencadearam intensos debates no pensamento filosófico e nas diversas áreas científicas, particularmente na ciência geográfica e no modo de se trabalhar essa ciência como matéria escolar.

Sobretudo na Geografia, as críticas que colocaram em questão os limites teóricos e práticos das perspectivas vigentes, basicamente a clássica (ou tradicional ou positivista) e a analítica (ou neopositivista ou quantitativa), datavam de bem antes. Podemos situá-las nos anos 1970, ou mesmo um pouco antes, com o movimento de maio de 1968, a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo e o surgimento da *New Left*. Nessa época, surge na Europa e nos Estados Unidos e, mais tarde, no Brasil uma corrente que buscava inserir a Geografia Humana Crítica no quadro explicativo do marxismo.

O movimento crítico surgiu, assim, em função da crítica ao saber da Geografia até então produzido e da responsabilidade e do compromisso político de geógrafos com a sociedade e com o papel social da Geografia. Com essa preocupação, a Geografia Crítica marxista fixou como meta prioritária a denúncia da despolitização ideológica do saber e do fazer das Geografias vigentes.

Como atestam Mendoza *et al.* (1982), o movimento que resultou em projetos e construções com base numa caracterização marxista do espaço não foi, desde o início, monolítico. As diferentes vinculações a esse pensamento estão associadas com as posições ortodoxas, estruturalistas e humanistas. Conforme interpretação de Capel e Urtega (1991), o marxismo assumido por muitos geógrafos radicais possui “forte traço historicista”, o que o aproxima da Geografia Humanista, cujos fundamentos são o existencialismo e a fenomenologia. Mendoza *et al.* (1982) também observam que a denúncia de Lacoste sobre os conteúdos ideológicos e estratégicos do saber geográfico e suas relações com o poder aproximam-se das preocupações de Michel Foucault. No Brasil, Moraes (1988) esclarece que a formulação de peso que surgiu no marxismo ocidental nas últimas décadas é a de Louis Althusser. Segundo o autor, tal proposta direciona-se como um esforço de objetivação. Althusser vê o marxismo como ‘ciência’, e busca apreender os seus procedimentos lógicos e essenciais. Observa, ainda, que há nesse posicionamento uma nova investida da positivação do marxismo sob a égide de uma influência do estruturalismo. Ao comentar sobre as posições que permeiam o debate marxista contemporâneo, Moraes (1991, p. 90) assim se expressa:

[...] o debate marxista (em sua ampla variedade) avança no diálogo entre duas posições antagônicas. De um lado, a perspectiva que se poderia denominar de estrutural, preocupada em captar regularidades na armação dos processos, interessada em definir padrões e papéis, permeada por uma ótica funcional ou sistêmica. De outro, a corrente historicista, atenta à singularidade, buscando estabelecer mediações, e orientada para a visão do processo e de continuidade histórica. Estas duas macrovertentes expressam-se por conteúdos diferenciados, porém respondendo sempre nos debates teóricos a preferência pela estrutura ou pela história. O universo da relação entre política e cultura vai ser destacado na segunda visão, o que é revelador de sua ausência na discussão geográfica marxista, prioritariamente guiada pela primeira concepção.

Em que pesem as diferentes vinculações ao pensamento marxista, o ponto comum dessas análises reside na aceitação da existência de relações mútuas e complexas entre sociedade e espaço e entre processos sociais e configurações espaciais.

No Brasil, esse movimento se manifestou a partir de meados da década de 1970 e se desenvolveu nos anos posteriores, sendo o III Encontro Nacional de Geografia, realizado em 1978, um dos seus marcos, conforme Andrade (1987), Moreira (1992) e outros. Desde então, os geógrafos que assumiram a posição antipositivista passaram, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia Crítica, a questionar os fundamentos epistemológicos da Geografia Positivista e a propor novos caminhos para a ciência geográfica e a prática do seu ensino. Dentre eles, podem-se destacar os nomes de Antônio Carlos R. Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armando Correia da Silva, Carlos Walter P. Gonçalves, José W. Vesentini, Milton Santos, Ruy Moreira, Wanderley M. Costa, que contribuíram para repensar a ciência geográfica.

Na virada dos anos 1980 para os de 1990, o pensamento geográfico construído sobre uma base crítica de cunho marxista passou a receber duras críticas. Essas críticas foram endossadas por reflexões sobre o desempenho mundial dos regimes políticos dos países do Bloco Socialista e culminaram com o acontecimento emblemático da queda do muro de Berlim, em novembro de 1989. Criticavam-se, basicamente, os postulados das formulações marxistas ortodoxas, como, por exemplo, a primazia aos fatores econômicos, o reducionismo das lógicas explicativas

da realidade atrelando a superestrutura às injunções da infraestrutura. As interpretações classistas do social, que postulavam a compreensão do processo histórico como sucessão de lutas de classes, e a valorização de categorias, como, por exemplo, “modo de produção”, para interpretar a realidade colocaram em segundo plano as especificidades históricas de cada contexto. Além disso, o conceito de ideologia foi considerado insuficiente, dado seu vínculo com as determinações de classe e com o mecanismo de dominação e subordinação. Como já observara Harvey (1993), o que se criticava era a perspectiva do materialismo histórico geográfico como um corpo fixo e fechado de compreensões.

Não obstante, as análises fundamentadas no materialismo histórico e dialético evoluíram em outras perspectivas e possibilitaram análises da realidade social mais abertas, dinâmicas e flexíveis, que reconhecem a diferença, a alteridade, aspectos da organização social como raça, gênero, religião, a importância das práticas estéticas e culturais e a importância da análise da produção de imagens e das dimensões do tempo e do espaço. Essa redefinição do campo da análise marxista possibilitou apreender a significação das transformações que estão ocorrendo na organização das sociedades. No interior dessa tendência, podem ser mencionados os trabalhos de Harvey (1993) e Soja (1993), entre outros.

Nessa temporalidade, tornou-se gradativamente expressivo o interesse de um maior número de geógrafos pela Geografia Humanista e Cultural, que propõe, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido e enfatizar o lugar concreto das ações humanas, a subjetividade, os valores, os sentimentos, a cultura, a experiência, o simbolismo, a identidade, a intersubjetividade, a comunicação e a intuição. Nas palavras de Mello (1990, p. 92),

Com base na experiência vivida, a Geografia humanista objetiva interpretar o sentimento e o entendimento dos seres humanos a respeito do lugar [...] centraliza no homem, enquanto ser pensante, uma importância vital, visando a compreender e a interpretar os seus sentimentos e entendimentos do espaço e, até mesmo, como a simbologia e o significado dos lugares podem afetar a organização escolar.

Essa tendência chamou a atenção dos especialistas do ensino de Geografia para a importância da valorização da dimensão afetiva, do

significado do lugar, do sentimento de pertencimento e das representações do espaço vivido no processo de conhecimento do aluno. Nessa linha, Frémont (1997), ao defender a ideia de que o trabalho pedagógico deve estar relacionado ao espaço vivido, sugere que a realidade do aluno deve ser a referência para a compreensão do espaço em suas diferentes escalas. Segundo esse autor, as representações, o espaço vivido e a Geografia da percepção constituem um belo campo de pesquisa contemporânea para o ensino de Geografia. Nesse processo, Frémont (1997) destaca a importância de se levar em conta o espaço dos outros para tornar objetivo o cruzamento das representações acumuladas. Além dessa autora, podem ser considerados como pertencentes a essa abordagem os trabalhos de Ballesteros (1992) e Yi-fu-Tuan (1980), entre outros.

No campo do ensino, uma característica da década de 1990 foi o considerável crescimento das pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem de Geografia. Atestam isso os levantamentos sobre a produção de teses e dissertações realizados por Cavalcanti (1998), Pontuschka (1999) e Zanatta (2003).

O levantamento realizado por Cavalcanti (1998) e Zanatta (2003) demonstra que nessa década foram produzidos 46 trabalhos sobre o ensino de Geografia. Entre estes, mais de 40% dos títulos se referem a questões de metodologia e prática de ensino de Geografia nos níveis de Ensinos Fundamental e Médio. Da mesma forma, o levantamento de Pontuschka (1999) sobre o acervo de teses e dissertações do departamento de Geografia e de Educação da Universidade de São Paulo (USP) também evidencia que, na década de 1990, há maior investimento nas pesquisas relacionadas à metodologia de ensino, tais como: educação ambiental na visão do geógrafo; o ensino de Geografia e os métodos interdisciplinares; o desenvolvimento de conceitos como o de paisagem; a linguagem das imagens na construção de conceitos; a importância do vídeo em sala de aula etc. Em geral, essas pesquisas mostram os problemas do ensino de Geografia e apresentam propostas alternativas que indicam novos encaminhamentos para a reestruturação da Geografia Escolar.

Também merece destaque a preocupação – por parte dos autores que investigam Geografia escolar – no intuito de ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia para além da simples definição de conteúdos, de vincular o ensino de Geografia a uma reflexão pedagógica e de considerar o aluno sujeito do processo de ensino e aprendizagem, conforme atestam, por exemplo, as propostas de Vesentini (1987), Pereira (1995), Santos (1995) e Cavalcanti (1998, 2002), entre outros.

Outro acontecimento da década de 1990 foi a divulgação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1996. Nesse contexto, estabeleceu-se, de forma bem mais incisiva, a discussão sobre questões relacionadas à formação de professores e de todos os profissionais da educação. Como resultado dessas discussões, foi implementada uma política de formação de professores, estabelecendo alteração no tempo mínimo para formação de professor e no eixo central de formação docente, sendo uma de suas questões mais polêmicas a impossibilidade de existir duas habilitações nos projetos que formam professores. Nesse contexto, implementou-se no país um processo de reforma dos cursos de Graduação e, essencialmente, da formação de professores.

Em meio a esses acontecimentos, ocorre a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, pelo Ministério da Educação, particularmente da proposta de Geografia consolidada neste documento.

A divulgação e a implantação dos PCNs de Geografia reacenderam a discussão sobre o modo de pensar, fazer e ensinar Geografia apresentada na proposta de Geografia deste documento, discussão que foi alimentada por especialistas da área como Oliveira (1999) e Pontuschka (1999). Todavia, importa destacar que o posicionamento dos geógrafos diante dos PCNs é bastante diversificado. Os que apoiam o documento argumentam a favor da necessidade de uma orientação curricular nacional, seja pelo caráter democrático de indicação de conteúdos básicos, que devem ser transmitidos a todos os jovens, seja pela diversidade regional de nosso país. Os que o recusam alegam que um currículo deve nascer no seio dos processos culturais no quais as pessoas vivem e, por conseguinte, valorizar as culturas particulares, as diferenças, as diversidades de classe social e gênero, os diferentes discursos e subjetividade. Em função dessa associação entre currículo e diferenças, considera-se que não faz sentido o currículo oficial.

Como resultado da discussão sobre a proposta de ensino de Geografia apresentada nos PCNs, surgiram modos alternativos e mais autônomos de trabalho com o ensino de Geografia sem vínculo explícito com a orientação da proposta oficial. Daí a importância de se compreender os pontos comuns e, talvez, revelar as diferenças entre seus autores, já que todas elas se colocam como orientações de reestruturação da Geografia Escolar para que ela cumpra melhor sua tarefa social. Embora deva ser considerado positiva a existência de diferentes posições sobre o que deve

ser a Geografia Escolar, considero importante buscar pontos comuns entre essas orientações (oficiais ou não), já que todas elas constituem tentativas de reestruturação da Geografia Escolar.

AS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA ELABORADAS ENTRE 1995 E 2005

As orientações mais recentes de reestruturação da Geografia Escolar para que ela cumpra melhor sua tarefa social encontram-se explicitadas em propostas de ensino alternativas e oficiais. Em relação às propostas oficiais, a opção nesse estudo foi pelos PCNs de Geografia, por constituírem uma das mais expressivas iniciativas do Ministério da Educação da década de 1990, dentro de um programa de reforma educacional no Brasil, no qual se destaca a elaboração de um currículo básico nacional. Quanto às propostas alternativas, ou seja, propostas elaboradas por pesquisadores das universidades, a opção se deu pelas contribuições de alguns especialistas que têm se destacado na pesquisa sobre o ensino de Geografia, como Cavalcanti (1998, 2002), Callai (1998a, 1998b, 1998c, 1999), Kaercher (1997, 1998a) e os PCNs (SEE, 1998a, 1998b). A seleção desses autores é arbitrária e certamente incompleta. Resulta de um breve levantamento sobre as propostas de ensino de Geografia. Não é minha pretensão fazer aqui um mapeamento completo dessas propostas. É uma tarefa difícil, porém, necessária para ampliar a compreensão das propostas de ensino que orientam a prática de professores de Geografia do Ensino Fundamental.

Em que pesem as diferenças entre os fundamentos teórico-metodológicos das propostas mencionadas, há entre elas uma preocupação comum no sentido de ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia para além da simples definição dos conteúdos. Outro ponto comum é o fato de explicitarem as possibilidades de a Geografia e a prática de ensino cumprirem seu papel na formação da cidadania.

As ideias que despontaram e adquiriram expressividade no âmbito do ensino de Geografia a partir do final da década de 1990 e na primeira metade do ano 2000 são as seguintes:

- seleção dos conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino;
- valorização das diferentes dimensões dos conceitos geográficos para a construção de atitudes, ações e valores que norteiam comportamentos socioespaciais;

- a “Geografia do aluno”, ou seja, as representações sociais deste como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;
- o reconhecimento da relevância da dimensão afetiva no processo de conhecimento;
- a articulação dos componentes do processo de ensino, ou seja, objetivos, conteúdos e métodos;
- o construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia Escolar.

No balanço geral dessas propostas, pode-se perceber que a elas foram incorporados temas relativos a cultura, cidadania, diferença, afetividade, subjetividade, valores, gênero, representações do espaço vivido e alteridade, entre outros. Além disso, constata-se a referência aos conceitos básicos da análise geográfica, tais como o espaço, o lugar, a paisagem, o território e a região, entre outros, como norteadores de toda estruturação dos conteúdos de ensino. Conforme registrado, tanto os temas como os conceitos se fazem presentes nas abordagens geográficas que fundamentam a produção atual sobre o ensino de Geografia, como Geografia Crítica e Geografia Humanista/Cultural.

Então, onde estão as diferenças das propostas – oficial e alternativas – para o ensino de Geografia se essas diferenças não podem ser apreendidas com base nos elementos mais gerais da fundamentação teórica das concepções críticas da Geografia?

Um ponto de partida para se responder essa questão consiste na identificação da concepção de Geografia, da concepção pedagógico-didática, da compreensão sobre a relação entre o local e o global, da relação entre a realidade natural e social, entre outras concepções que possibilitam estabelecer um vínculo, ainda que de forma bem ampla, entre as propostas e as abordagens predominantes na década de 1990 e primeira metade dos anos 2000.

CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA

Tomando como referência a concepção de Geografia explicitada nas propostas em estudo, pode-se dizer que, em geral, as propostas alternativas apresentam elementos que indicam seu vínculo a uma concepção crítico-dialético. Dentre as principais ideias postuladas por essa abordagem, pode-se mencionar a de movimento, a compreensão do espaço como produto social, a relação sociedade/natureza em sua historicidade, a de contradição e a compreensão da Geografia como ciência social.

Essa concepção pode ser inferida com base nos trechos seguintes das propostas em estudo:

O cerne desta ciência, [é] o 'espaço geográfico' entendido como aquele espaço 'fruto do trabalho humano' na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta o 'homem usa, destroi/constrói/modifica a si e a natureza'. O homem faz Geografia à medida que se faz humano, ser social. Fica claro que a relação sociedade-natureza é indissociável/eterna (KAERCHER, 1998a, p. 11).

'A Geografia é uma a ciência social' [...] que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) 'o espaço produzido pelo homem'. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entender essas, faz-se necessário 'compreender como os homens se relacionam entre si' (CALLAI, 1998a, p. 55).

[...] 'Geografia é uma ciência que estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da História'. Ou seja, é o estudo do espaço geográfico, entendendo por espaço 'um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento' (CAVALCANTI, 1998, p. 127).

O que foi exposto evidencia que os autores concebem a Geografia como uma ciência social e o espaço geográfico como resultado de ações sociais concretas da sociedade que o produziu. Além disso, evidencia um eixo fundamental da análise marxista, isto é, a noção de historicidade dos fenômenos, a qual, para a concepção fenomenológica, não é importante.

No que se refere aos conceitos básicos da Geografia, Kaercher (1998a), Callai (2000) e Cavalcanti (1998) recomendam trabalhar o conceito de lugar como resultado de um processo dialético entre a mundialidade em constituição e a especificidade histórica do particular. Nesse processo, o lugar como meio de manifestação da globalização recebe o impacto das transformações provocadas pela globalização em função de suas particularidades, e, ao mesmo tempo, a eficácia das ações globais encontra-se na dependência das possibilidades da materialidade de suas ações nos lugares. Do mesmo modo, o lugar, como manifestação da

identidade, do coletivo e do subjetivo, pode desenvolver resistências à globalização. Nas palavras dos autores mencionados,

[...] mais importante do que localizar é relacionar os lugares e as sociedades que ali habitam, sempre tendo em mente a globalização da sociedade mundial que cada vez mais se integra, ainda que com diferentes poderes e direitos (KAERCHER, 1998a, p. 19).

É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional. [...]. A globalização e a localização, fragmentando o espaço, exigem que se pense dialeticamente essa relação, pois, 'cada lugar é, à sua maneira, o mundo (CALLAI, 2000, p. 84).

[...] a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado enquanto problema global [...]. (CAVALCANTI, 1998, p. 90).

Embora o posicionamento dos autores anteriormente mencionados indiquem o vínculo de suas ideias com a concepção dialética, existe entre eles diferenças de análises e de propostas, explicitadas por meio do vínculo a determinadas diretrizes pedagógico-didática, conforme explicitaremos a seguir.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

O foco da discussão de Cavalcanti (1998) é a metodologia de ensino. Para tratar essa questão, a autora articula saberes da Geografia com o pensamento de Vigotsky e com as contribuições da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Seguindo esta orientação, atribui significado especial à construção dos conceitos geográficos pautados nas representações sociais dos alunos, construídas com base em seu cotidiano e na relação destes com os conceitos científicos.

Na produção de Kaercher (1997), percebe-se maior preocupação com questões relacionadas com a prática de ensino e com a construção do conhecimento por meio de temas geradores relacionados aos conceitos e vivências espaciais cotidianas dos alunos, como, por exemplo, problemas de um lugar, conflitos, questão ecológica,

discriminações racial, da mulher e dos homossexuais, extermínio de grupos indígenas, questões urbanas, entre outros. Isso significa que, para Kaercher (1997), o ensino de Geografia deve ter como ponto de partida a sociedade local e suas contradições, de modo a permitir uma leitura plural e aberta do mundo para que o educando tenha uma tomada maior de consciência de sua própria realidade. Daí, a proposição de um ensino comunitário, ligado aos costumes e à cultura local da população a ser educada. O que Kaercher (1997) propõe é articular a concepção dialética de Geografia com as contribuições de Paulo Freire. Em suas análises e reflexões, também é possível perceber a preocupação em superar uma visão de ensino reprodutor de conhecimento e em assumi-lo como atividade de construção coletiva do saber. Ao postular a ideia de conhecimento como um construção do sujeito ante o mundo, ele recomenda:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar a informação com a reflexão. Buscar mais de uma versão para o fato. Mostrar os conflitos de interesse das mensagens nas entrelinhas dos textos (KAERCHER, 1997, p.136-7).

Por sua vez, Callai (1998a) demonstra maior preocupação com a questão dos conteúdos a serem trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, dentre esses, destaca o município e a cidade. A autora sugere que o trabalho com esses conteúdos favorece o desenvolvimento de conceitos como espaço, paisagem, sentimento de pertencimento ao lugar, identidade, diferença e cultura, numa perspectiva interdisciplinar.

Nos PCNs de Geografia, o que se verifica é que este documento não explicita com clareza sua concepção de Geografia. Nele, é possível identificar elementos que caracterizam diferentes concepções de Geografia, o que conduz a múltiplas interpretações. A exemplo disso, alguns elementos que indicam o vínculo desse documento com a Geografia Humanista podem ser identificados na medida em que seus autores enfatizam a importância de se trabalhar as dimensões subjetivas e, portanto, singulares “[...] do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele” (SEE, 1998b, p. 61). Outro exemplo refere-se ao entendimento do conceito de lugar como espaço que se torna familiar ao indivíduo, o espaço vivido, experienciado, conforme a seguir:

[...] lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e construir a paisagem (SEE, 1998b, p. 29).

Da mesma forma, elementos da concepção dialética podem ser identificados nos PCNs de Geografia quando seus autores se referem ao objetivo da Geografia, aos conceitos de paisagem e de espaço e à relação entre o local e o global. Alguns trechos do documento servem para ilustrar:

[...] o espaço na Geografia deve ser considerado como uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais sociais, econômicos e políticos. [...] a escala local/global na abordagem de um tema deverá estar sempre levando em consideração que existe uma reciprocidade na forma como as duas se interagem. [...] O importante é que não se perca essa relação dialética na explicação, mesmo porque, na realidade atual os meios de comunicação colocam a informação de forma instantânea e simultânea. Portanto, apresentam o mundo onde a dicotomia do local com o global cada vez menos é percebida. [...].

Quando se pensa aquilo que ocorre num determinado local e as influências que chegam de fora, deve-se admitir que existem forças internas específicas desses locais que podem atenuar, reforçar ou mesmo resistir a essas influências (SEE, 1998b, p. 28-31).

A Geografia Escolar expressa nos PCNs recomenda o construtivismo como orientação básica do trabalho com a Geografia Escolar. Essa recomendação pode ser inferida nos seguintes trechos:

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-professor buscando essencialmente a passagem de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. [...]

As abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos

de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito (SEE, 1998b, p. 89, 115).

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionadas à Geografia (SEE, 1998b, p. 121).

Nos PCNs de Geografia, alguns conceitos são recomendados como norteadores de toda a estruturação dos conteúdos da 1ª fase do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) e da 2ª fase (3º e 4º ciclos), como lugar, paisagem e território e região. Sobre esses conceitos, o documento esclarece:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às características de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais paisagem, território, lugar e região. A partir delas e que podemos identificar a singularidade do saber geográfico (SEE, 1998b, p. 139).

Ante essas evidências, entendemos que a proposta dos PCNs de Geografia resulta de uma postura híbrida, uma vez que sua construção tem como eixo uma diversidade de concepções geográficas fato que dificulta aos professores estabelecer limites e diferenças entre o oficial e o alternativo.

Por fim, vale ressaltar que as considerações feitas nesse item evidenciam, ainda que de forma bastante ampla, a diversificação das concepções teóricas, tanto da Geografia, quanto pedagógico-didáticas, que passaram a fundamentar as propostas de reestruturação da Geografia Escolar na década de 1990. Vejamos a seguir o que mostram as pesquisas sobre a maneira pela qual essas propostas estão sendo incorporadas ao ensino de Geografia.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme mencionado, as pesquisas sobre o ensino de Geografia aumentaram quantitativa e qualitativamente nas últimas décadas do século XX. Gradativamente, tem-se constatado um incremento na pre-

ocupação de se conhecer mais e melhor o papel da Geografia Escolar e a maneira como se realiza seu ensino e sua aprendizagem. Mas o que dizem as pesquisas sobre a prática de ensino dessa disciplina?

Estudos realizados por Kaercher (1997, p. 67) confirmam que a renovação do ensino da Geografia brasileira já possui “[...] quinze anos, mas o seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula de primeiro e segundo graus”. Da mesma forma, Cavalcanti (1998, p. 21) chama a atenção para duas questões fundamentais:

[...] os modestos efeitos na prática de ensino dos professores de Geografia, comparados com os questionamentos, análises e propostas ‘renovadas’ feitos em nível teórico e a reflexão dessa prática a partir de uma referência pedagógico-didática, também incipiente.

Em relação aos conteúdos geográficos, Braga (1996) e Gebran (1996) afirmam que, na maior parte das escolas brasileiras, predomina uma prática essencialmente tradicional.

Segundo Braga (1996, p. 216), ainda hoje é comum a ideia de que “[...] a Geografia deve estudar as coisas [...]”, ou seja, a montanha, o rio, a floresta, o solo, a indústria, a cidade, os transportes etc. Identificá-las e descrevê-las são atividades que se encontram presentes na prática cotidiana dos estudos geográficos nas escolas.

Gebran (1996) constatou que, nas séries iniciais do primeiro grau, os conteúdos são abordados de forma superficial, compartimentada e descontextualizada, favorecendo o desenvolvimento de atividades de caráter mecânico e repetitivo que dificultam a construção de noções e conceitos básicos. Verificou-se ainda que algumas tentativas de inovação sugerem atividades de observação do meio, com base no contexto do aluno. Contudo, na prática, essa ação se limita à reprodução de textos, às descrições formais e informativas que visam à memorização. Nas palavras de Gebran (1996, p. 9),

[...] as análises do processo no cotidiano da sala de aula revelam que se insiste em um ensino de Geografia preocupado com a supervalorização da memória, [...] em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimen-

tos adquiridos, sem evidenciar as condições sócio-econômicas, culturais e históricas da realidade social.

Carvalho (1998, p. 88), por sua vez, em pesquisa com professores, verificou que, em relação aos conteúdos, há algumas alterações que evidenciam a repercussão das mudanças propostas para o ensino de Geografia. Para exemplificar, a autora ressalta que, durante o estudo das regiões e da população brasileira, as professoras evitaram a memorização de nomes, “[...] questões políticas foram aventadas e não se apresentou uma sociedade homogênea”. Entretanto, a autora indica também como problema o distanciamento do conteúdo da realidade. Em suas palavras,

A conclusão a que, infelizmente, se chega é que as mudanças, mesmo incluindo alguns tópicos, como os citados no parágrafo anterior, sempre percebidos como ausentes por aqueles que criticaram as Geografias tradicionais, não trouxeram vida e nem brilho aos novos conteúdos.

A esse respeito, Pontuschka (1999, p. 113) argumenta que, mesmo sendo a crítica ao ensino de Geografia da primeira metade do século XX feita pelo fato de os geógrafos se preocuparem sobretudo com os conteúdos escolares, ou seja, o que ensinar e não como ensinar, “[...] ainda não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país”.

Pedagogicamente, a problemática que diz respeito à relação conteúdo/método de ensino tem resultado em sérias dificuldades enfrentadas na sala de aula. Cavalcanti (1998, p. 12), ao comentar acerca das deficiências do ensino e da aprendizagem, faz a seguinte ponderação:

[...] os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária.

Outro problema mencionado por Souza e Katuta (2001, p. 124) diz respeito ao fato de a Geografia Crítica ter valorizado, num primeiro momento, a discussão sobre o método de leitura da realidade. Na opinião desses autores, o movimento crítico relegou a segundo plano as reflexões sobre os conhecimentos técnicos cartográficos. Além disso, a crítica sobre os conteúdos tradicionais acabou contribuindo para que o professor entendesse que seria necessário abandonar “[...] tudo o que fazia parte da ‘Geografia Tradicional’ para se tentar construir uma Geografia realmente crítica”.

A relação Geografia/Cartografia é um assunto que tem merecido especial atenção dos pesquisadores que buscam propor práticas mais adequadas para o desenvolvimento da habilidade de mapear e ler a realidade.

Kaercher (1997) e Cavalcanti (1998), em pesquisas realizadas com alunos do Ensino Fundamental, constataram forte associação entre os termos Geografia e mapa. Os dados levantados permitiram deduzir que o mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola.

De acordo com Kaercher (1997, p. 108), as palavras que mais se destacaram no depoimento dos alunos foram: “[...] Mapa, Terra (= planeta), população, mundo, [...] clima, relevo, vegetação, hidrografia”, o que demonstra o quanto a Geografia tradicional de cunho positivista permanece viva na prática dos professores. Não obstante, o autor ressalta que existem professores produzindo uma Geografia renovada e diferenciada da tradicional, assim como alguns livros didáticos.

Nesse sentido, é oportuna a observação de Braga (1996) segundo a qual a dificuldade de objetivação do discurso crítico se explica pela fragilidade teórica de seus mensageiros em relação a um conteúdo científico que possibilite decodificar a realidade. Essa constatação indica a necessidade de se investir teórica e praticamente na formação dos professores de Geografia.

A pesquisa de Cavalcanti (1998, p. 171) confirma a dificuldade das professoras em dominar teoricamente os conceitos básicos da ciência geográfica. Os depoimentos demonstraram que os conceitos definidos por boa parte das professoras expressaram simplesmente vivências de seu cotidiano. Assim, a autora ressalta que as formulações teóricas dos professores “[...] foram similares às dos alunos, ressalvadas as diferenças de idade e de maturidade”. Para ilustrar, destaca o entendimento sobre o conceito de paisagem de uma professora que cursava o último ano do bacharelado: “[...] paisagem lembra natureza em geral” e, para isso, a caracteriza pelo que se vê “da janela de um carro, numa viagem [...]”. A

mesma ideia aparece quando diz: “[...] pro lado de Senador Canedo tem um morro lá que chama bastante atenção [...]”.

Da mesma forma, as situações que se tem vivenciado com professores do Ensino Fundamental e alunos universitários demonstram que uma versão empobrecida da Geografia permanece enraizada na prática de um significativo número de professores, nas representações dos alunos e da sociedade como um todo, embora seja bastante significativo o avanço da reflexão teórica e da considerável literatura que apresenta encaminhamentos ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. Percebe-se também que entre os professores universitários ainda é expressiva a compreensão da escola como lugar da simplificação didatizada da produção geográfica.

O que foi exposto demonstra com clareza sérios problemas relacionados ao ensino de Geografia, tanto nos níveis Fundamental e Médio, quanto no universitário. Conforme evidenciado, a atitude dos professores é de total passividade ante os avanços das reflexões sobre a ciência geográfica e seu ensino. Dessa forma, o ensino de Geografia permanece alheio ao seu papel central, ou seja, promover o desenvolvimento mental dos alunos.

A consideração que se faz às propostas de ensino de Geografia e a algumas expressivas pesquisas que apresentam aspectos da realidade do ensino dessa matéria permite extrair considerações sobre os fundamentos das propostas da Geografia Escolar e de sua prática de ensino.

No que diz respeito às propostas de ensino, percebe-se uma tendência de flexibilidade em relação às orientações teórico-metodológicas da ciência geográfica, ou seja, o reconhecimento do potencial das diferentes tendências do pensamento geográfico. Isso se explica pelo fato de as propostas de ensino produzidas na década de 1990 terem incorporado temas ligados ao papel da cultura nas aprendizagens, à diferença, à linguagem, ao papel da mídia, à interdisciplinaridade entre outros. Nesse sentido, pode-se inferir que a tendência marcante hoje nas propostas de ensino de Geografia se encaminha para uma multiplicidade de teorizações e de práticas.

As propostas analisadas demonstram também a preocupação de seus autores em ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia para além dos conteúdos. Nesse sentido, as propostas poderiam se beneficiar, para melhor compreensão do processo de ensino, das produções no campo da Pedagogia e, especificamente, da Didática.

Em relação às práticas, a constatação mais evidente, salvo algumas exceções, é de que o ensino de Geografia continua ainda com fortes traços

do ensino tradicional, tal como já observado e apresentado em pesquisas que abordam a presente temática. Além da presença daqueles traços mais comuns da pedagogia tradicional, como aula expositiva, memorização e desconsideração do mundo do aluno, as pesquisas mostram um ensino desinteressante, pouco atrativo, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a se apropriarem de conceitos geográficos para compreensão e atuação na realidade, como deveria fazer um cidadão.

Percebe-se, também, que a situação real do ensino de Geografia na década de 1990 mostra que as propostas feitas em torno do papel transformador da Geografia Crítica foram modestas e pouco expressivas. Em contraposição, verifica-se que, ao longo da década de 1990, aumentou consideravelmente a participação de geógrafos formadores de professores na pesquisa dirigida ao ensino de Geografia, com visível interesse em buscar, na Pedagogia e na Didática, aportes necessários à melhoria da formação do professor de Geografia.

Referências

- ANDRADE, M. C. de. *Geografia, ciência da sociedade*. São Paulo: Atlas, 1987.
- BALESTEROS, A. G. *Geografía y humanismo*. Barcelona: Oikos-Tau, 1992.
- BRAGA, R. B. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia FFLCH, USP, São Paulo, 1996.
- CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998a.
- CALLAI, H. C. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998b.
- CALLAI, H. C. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998c.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações*. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.
- CAPEL, H. *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*. 3. ed. Barcelona: Barcanova, 1988.
- CAPEL, H.; URTEGA, L. La Geografía en un curriculum de ciencias sociales. *Geo crítica*, Barcelona, jan. 1986.
- CARVALHO, Maria Inês da S de Souza. *Fim de século: a escola e a Geografia*. Ijuí: Ed. da Unijui, 1998.

- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. São Paulo: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FRÉMONT, A. Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école. In: BAILLY, A.; FER-RAS, R. (Org.). *Éléments d'épistémologie de la géographie*. Paris: Armand Collin, 1997.
- GEBRAN, R. A. *Oba, hoje tem Geografia!* O espaço redimensionado da formação-ação. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Educação, Campinas, 1996.
- GOMES, P. C. da C. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.
- KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998a.
- KAERCHER, N. A. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998b.
- KATUTA, Â. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MELLO, J. B. F. de. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, n. 52, out./dez. 1990.
- MENDOZA, J. G. et al. *El pensamiento geográfico*. 2. ed. Madrid: Alianza Universidad, 1988.
- MORAES, A. C. R. *Geografia pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- MORAES, A. C. R. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MOREIRA, R. Assim se passaram 10 anos (a renovação da Geografia no Brasil - 1978 -1988). *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, São Paulo, v. 14, jun. 1992.
- OLIVEIRA, A. U. de. *Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão*. In: ALESSANDRI, A. F. C.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SEE: Secretaria de Educação Fundamental. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ed. do MEC/SEF, 1998a.
- SEE: Secretaria de Educação Fundamental. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia (5ª a 8ª série)*. Brasília: Ed. do MEC/SEF, 1998b.
- PEREIRA, D. et al. A Geografia no 1º grau: algumas reflexões. *Terra Livre*, n. 8, São Paulo, abr. 1991.

- PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? *Caderno Prudentino de Geografia*, n. 17, Presidente Prudente, jul. 1995.
- PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: ALESSANDRI, A. F. Carlos (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de Geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, v. 17, São Paulo, jul. 1995.
- SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Trad. Ribeiro, Vera. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.
- SOUZA, José Gilberto de e Katuta, A. Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos.: a cartografia no movimento de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Ed UNESP, 2001.
- TUAN, Y-F. *Topofilia*. São Paulo: Difel 1980.
- TUAN, Y-F. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.
- VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no século XXI. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, v. 17, n. 2, jul. 1987.
- ZANATTA, B. A. *Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

THEORETICAL REFERENCES OF THE SCHOOL OF GEOGRAPHY AND ITS PRESENCE IN RESEARCH ON TEACHING PRACTICES

Abstract: in order to support the discussion in the discipline Didactics of Geography, the article presents a reflection on the theoretical and methodological fundamentals proposals for teaching of the geography, as well as an overview of the results of researches on teaching practice for teachers of geography at elementary school. The findings indicate the understanding that the proposals under study can be situated within two approaches, the historical-critical-dialectic and phenomenological-hermeneutic. Regarding practices, what is perceived that there is a gap related to academic production on the teaching of geography.

Key Words: Geography, school of geography, educational practice, didactics

* Professora no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), na linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos