

COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Série Fórum NEPEG

Percursos teórico- metodológicos e práticos da Geografia Escolar

Denis Richter
Lorena Francisco de Souza
Priscylla Karoline de Menezes

Organizadores





COMISSÃO CIENTÍFICA

Daniel Mallmam Vallerius

Ercília Torres Steinke

Helena Copetti Callai

Izabella Peracini Bento

Odiones de Fátima Borba

Raimundo Lenilde de Araújo

Rosana Alves Ribas Moragas

Rosângela Lurdes Spironello

Denis Richter
Lorena Francisco de Souza
Priscylla Karoline de Menezes
Organizadores

PERCURSOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS E PRÁTICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR



GOIÂNIA | 2022

© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Fátima Toledo

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

P429 Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar [recurso eletrônico] / Denis Richter, Lorena Francisco de Souza, Priscylla Karoline de Menezes (Organizadores). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2022.

278 p. ; 15 x 21 cm.

ISBN 978-65-89324-66-9 (E-book)

1. Docência. 2. Formação de professor - Geografia. I. Richter, Denis. II. Souza, Lorena Francisco de. III. Menezes, Priscylla Karoline de. IV. Série.

CDU: 910:37

Sumário

Apresentação	7
1 Fundamentos teórico-metodológicos para a organização do ensino: contribuições da Teoria Histórico-Cultural <i>Marta Sueli de Faria Sforzi</i>	15
2 Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia <i>Lana de Souza Cavalcanti</i>	33
3 Enseñar geografía en la contemporaneidad: una trama de relaciones, sujetos y contextos <i>Raquel Gurevich</i> <i>Andrea Ajón</i>	55
4 Fundamentos teórico-metodológicos para os Temas e os Conteúdos no Ensino de Geografia <i>Adriana Olivia Alves</i> <i>Claudia do Carmo Rosa</i> <i>Leonardo Ferreira Farias da Cunha</i>	73
5 A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia. <i>Claudivan Sanches Lopes</i>	91
6 O protagonismo do currículo para a formação docente em Geografia. <i>Mugiany Oliveira Brito Portela</i>	113

7	A forma(ação) de professores de Geografia: perguntas e certezas provisórias que nos movem	133
	<i>Antonio Carlos Castrogiovanni</i> <i>Daniel Mallmann Vallerius</i>	
8	Concepções de língua/linguagem e Cartografia Escolar: contribuições para a Educação Básica	149
	<i>Leosmar Aparecido da Silva</i> <i>Mirian Santos de Cerqueira</i>	
9	Concepções de linguagem e linguagens no ensino de Geografia: discussões a partir das pesquisas apresentadas no grupo de trabalho de linguagens no X Fórum Nacional NEPEG	173
	<i>Carla Juscélia de Oliveira Souza</i>	
10	Gêneros cartográficos: para pensar mapeamentos na escola	203
	<i>Gisele Girardi</i>	
11	Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano .	223
	<i>José Carlos Libâneo</i>	
12	Porque nada substitui um bom professor de Geografia . .	247
	<i>Valéria de Oliveira Roque Ascenção</i> <i>Patrícia Assis da Silva</i> <i>Roberto Célio Valadão</i> <i>Paloma Miranda Arredondo</i>	
	Sobre os organizadores	267
	Sobre os autores	269

Apresentação

Denis Richter

Lorena Francisco de Souza

Priscylla Karoline de Menezes

Este livro é resultado das atividades e discussões presentes na realização da décima edição do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, ocorrido em dezembro de 2020 no formato remoto, devido à pandemia de Covid-19, que teve como tema: “Os percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar”.

Esse evento, promovido pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), ocorre a cada dois anos e é destinado aos docentes e estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia, professores de Geografia da Educação Básica, pesquisadores da área de ensino de Geografia e demais interessados na respectiva temática. Assim como em outras edições, o Fórum foi estruturado a partir de conferências, mesas-redondas e grupos de trabalhos (GTs), sendo esses organizados nos seguintes temas: 1. Linguagens para o ensino de Geografia; 2. Formação de professores de Geografia; 3. Temas e conteúdos no ensino de Geografia; 4. Currículo, políticas e programas para o ensino de Geografia; e 5. Fundamentos teóricos e o ensino de Geografia.

As reflexões provenientes dessas atividades durante o evento oportunizaram ampliar os debates acerca dos caminhos e avanços teórico-metodológicos da educação geográfica, bem como reconhecer os impactos desses estudos no desenvolvimento das práticas escolares, as quais estão sistematizadas nessa publicação. Assim, este livro é composto por 12 capítulos que abordam problemas e questões relevantes para a Geografia Escolar na atualidade, oportunizando que os leitores e

as leitoras se aproximem dos principais debates e referenciais que estão orbitando no contexto do ensino e da pesquisa na educação geográfica.

O primeiro artigo, intitulado “**Fundamentos teórico-metodológicos para a organização do ensino: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**”, de Marta Sueli de Faria Sforzi, apresenta as contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino, problematizando o advento do negacionismo nos últimos tempos e o distanciamento do pensamento científico da realidade dos sujeitos. A autora chama a atenção para a importância do ensino de conceitos e a mobilização do pensamento como um caminho para a efetivação de uma atuação cidadã por parte dos estudantes. O desenvolvimento psíquico é o ponto de partida para a compreensão da realidade, mediada pelo ensino de conceitos por meio dos conteúdos das disciplinas escolares, uma vez que são esses que medeiam a relação do sujeito com a realidade. A autora preocupa-se, também, em apresentar situações de ensino que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Na sequência, o texto de Lana de Souza Cavalcanti, intitulado “**Ensinar a pensar pela Geografia como meta da atuação docente: fundamentos teóricos para (re)construir uma didática da Geografia**”, reforça o ensino do pensamento geográfico como uma importante tarefa dos professores de Geografia. A partir do entendimento de que é fundamental ao docente uma formação teórico-crítica, a autora defende que é necessário ensinar a pensar pela Geografia, a partir dos conceitos que a fundamentam, articulada à sua relevância social. Assim, ela considera que o pensamento geográfico é a capacidade de analisar fatos e fenômenos da realidade física e social a partir de elementos da espacialidade. Considera, portanto, que a realidade possui uma espacialidade e, com os recursos teóricos da ciência geográfica conduzidos pelo professor, poderá trazer importantes aprendizagens para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, inclusive com possibilidades de atuar frente à realidade.

“**Enseñar Geografía en la contemporaneidad: una trama de relaciones, sujetos y contextos**” é o título do terceiro capítulo deste livro, escrito pelas professoras Raquel Gurevich e Andrea Ajón. Nesse texto, as autoras tomam como referência experiências da disciplina de Didática Especial e Práticas de Ensino, ofertada pela Faculdade de

Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA), com o objetivo de problematizar sobre os conceitos geográficos contemporâneos e as propostas pedagógicas. Para isso, o artigo apresenta detalhadamente os percursos teórico-metodológicos de uma aula de Geografia, evidenciando suas perspectivas, contextos e problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse debate, é evidenciado como as novas tecnologias e as diferentes fontes de informações contribuem para ampliar o conhecimento dos estudantes, possibilitando a criação de novas leituras espaciais para as aulas de Geografia.

O quarto capítulo, “**Fundamentos teórico-metodológicos para os Temas e os Conteúdos no Ensino de Geografia**”, dos autores Adriana Olívia Alves, Claudia do Carmo Rosa e Leonardo Ferreira Farias da Cunha, apresenta reflexões obtidas pelos coordenadores e participantes do Grupo de Trabalho: Temas e Conteúdos no ensino de Geografia, do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia em sua última edição, no ano de 2020. Assim, o texto inicia mostrando as principais temáticas apresentadas pelos participantes desse GT e em seguida discute: os pressupostos teóricos do pensamento geográfico para mobilização de conhecimentos junto aos escolares; as tendências das pesquisas no GT de Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia no X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia; e, por fim, apresenta o que os trabalhos de Temas e de Conteúdos no Ensino de Geografia revelam e problematizam a partir de suas pesquisas.

Na sequência, o texto “**A base de saberes da profissionalidade do professor de Geografia**”, assinado pelo professor Claudivan Sanches Lopes, inicia chamando a atenção do leitor para as qualidades da *práxis* profissional dos professores, que atendem às exigências do trabalho educativo. Nesse sentido, o autor busca discutir aspectos relacionados às particularidades da profissionalidade do professor de Geografia, procurando evidenciar os conteúdos essenciais de sua formação e atuação profissional. E, assim, refletir o que o professor de Geografia precisa saber ou compreender para dominar seu trabalho profissional. Na sequência, o autor discute os saberes que caracterizam a profissionalidade do professor de Geografia e busca fazer algumas caracterizações dessa atuação profissional.

O sexto capítulo, **“O protagonismo do currículo para a formação docente em Geografia”**, de autoria da professora Mugiany Oliveira Brito Portela, apresenta de início algumas reflexões construídas ao longo da preparação do Grupo de Trabalho: Currículo, políticas e programas para o ensino de Geografia em relação aos debates teórico-metodológicos acerca dessa temática para o X Fórum Nacional NEPEG. Em seguida, organiza-se de forma a tratar das políticas educacionais relacionadas à formação docente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da construção do raciocínio geográfico e, por fim, do conhecimento pedagógico do conteúdo, do currículo e o conhecimento geográfico na escola.

Os professores Antonio Carlos Castrogiovanni e Daniel Mallmann Vallerius assinam o sétimo capítulo, intitulado **“A forma(ação) de professores de Geografia: perguntas e certezas provisórias que nos movem”**, que traz o debate sobre a importância de compreendermos o processo de formação de professores de Geografia como algo complexo, com uma série de ocasiões, tempos e espaços que demarcam e constituem a identidade do professor em diferentes movimentos e momentos de sua história. Nesse sentido, destacam a importância da formação inicial qualificada, capaz de promover o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva e de prover meios produtores de um pensamento autônomo, além de permitir a articulação entre o campo teórico e a prática do ensino. Dando seguimento, apresentam também reflexões relacionadas aos desafios no processo de formação de professores de Geografia; a importância de considerar as distintas compreensões de mundo nesse processo; a formação de professores de Geografia durante a pandemia de Covid-19 e a realização de atividades remotas; e, por fim, o processo de formação continuada, levando-se em consideração tanto a área disciplinar quanto a área profissional.

“Concepções de língua/linguagem e Cartografia Escolar: contribuições para a educação básica” é o oitavo capítulo, escrito pelos professores Leosmar Aparecido da Silva e Mirian Santos de Cerqueira. Nesse texto, os autores apresentam importantes referenciais teóricos no campo da linguagem, na perspectiva de oportunizar uma compreensão dos temas ligados à linguística contemporânea e de como esses estudos

podem contribuir para entender melhor os contextos que envolvem e se relacionam com a Cartografia Escolar. Dentre essas concepções, destaca-se o reconhecimento da linguagem como forma ou processo de interação, valorizando a relação entre o produtor do signo e seu leitor. Para isso, o artigo se ocupa em apresentar algumas habilidades presentes na capacidade leitora dos mapas, detalhando como os mais diferentes produtos cartográficos podem ser lidos e interpretados a partir das bases da Semiótica.

O nono artigo, **“As linguagens no ensino de Geografia: discussões a partir das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Linguagens no X Fórum Nacional NEPEG”**, assinado pela professora Carla Juscélia de Oliveira Souza, se ocupa em problematizar sobre as diferentes concepções de linguagens que ajudam a fundamentar esse debate no contexto da Geografia Escolar e sua relação com as diversas possibilidades de representação. Arelada a essa questão, a autora realiza uma leitura e análise das pesquisas e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho: Linguagens para o ensino de Geografia durante a décima edição do Fórum Nacional NEPEG, com o objetivo de compreender como esses estudos se estruturam a partir da concepção de linguagem, seus aportes teórico-metodológicos, os tipos de linguagens e a origem dessas investigações.

O décimo capítulo deste livro é de autoria da professora Gisele Girardi e tem como título **“Gêneros cartográficos: para pensar mapeamentos na escola”**. Esse texto inicia um debate muito pertinente sobre a proximidade e relação dos mais diferentes produtos cartográficos com as reflexões acerca da linguagem verbal, a partir de sua concepção como língua - meio de comunicação e interação. Nesse sentido, a professora explora os processos de mapeamento como uma ação de suma importância para o ambiente escolar, ao reconhecer sua vinculação com um direito humano. E, por fim, o texto se ocupa em integrar a esse debate como os diferentes gêneros cartográficos podem ser associados ao trabalho da Cartografia Escolar, tendo como análise a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia.

Na sequência, o texto de José Carlos Libâneo, intitulado **“Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática**

voltada para o desenvolvimento humano”, discute as finalidades educativas como promotoras de justiça social na escola, nas quais a didática orienta o trabalho docente, pois ela assegura a unidade entre o ensino e a aprendizagem. O autor defende uma educação humanizante e emancipadora, a partir da didática e de uma escola socialmente justa, segundo as contribuições da teoria histórico-cultural. Ao longo do texto, o autor argumenta que as finalidades educativas escolares e as funções das escolas são objetos de disputa teórica e político-ideológica na educação, provocando diversos pensamentos sobre o papel das escolas, dos conteúdos, da gestão escolar, do ensino e da aprendizagem.

Por fim, o décimo segundo artigo, intitulado **“Porque nada substitui um bom professor de Geografia”**, de autoria de Valéria de Oliveira Roque Ascenção, Patrícia Assis da Silva, Roberto Célio Valadão e Paloma Miranda Arredondo, problematiza a formação e a atuação do professor de Geografia. Os autores afirmam que os materiais didáticos e as políticas curriculares são importantes para a melhoria da qualidade da educação, mas é o professor e seu conhecimento que são capazes de promover transformações na educação e no ensino. Portanto, discutem, a partir da teoria do Conhecimento Pedagógico, de Shulman, os conhecimentos que poderiam ser essenciais para a formação de um professor de Geografia, envolvidos numa prática didática em Geografia. Ao considerar a proposição de diretrizes para a formação do professor como demarcação de conhecimentos comuns aos docentes, os autores apresentam dados de pesquisa coletiva referente ao impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Licenciatura em Geografia em diversas universidades brasileiras.

Os capítulos presentes neste livro buscam contribuir com o avanço nos estudos sobre o ensino de Geografia, a partir de reflexões teórico-metodológicas que abordam diferentes contextos do trabalho docente, bem como os desafios presentes no processo de formação de professores. Assim, esperamos que a leitura destes textos possa colaborar na perspectiva de qualificar, cada vez mais, as pesquisas e as práticas escolares em Geografia.

Por fim, queremos registrar aqui nosso agradecimento a todas e todos que ajudaram na realização desta obra: coordenação e membros

do NEPEG; aos organizadores e participantes do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia; aos pareceristas desta publicação; e, de forma muito especial, aos autores e autoras dos artigos deste livro.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Marta Sueli de Faria Sforzi

Partimos do pressuposto de que a educação escolar, ao promover a aprendizagem de conceitos sistematizados pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte, propicia o desenvolvimento psíquico dos estudantes e, de modo especial, possibilita a formação do pensamento teórico.

Todavia, se por um lado temos essa perspectiva positiva sobre a relação entre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento do psiquismo humano, por outro, vivenciamos um movimento de negação da ciência que ganhou força nos últimos anos, que coloca em questionamento o trabalho escolar. A onda de ceticismo sobre o valor da ciência¹ em casos como a imunização pelo uso de vacinas, o surgimento de pandemias e o aquecimento global nos fazem duvidar do papel formativo que a escola desempenha. Sabemos que ataques à ciência

1 A negação da ciência, às vezes, é feita por dentro dela mesma, é o que demonstra a obra "Merchants of doubt. How a handful of scientists obscured the truth on issues from tobacco smoke to global warming" (*Comerciantes de dúvida: como um punhado de cientistas obscureceu a verdade em questões que vão desde a fumaça do tabaco até o aquecimento global*) de Naomi Oreskes e Eric Conway. Leite (2014), em resenha dessa obra, afirma que ela é uma excelente introdução ao debate e à investigação sobre o fenômeno da negação da ciência para produzir a dúvida e a ignorância.

não são oriundos apenas da desinformação, mas também de interesses políticos e econômicos. Porém, a adesão a essas ideias por uma grande parte das pessoas revela o que se denomina como baixo letramento da população (ANDRADE, 2019).

O baixo letramento científico não está ligado, necessariamente, à pouca escolaridade, mas à precária compreensão de conceitos científicos e à incapacidade de aplicar esses conceitos para pensar os fenômenos sob uma perspectiva científica.

De acordo com resultados do estudo *Percepção pública da C&T no Brasil*, realizado em 2019 pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, ao mesmo tempo em que há aumento da desconfiança dos brasileiros em relação à ciência, há um desconhecimento sobre conceitos científicos básicos. Como exemplo, o relatório cita o fato de um grande número de pessoas considerar que antibióticos matam vírus e não bactérias.

Particularmente preocupante foi o desconhecimento dos brasileiros quanto ao uso de antibióticos, especialmente considerando que o uso excessivo e inadequado de tais medicamentos é a principal causa de resistência antimicrobiana no mundo e também importante problema de saúde pública: 73% dos respondentes acreditam que os antibióticos matam vírus. (CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS, 2019, p. 20).

Enfim, temos teoricamente afirmações positivas sobre a aprendizagem conceitual, mas uma realidade demonstrando que muitas pessoas escolarizadas não desenvolveram um modo de interagir com os fenômenos mediado pelos conhecimentos científicos.

Em razão da popularização das redes sociais, esse modo de pensar tornou-se mais evidente nos últimos anos, porém, essa situação nos incomoda há algumas décadas, quando já sinalizávamos que as ciências, tão presentes na vida, ao serem apresentadas na escola perdem o seu potencial como modo teórico de relação com o mundo (SFORNI, 2004). Por esse motivo, nossas investigações voltaram-se para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e para a identificação ou criação de ações de ensino de conceitos que tenham potencial formativo, conforme afirmado na Teoria Histórico-Cultural.

Bogoyavlensky e Menchinskaya (1977) afirmam que para saber como o conhecimento afeta o desenvolvimento dos estudantes “é necessário conhecer como é assimilado o material escolar, ou seja, que operações de pensamento se usam” (BOGOYAVLENSKY e MENCHINSKAYA, 1977, p. 48). Seguiremos o caminho sinalizado por esses autores e, neste texto, temos o objetivo de analisar as operações de pensamento que são requeridas no modo usual de ensino, e, posteriormente, destacaremos aquelas que precisam ser requeridas, se almejamos o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Traremos junto dessa discussão geral alguns exemplos específicos do campo da Geografia.

Ponto de partida: a escola concreta

Vemos avançar a produção acadêmica sobre os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, mas o cotidiano escolar nos revela continuidades e rupturas no conteúdo e na forma de ensino que, por vezes, confundem o olhar de quem observa as práticas em vigor, já que nem sempre as rupturas significam melhoras nesses processos.

A cena escolar descrita por Rodrigues (2006, p. 148) evidencia uma das facetas dessas práticas. Alguns alunos dos anos iniciais do ensino fundamental estavam na quadra de esportes fazendo tijolos com argila que seriam usados no trabalho com o conceito de volume. No horário do recreio, alunos de outras turmas aproximam-se e querem saber o que eles estão fazendo. Uma criança explica: *“Isso é argila, estamos fazendo tijolinhos para a aula de Matemática.”* Uma das crianças que tinham se aproximado diz: *“Argila é isso? Estamos estudando isso com nossa professora, eu não conhecia.”* A professora, então, comunica a toda turma: *“Olhem, crianças, eles estão estudando sobre argila!”*. E pergunta: *“Sobre o que vocês estão conversando com a professora?”*. A criança responde: *“É sobre os tipos de solo. A professora disse que na terra tem argila, calcário e húmus.”*

A fala da criança revela uma prática usual nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o ensino de conceitos centrado na definição verbal, por meio da qual se busca classificar e designar partes fragmentadas da realidade. Nessa perspectiva, considera-se que a repetição pela criança da definição ensinada é sinal de aprendizagem, já que “o emprego do

conceito é entendido como ato de identificar os objetos e fenômenos como pertencentes a uma classificação” (SFORNI, 2004, p. 55). Assim, de acordo com essa compreensão de aprendizagem, saber a composição do solo é saber os nomes dos elementos que o compõem e que os solos são classificados como argiloso, arenoso e humífero, a depender do elemento que predomina em sua composição.

Os textos que acompanham esse tipo de ensino expressam a ênfase na classificação e designação verbal e não na compreensão de fenômenos pela mediação dos conceitos.

Figura 1 – Texto utilizado para o ensino do conteúdo solo não tem o ano do plano

O Solo

O solo é a camada da superfície da terra onde vivem os seres vivos. Os elementos que formam o solo são:

- areia: pequeninos pedaços de rocha que se apresentam em forma de grãos.
- argila: pequenos pedaços de rocha que em contato com a água adquirem a aparência de barro.

*calcário: alguns tipos de rocha geralmente de cor branca ou amarelada.

*húmus: produto da decomposição de restos de animais que se acumulam no chão.

É no solo que nascem e crescem diversas plantas, onde vivem pessoas e muitos animais. Ele é essencial para a vida do nosso planeta.

É do solo também que o homem retira a maior parte dos seus alimentos, por meio do cultivo dos vegetais como verduras, legumes, frutas, cereais e da criação de animais.

Fonte: Autoral.

Esse modo de ensino lembra-nos a crítica já realizada por Vigotski:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos é impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do

conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (VIGOTSKY, 2001, p. 247).

Nos exemplos citados – na fala da criança e no texto sobre o solo –, percebe-se o ensino direto de conceitos mencionado por Vygotsky. São apresentados conceitos geográficos e das ciências da natureza de modo abstrato, sem conexão com fenômenos concretos da realidade social, o que os torna “mortos” e “vazios” na mente do estudante, já que não são palavras “preenchidas” de significado concreto.

Porém, apesar de esse modelo de ensino estar presente nas salas de aula, rupturas com ele também podem ser percebidas no cotidiano da Educação Básica. Isto porque, a partir das últimas décadas do século passado, foi ganhando espaço na sociedade e no campo educacional a concepção de que a função da escola é desenvolver o pensamento dos estudantes visando uma futura atuação cidadã. Visando essa formação, a ênfase do ensino não está na definição verbal do conceito, mas nas reflexões sobre temas contemporâneos. Normalmente, são apresentados aos estudantes problemas presentes no cotidiano e espera-se desenvolver neles um posicionamento crítico acerca desses fenômenos, preparando-os para resolver problemas práticos, realizar ações com foco na responsabilidade social, na criatividade e criticidade.

Embora essa tendência não negue a importância dos conceitos científicos, eles passam a ter um papel secundário, já que a ênfase recai sobre a formação de um suposto pensamento crítico que levaria a ações práticas no meio imediato em que o aluno vive. Por exemplo, no ensino dos tipos de solo, menor atenção é dirigida aos conceitos científicos e maior tempo é dedicado aos problemas ambientais vinculados ao manejo inadequado do solo, problemas de poluição do solo nos espaços urbano e rural, dentre outros.

Esse segundo modo de ensino, apesar de parecer mais formativo do que o primeiro modo descrito, também tem seus limites. Pois, apesar de trazer os problemas reais para a sala de aula, mais do que a

compreensão científica desses fenômenos, percebe-se um movimento de sensibilização do estudante, esperando dele a emissão de opiniões e proposições de ações que visem resolver ou amenizar o problema apresentado. Sem amparo nos conceitos científicos, a compreensão acerca desses fenômenos concretos apresentados permanece no concreto empírico, imediato.

Os dois modos descritos de organização do ensino parecem colocar em polos opostos o ensino de conceitos e o ensinar a pensar. Em um há o ensino de conceitos sem a mobilização do pensamento, resultando em conceitos “mortos”, e no outro se requer o pensamento, mas sem a mediação dos conceitos científicos, levando à sensibilização acerca dos fenômenos e não ao entendimento teórico deles.

Todavia, Vygotsky (2014, p. 214) afirma que a “tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, e é por ter como objeto de ensino esse tipo de conceitos que a educação escolar tem o potencial de promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

O psiquismo é entendido, na Teoria Histórico-Cultural, como a imagem subjetiva da realidade, ou seja, a representação interna da realidade objetiva. Essa imagem diz respeito à forma de compreendermos a realidade. Assim, ela pode ter graus diferentes de objetividade, dependendo do seu conteúdo. Podemos, então, ter uma visão mais superficial ou mais profunda, mais distante ou mais próxima do que a realidade é objetivamente, a depender desse conteúdo que medeia nossa relação com ela. Esses conteúdos constituem o nosso modo de pensar, sentir e atuar no mundo.

Desse modo, ao ensinar os conteúdos sistematizados na filosofia, na arte e nas ciências, dentre elas, na ciência geográfica, a escola ajuda o estudante a formar uma imagem mais profunda e concreta da realidade, razão pela qual Vigotski afirma que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1991, p. 15).

Na própria afirmação do autor, fica claro que não é todo ensino que promove esse desenvolvimento, mas há uma “correta organização da aprendizagem” que tem esse potencial. É no diálogo com o materialismo histórico-dialético e com a teoria do ensino desenvolvimental

(DAVIDOV, 1988) que esse pressuposto da Teoria Histórico-Cultural pode ser melhor compreendido e, desse modo, sinalizar caminhos para um ensino que tenha esse potencial formativo.

Esses referenciais teóricos nos ajudam a pensar alguns princípios para a organização do ensino (SFORNI, 2015) e em três elementos que devem ser levados em consideração nesse processo: o conteúdo, o sujeito e a forma.

Reflexões que antecedem a elaboração do plano de ensino

Sobre o conteúdo de ensino

“Por que aprender isso, professora?” Essa pergunta, comumente feita por estudantes e que foi objeto de análise de Asbahr (2017) ao estudar o sentido pessoal da atividade de estudo para os estudantes, também deve ser feita por professores. A naturalidade com que lidamos com a tradição escolar, às vezes, nos impede de questionar a razão de serem eleitos alguns conhecimentos e não outros como necessários à formação básica de todas as pessoas.

No currículo escolar é onde encontramos essa seleção de conteúdos. A seleção do que deve ser ensinado é feita, porém, a depender da concepção de mundo que se tem, da perspectiva de formação correspondente e da compreensão de qual deve ser o papel da escola. Por isso, os currículos mudam ao longo do tempo e sua elaboração é um campo de disputa entre diferentes perspectivas formativas.

Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, o conhecimento sistematizado pelas diferentes ciências, pela filosofia e pela arte faz parte da cultura intelectual produzida pela humanidade. Nelas está objetivado o pensamento humano produzido na interação dos seres humanos entre si e com a natureza, que se materializa nas significações linguísticas.

Ao agir sobre o mundo, os seres humanos modificam a natureza, produzindo a cultura material e a cultura intelectual. Por exemplo, ao produzir alimentos e não sobreviver apenas daquilo que a natureza oferece de modo direto, os seres humanos criaram objetos para mover a terra, bem como conhecimentos sobre a qualidade do solo para o

plântio. Esses instrumentos físicos (enxada, plantadeiras etc.) e simbólicos (linguagem) medeiam a ação humana no meio. Os conhecimentos produzidos são frutos de experimentações acompanhadas da percepção, atenção, imaginação, raciocínio em torno do fenômeno com o qual interagem. Inicialmente, esses conhecimentos ficam objetivados na linguagem oral e são, desse modo, transmitidos de geração em geração. Mais tarde, eles são sistematizados na forma escrita e alcançam um número maior de pessoas, incluindo aquelas que não estão diretamente ligadas à atividade prática que lhes deu origem, chegando a se constituir em uma ciência específica. Seguindo com o exemplo citado, o solo passa a ser objeto de estudo das ciências da natureza e da ciência geográfica. Como afirma Leontiev:

Qualquer objeto criado pelo homem [...] realiza tanto a experiência histórica do gênero humano como as capacidades intelectuais formadas nesta experiência. O mesmo pode comprovar-se com maior clareza na linguagem, na ciência, nas obras de arte. (LEONTIEV, 1991, p. 64, grifos nossos).

Em síntese, os conceitos presentes nos diferentes componentes curriculares são mediadores na relação do sujeito com os fenômenos da realidade, o que permite a inteligibilidade do mundo em que vivemos. No caso específico da linguagem geográfica, ela é mediadora na relação do sujeito com o espaço.

Ao tratar da Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky (1996, p. 188) destacou: “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada”. O que isso significa quando pensamos na Geografia? De modo instintivo, todos os seres vivos têm uma relação com o espaço imediato, mas, pela mediação dos conceitos geográficos, é possível superar uma relação meramente empírica e sensorial com o espaço por uma relação teórica e, portanto, mais compreensiva dele.

Nesse sentido, ao se entender que o conceito é uma generalização que expressa objetos e fenômenos da realidade objetiva, que nele estão sistematizadas ações mentais realizadas pelos seres humanos para a compreensão e intervenção nessa realidade, supera-se tanto a visão de um ensino de conceitos que se atém apenas à definição verbal dos fenômenos geográficos quanto a ideia de desenvolver o pensamento

crítico sem foco nos conceitos científicos. Essa compreensão sobre o conceito nos leva a buscar um ensino que promova ações e operações mentais sobre o espaço geográfico, mediadas pelos conceitos produzidos por essa ciência.

Sobre o sujeito da aprendizagem

Da mesma forma que a atividade humana está na base do processo de produção e objetivação do conhecimento, o seu processo de apropriação implica um processo ativo por parte do estudante, já que ele deve se apropriar não de meras definições conceituais, mas de ações e operações mentais que estão sistematizadas nos conceitos. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 183): “A aquisição de conhecimentos torna-se um processo que provoca igualmente formação na criança de ações interiores cognitivas, isto é, de ações e operações intelectuais.”.

Essas ações e operações, portanto, devem ser adequadas ao objeto de estudo, ou seja, devem reproduzir os traços da atividade humana que estão “cristalizados” no objeto. Pensando que o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço, trata-se de formar no estudante um modo específico de pensar a realidade: o pensamento espacial.

O desenvolvimento desse tipo de pensamento requer que o estudante use métodos e estratégias cognitivas gerais da Ciência Geográfica, formando conceitos geográficos (procedimentos mentais “geográficos”), de modo a servir-se deles para compreender as situações concretas de vida. Essas situações não se limitam à realidade mais imediata do estudante, já que, em uma sociedade globalizada, pouco se pode compreender da singularidade de cada lugar sem as múltiplas determinações que o constituem.

Esses métodos e estratégias cognitivas e a abrangência das situações concretas de vida a serem contempladas no estudo precisam ser pensados tanto do ponto de vista da ciência a ser ensinada (do conteúdo) quanto do período de desenvolvimento do estudante e de suas experiências socioculturais com o espaço.

Assim, o ensino do conteúdo requer práticas diferentes a depender do nível de escolaridade em que ele é ensinado – na educação infantil,

nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, no ensino médio ou superior –, tendo em vista a atividade que mais promove o desenvolvimento dos estudantes em cada um desses períodos (o jogo de papéis sociais, a atividade de estudo, a atividade íntima e pessoal e a preparação para o trabalho) (ELKONIN, 1987) e o papel que o conhecimento geográfico pode ocupar nessas atividades.

Levar em consideração o sujeito da aprendizagem para organizar o ensino significa considerar, além das atividades dominantes de cada período do desenvolvimento, também as experiências socioculturais dos estudantes com o conteúdo a ser ensinado. Mesmo que em uma mesma etapa da escolarização, crianças do meio rural, crianças que vivem em grandes centros urbanos e jovens e adultos que frequentam a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que provavelmente vivenciaram situações distintas, apresentam diferentes saberes e conceitos cotidianos sobre o espaço geográfico que as colocam em diferentes pontos de partida para o acesso ao conhecimento formal. Esses diferentes pontos precisam ser levados em consideração ao se organizar o ensino.

Nessa análise do sujeito da aprendizagem é possível identificar o nível de desenvolvimento já alcançado para poder atuar visando promover o próximo desenvolvimento (VYGOTSKY, 2014). Além disso, essa análise sinaliza elementos vinculados à idade e ao meio cultural do grupo de estudantes que podem servir de base para se pensar em problemas desencadeadores de aprendizagem que criem neles motivos para aprender os conceitos em ensino, ou seja, que os mobilizem afetiva e cognitivamente na interação com o conteúdo em pauta.

Sobre a forma

De acordo com Ilienkov (2006), a cognição é um processo no qual o abstrato e o concreto encontram-se em unidade. O pensamento que contempla essa unidade é denominado por Davidov (1988) de pensamento teórico. Esse tipo de pensamento é formado na atividade de estudo.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases

da consciência e do **pensamento teórico** e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planificação [plano interior das ações]). (DAVIDOV, 1988, p. 176).

Esse pensamento é mediado pelos conceitos teóricos das diferentes áreas do conhecimento que permitem formar uma imagem da realidade objetiva mais profunda e próxima ao real. Nas palavras de Luria (1979), esse conhecimento objetivado na linguagem permite ultrapassar:

[...] os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade do homem numa altura incomensurável com o comportamento do animal. (LURIA, 1979, p. 18).

A inteligibilidade da realidade concreta é favorecida pelos conceitos teóricos adquiridos pelo sujeito ao longo da sua formação escolar.

Nesse sentido, temos o concreto imediato e as abstrações já produzidas pela humanidade. Elas permitem que o concreto seja refletido e analisado, enfim, seja pensado. A apropriação das abstrações possibilita a formação de uma nova imagem subjetiva da realidade objetiva.

Por essa razão, a tomada de consciência ocorre com a aprendizagem de conceitos científicos. Vygotsky (2014) apresenta um exemplo disso: a criança já usa a língua materna antes de aprender gramática na escola, quando, porém, aprende os conceitos presentes no sistema de escrita toma consciência da própria língua, a língua concreta passa a ser a língua pensada pela mediação dos conceitos.

Seguindo esse exemplo, podemos afirmar que toda pessoa interage com o espaço, habita em determinado lugar, vê diferentes paisagens, está circunscrita em um território, em uma determinada região, mas a relação com esse espaço concreto pode se manter nos limites da percepção sensorial. Os conceitos geográficos devem ascender ao concreto para que ele possa ser compreendido, entendido, não apenas em sua aparência, mas em suas relações e múltiplas determinações.

Considerar a forma de ensinar conceitos é, portanto, prever o movimento entre o abstrato e o concreto nas ações de ensino.

Reflexões sobre conteúdo, sujeito e forma orientando as ações de ensino

Diante do exposto, ao planejar as ações de ensino (SFORNI, 2017), antes de selecionar textos e tarefas a serem realizadas pelos estudantes, cabe ao professor a seguinte reflexão:

Sobre o conteúdo: esse conteúdo permite compreender quais fenômenos da realidade? (Ele é um instrumento simbólico que permite compreender o quê?)

Sobre o sujeito: quem é o estudante a quem vou ensinar esse conteúdo? Que conhecimentos prévios provavelmente já tem sobre esse assunto? Já teve vivências que podem ser compreendidas por meio desse conteúdo? Como criar nele motivo para aprender esses conceitos (envolvê-lo de modo afetivo-cognitivo)?

Sobre a forma: qual fenômeno (concreto imediato) pode ser o ponto de partida do ensino para, em seguida, caminhar para a abstração e retornar ao concreto com novas situações que podem ser compreendidas pelo conteúdo estudado (concreto pensado)?

Com base nessa reflexão sobre o conteúdo, o sujeito e a forma, é possível, então, definir as ações de ensino.

Por meio de alguns experimentos didáticos realizados por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade de Ensino (GEPAE-UEM), identificamos algumas ações de ensino que se mostraram favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (SFORNI, 2015; 2020; SFORNI; SERCONEK; BELIERI, 2019). São elas:

a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...);

b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem – reflexão e análise);

c) Uso de textos científicos e clássicos/modelos (linguagem científica);

d) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes (união entre linguagem dos estudantes e linguagem científica), e

e) Inclusão de novos problemas de aprendizagem para que os estudantes operem mentalmente com o conceito.

Para exemplificar essas ações no caso específico do ensino de conceitos geográficos, tomemos como exemplo o conceito de composição do solo. Nesse caso, não é suficiente saber que há tipos de solos diferentes, nomear os seus componentes, ou dizer o tipo de solo de cada região; é preciso que o professor pergunte a si mesmo: saber a composição do solo permite ao estudante compreender quais fenômenos da realidade? Esse conhecimento permite a inteligibilidade do quê?

Permite compreender que há vegetações próprias para cada tipo de solo, razão pela qual uma vegetação predomina em determinadas regiões e não em outras; que há uma relação entre os tipos de solo e a produção agrícola e a produtividade; que pessoas migram em busca de solos mais produtivos, que desigualdades regionais têm relação com o solo e o tipo de exploração que dele se faz; que tecnologias foram e continuam sendo criadas para alterar a composição do solo visando maior produtividade; que problemas ambientais surgem em decorrência do uso de determinadas tecnologias e do manejo do solo; que há conflitos territoriais nas disputas por solos produtivos; que valores da mesma metragem de terra são diferentes a depender da qualidade do solo, etc...

Não se trata de abrir um leque que contemple tudo o que diz respeito ao solo, ou seja, fazer uma junção de conteúdos pelo tema, mas de fazer com que a “composição do solo” ascenda ao concreto, ou seja, que o sistema conceitual que o envolve permita a inteligibilidade de vários fenômenos que podem ser compreendidos para além de sua aparência.

Um desses fenômenos pode ser transformado em um problema desencadeador de estudo. Trata-se de um problema cuja solução exige do estudante a mediação do conceito. A depender da idade e do nível

de escolarização dos estudantes, é necessário contemplar o espaço mais próximo, por exemplo: “Por que em nosso município predomina a vegetação x?”. O uso de imagens (fotografias, vídeos, ilustrações) de outros lugares com outras vegetações é importante quando a criança ainda é pequena e sua experiência cultural, ainda restrita.

O levantamento de hipóteses acerca do problema é importante, por isso a necessidade de prever momentos em que os alunos dialoguem entre si. Um problema sobre a vegetação de uma determinada região não tem uma resposta imediata e nem única, já que o clima, o relevo, o tipo de colonização, dentre outros fatores estão interligados ao fator solo, por isso a aprendizagem requer uma reflexão provocada e orientada pelo professor.

O uso de textos científicos e a síntese do conhecimento via a criação de modelos gráficos (DAVIDOV, 1988) são fundamentais no processo de redução do concreto imediato apresentado no problema para as abstrações científicas que possibilitem o processo de generalização.

A elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes faz com que eles possam tomar consciência do que compreendem e conseguem verbalizar; trata-se da união da linguagem científica com o modo próprio de o estudante registrar a sua aprendizagem.

A apresentação pelo professor e a análise pelos estudantes de outros fenômenos que podem ser compreendidos pela mediação do conceito em estudo provocam o movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Esse movimento permite ações mentais com o conceito, possibilitando a sua generalização.

Segundo essa concepção de aprendizagem, não se considera que o estudante se apropriou de um conceito quando apenas externaliza em palavras a sua definição, mas quando opera mentalmente com ele. Portanto, a avaliação deve possibilitar essa operação. Para isso, a apresentação de um novo problema e a análise de como ele é interpretado e resolvido pelo estudante são um meio para reconhecer se e como o estudante está operando com o conceito, evidenciando se houve aprendizagem conceitual.

Considerações finais

Na análise da qualidade da educação brasileira, normalmente, são lembrados os baixos índices de desempenho alcançados pelos estudantes em avaliações externas em nível nacional e internacional. No entanto, para além de avaliações externas ou internas, nas interações sociais que ocorrem no cotidiano, sejam elas presenciais ou virtuais, é possível reconhecer em muitas pessoas com formação escolar pensamentos e formas de atuação que evidenciam o baixo impacto da escolarização na forma como elas se relacionam com o mundo.

A aceitação de argumentos contrários à ciência, que por interesses políticos e econômicos circulam nas redes sociais – tais como a afirmação da não existência da ditadura militar no Brasil, a crença de que um vermifugo combata vírus, o não reconhecimento da relação entre desmatamento e mudança climática –, é um dos exemplos de que a educação básica não conseguiu formar em todos os estudantes um pensamento teórico para interagir com a realidade.

Por essa razão, não se trata apenas de melhorar o ensino para que os estudantes tenham melhor desempenho nas avaliações em larga escala e, assim, elevar o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB). Rever o ensino, seja ele assentado em práticas mais tradicionais ou em inovações que têm sido apresentadas como saída para a educação, faz-se necessário para que a escolarização possa cumprir a função de promover o desenvolvimento do psiquismo humano e, de modo específico, possibilite aos estudantes instrumentalizarem-se das ciências em estudo, formando, nesse processo, o pensamento teórico, o que pode permitir a eles um protagonismo social e político mais consciente.

Ao analisarmos as operações de pensamento que são requeridas no modo usual de ensino, reconhecemos seus limites formativos e destacamos as operações mentais que precisam ser requeridas dos estudantes, se almejamos que eles desenvolvam o pensamento teórico.

Mediante o exposto neste texto, podemos concluir que um ensino com esse potencial formativo não se faz somente com mudanças no conteúdo ou na forma de ensinar, trata-se de pensar de modo conjunto a natureza do conteúdo escolar, as características do sujeito que deve entrar em atividade com esse conteúdo e forma de apresentação do

conteúdo, que deve requerer dos estudantes ações e operações mentais próprias do processo de aprendizagem conceitual.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. de O. Resistência à ciência. **Revista Fapesp**. Ano 20, n. 284, p. 16-21, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/resistencia-a-ciencia/> Acesso em: 20 mar. 2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

BOGOYAVLENSKY, D. N., MENCHINSKAYA, N. A Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, p. 73-97.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Percepção pública da C&T no Brasil – 2019**. Resumo executivo. Brasília, DF: 2019. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/CGEE_resumoexecutivo_Percepcao_pub_CT.pdf Acesso em: 15 abr. 2021.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. . Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

ILIENKOV, E. V. La ascensión de lo abstracto a lo concreto en principios de la lógica dialéctica. In: JIMÉNEZ, Alfredo Tecla. **Teoría de la construcción del objeto de estudio**. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006, p. 151-198.

LEITE, J. C. Controvérsias científicas ou negação da ciência? A agnotologia e a ciência do clima. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 179-89, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662014000100009>

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Moraes, 1991, p. 59-76.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RODRIGUES, V. L. G. de C. **Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual**: uma experiência no ensino fundamental. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: Junqueira Marin Editora, 2004.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Epub/UFRGS, vol. 40, n 2. Abr./Jun. 2015, p. 375-397.

SFORNI, M. S. F. (2017) O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (org.) **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e desenvolvimento psíquico: pesquisas sobre a organização do ensino. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; CALVE, T. M. **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: expressões de luta de classes no interior do capitalismo. Paranavai: EduFatecie, 2020, p. 328-351.

SFORNI, M. S. F.; SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. (Orgs.). **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991, p. 1-17.

II

**ENSINAR A PENSAR PELA GEOGRAFIA
COMO META DA ATUAÇÃO DOCENTE****Fundamentos teóricos para (re)construir
uma didática da Geografia**

Lana de Souza Cavalcanti

Desde o início de 2020, estamos diante de um contexto crítico para a sociedade brasileira como um todo e para a educação em particular, no qual se destacam a pandemia do coronavírus, a crise econômica global e nacional e as desigualdades sociais mais fortemente evidenciadas. No âmbito das políticas educacionais, ocorrem os desafios, as resistências e as críticas em relação ao processo de concepção e de implementação de orientações padronizadas¹ para as escolas no País, sobretudo as públicas. Ao mesmo tempo, os professores são demandados a atuarem cotidianamente adaptando suas atividades com os alunos na modalidade de ensino remoto, o que tem se mostrado bastante difícil e precário em sua efetivação, por evidente ausência de planejamento dessas aulas e por precárias condições de acesso dos alunos às tecnologias que permitem essa modalidade, por exemplo. Nesse quadro, considero urgente, e ainda mais relevante que antes, discutir sobre as necessidades e as possibilidades de um

1 Entre essas políticas destacam-se as que resultaram em normativas legais para a educação básica e superior, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a Base Nacional Curricular para a Formação do Professor – BNC Formação (Brasil, 2019), e seus desdobramentos nos Estados e municípios

trabalho docente autônomo e com autoria em todas as disciplinas, particularmente na Geografia.

A resposta a esse trágico contexto crítico que a sociedade global está vivenciando, e particularmente o Brasil, pode se dar pelo caminho da valorização do professor e da docência, como um campo profissional de extrema relevância para o desenvolvimento da sociedade, para a promoção da justiça social e para a superação de situações de crises, como as apontadas anteriormente. Em outras palavras, discutir aspectos pedagógico-didáticos incontornáveis a uma docência com a qualidade desejada, que resulte em experiências de aprendizagem significativas para a maioria das crianças e jovens, que contribua para o desenvolvimento humano, está articulado a propostas políticas para a sociedade e seu desenvolvimento democrático. Para essa docência, é fundamental ao professor uma formação teórico-crítica, destacando-se nela a discussão sobre o papel político e social da educação e sobre como a prática docente cotidiana pode contribuir para o exercício desse papel. Uma das disciplinas pelas quais se cumpre esse papel da educação é a Geografia, que tem efetivamente um grande potencial para formar crianças e jovens para atuar em sociedade.

Com essas premissas, desenvolvo este texto por meio de três partes. Na primeira, são abordados elementos do ensino, especificando a Geografia Escolar e sua meta de formação do pensamento geográfico dos estudantes. A reflexão sobre esse pensamento enquanto meta no ensino tem se revelado componente importante da formação teórica dos professores e de suas experiências de atuação, necessário para enfrentar desafios e tarefas profissionais e políticas que lhes são postos cotidianamente, como nesse contexto de crise já referido. Na segunda parte, apresento uma reflexão sobre um determinado entendimento do processo de ensino e aprendizagem, a título de esclarecer os fundamentos da atuação docente defendida, potencializando-a para cumprir a meta referida. Na terceira parte do texto, discorro sobre a mediação simbólica e o papel da linguagem nesse processo de ensino, considerada em toda sua potência na composição do pensamento, adquirindo assim centralidade na relação dos estudantes com o conhecimento.

Formar para o pensamento geográfico: uma meta da atuação docente

Em vários textos (CAVALCANTI, 2012, 2013 e 2019), tenho insistido na ideia de uma atuação docente voltada à formação do pensamento geográfico pelo aluno. Ou seja: defendo um ensino de Geografia que auxilie o aluno a pensar geograficamente. Essa afirmação implica direcionar as ações docentes para esta meta: ensinar a pensar, por meio dos conteúdos escolares. Tal proposta coloca a demanda de investir esforços para esclarecer, antes que tudo, o que se entende por Geografia por pensamento geográfico e por que ele é importante como meta para a formação básica. Atender a essa demanda contribui para encontrar respostas para a questão basilar da atuação docente: Que Geografia ensinar?

A definição sobre os conteúdos geográficos a ensinar nas diferentes situações escolares não é atribuída direta e unicamente ao professor. As orientações curriculares oficiais e o projeto da escola são guias para a organização do trabalho docente com tais conteúdos. Porém, na efetivação cotidiana do processo, o professor exerce suas atividades, com maior ou menor autonomia, imprimindo nele suas marcas. Para esse delineamento do trabalho docente efetivamente realizado nas aulas, nas escolhas de temas a se enfatizar, na abordagem dos conteúdos programados, no planejamento de atividades a serem encaminhadas com os alunos, nas formas propostas para acompanhar e avaliar a aprendizagem, são requisitos importantes os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o professor. Entre esses fundamentos encontra-se a convicção de que o professor pode construir sobre a meta de ensinar o pensamento geográfico, porque ele é muito relevante para a vida cotidiana de todas as pessoas, entre as quais estão seus alunos.

Essa proposição tem implicações políticas e pedagógicas indubitáveis, que podem ser abordadas inicialmente com a explicitação de uma concepção de Geografia e de pensamento geográfico, articulada à sua relevância social.

A Geografia é um campo das ciências humanas de longa tradição, que se constituiu, sobretudo a partir do sec. XIX, como produção de conhecimentos preocupada em compreender os lugares, suas

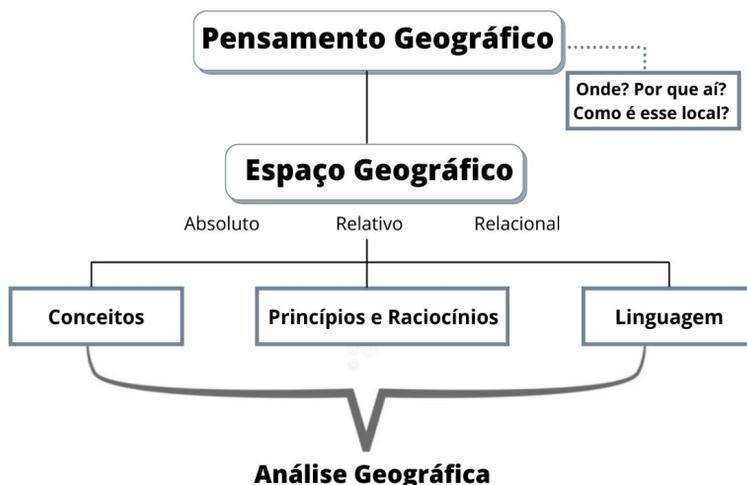
características e dinâmicas, desvendando relações entre os homens e entre eles e a natureza na produção desses lugares. Evidentemente essa é uma maneira extremamente simplificada de colocar a definição de um campo, mas é uma tentativa de evidenciar algumas de suas características: a de localizar e descrever as áreas, analisando as relações que ali se estabelecem/se estabeleceram entre os homens, em sociedades, e entre eles e a natureza, compondo uma espacialidade. Como afirmava Santos, a Geografia é uma ciência do espaço (SANTOS, 1996). Para atingir seus objetivos, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dessas áreas, essa ciência parte de indagações determinadas ao seu objeto de estudo, pois seu alvo principal é compreender as áreas, sua localização, as explicações e implicações dessa localização. Por essa razão, salienta-se como perguntas tipicamente geográficas para esses objetos: onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Essas são indagações que nortearam e norteiam a escolha de categorias e os raciocínios para se realizar a análise geográfica. Com eles, é possível proceder à análise sem se ater meramente aos objetos (humanos, físicos, sociais) dispostos na área estudada, mas sobretudo às relações objetivas e subjetivas entre eles, em diferentes escalas. Por isso, sobressaem-se os espaços absoluto, relativo e relacional como dimensões do objeto de estudo da Geografia.

Pela Geografia, pode-se entender a realidade, seus fenômenos, seus eventos, as situações instaladas, a partir de sua espacialidade. A espacialidade é uma dimensão constitutiva da realidade, não sua base inerte; ou seja, a materialidade espacial é parte do conjunto dinâmico da vida. Sendo assim, compreender essa espacialidade como totalidade em movimento é compreender que a localização das coisas no mundo não é algo passivo, sem consequência para sua dinâmica, ao contrário, é parte dela. Por essa razão, pode-se afirmar, com Massey (2012), que “a Geografia importa”, porque ela tem implicações para a vida.

Buscando a compreensão da espacialidade dos lugares, a Geografia tem produzido ao longo de sua história um tipo de conhecimento, um tipo de pensamento, resultado de um procedimento analítico construído. O pensamento geográfico é então essa capacidade geral de realizar um tipo peculiar de análise de fatos e fenômenos da realidade física e social, nela acrescentando elementos inéditos referente à sua

espacialidade. A Geografia, como campo científico, articula categorias e conceitos próprios, princípios e raciocínios específicos e linguagens produzidas para explicitar suas análises. Esse é um modo de se acercar cientificamente da realidade a fim de encontrar explicações para ela, é um modo específico de dela se aproximar.

Esse conjunto de conceitos e de princípios, expresso em linguagens próprias, denominado de pensamento geográfico, pode ser assim representado:



Fonte: Cavalcanti (2019).

Parte-se, portanto, de uma premissa: a realidade tem uma espacialidade, e o sujeito, ao lidar com ela e questionar sua constituição e dinâmica, pela perspectiva da Geografia, utilizando suas categorias, raciocínios e princípios, pode apreender teoricamente essa espacialidade. Essa é uma atividade a ser realizada por profissionais técnicos dedicados a essa ciência, porém, não lhes é exclusiva. Há uma prática com a Geografia, que é a que se implementa nas escolas de ensino básico, na qual esse pensamento pode ser o foco, ele pode ser acionado nas atividades de ensino, com os estudantes, para a vida cotidiana cidadã. O trabalho a ser realizado com a meta de formação desse pensamento

por parte dos estudantes do ensino básico não se equivale ao do especialista na área, ao do geógrafo, técnico ou professor, obviamente. Mas, pelo trabalho com os conteúdos escolares atribuídos à disciplina Geografia, pode-se ensinar os alunos a compreenderem a realidade em sua espacialidade, com os recursos teóricos desse pensamento, o que qualifica sua formação, pois resultará na internalização de ferramentas intelectuais importantes para o desenvolvimento de um modo de ser e atuar frente a essa realidade.

Como foi dito, a realidade tem uma espacialidade. A ciência esforça-se para desvendá-la. Isso significa que na vida cotidiana a espacialidade está presente, sendo meio, condição e resultado das práticas sociais (CARLOS, 2011). Tomando como referência a vida dos professores e dos estudantes da escola básica, pode-se afirmar que a realidade deles tem também espacialidades. Os estudantes, ao se inserirem na escola, já trazem consigo experiências com a realidade, são condicionados por ela, mas também a produzem para tornar possível suas práticas. Essa realidade tem uma espacialidade, o que implica compreender que cotidianamente eles têm conhecimentos de espacialidades produzidas e, ao mesmo tempo, no movimento dialético da vida, produzem novas espacialidades.

Para realizar uma prática cotidiana, necessária para produzir sua própria vida, os alunos têm de usar seus conhecimentos e fazer escolhas para produzir uma espacialidade. Por exemplo, no planejamento de uma simples brincadeira de rua, eles precisam interromper o trânsito de carros para que possam ali jogar bola. Eles precisam dessa espacialidade para sua prática. Ou seja, eles vão “montá-la”, vão produzir um arranjo espacial com os instrumentos de que dispõem no momento. A viabilidade da efetivação dessa prática dependerá, então, da cidade, do lugar em que eles moram, o que será considerado no momento de construir mentalmente uma estratégia que dê condições e meios para a realização de suas práticas espaciais. Explorando outro exemplo, o jovem, quando quer realizar uma festa de rua, monta uma estratégia que permite o compartilhamento daquele lugar com seus colegas jovens, sem a interferência de outros grupos sociais que impeçam a dinâmica daquela prática.

O que se quer argumentar é que esses e outros sujeitos que vivem a cidade produzem espacialidades ao realizar sua vida cotidiana. Eles têm conhecimentos sobre a espacialidade da cidade. Eles lidam com essa realidade empiricamente, com base principalmente em conceitos cotidianos. De fato, conhecimentos como esses são necessários para decidir pela adequação e conveniência de realizar práticas simples do cotidiano das crianças e jovens. No entanto, é fundamental conhecer realidades mais complexas em sua espacialidade, como, por exemplo, a estrutura e dinâmica de um espaço urbano metropolitano, ou um bioma-território como o Cerrado, com seus componentes físico-naturais, sociais, políticos, que conjuntamente se articulam para produzir uma espacialidade que viabilize a realização das práticas previstas. Por isso, na escola, esses conhecimentos são tratados teórica e conceitualmente, ou, como propõe Charlot (2009), os conteúdos (como os referentes às cidades) são tratados como objeto do pensamento. Esse é um papel importante da escola: trabalhar conteúdos científicos de modo a que os estudantes ampliem sua capacidade de pensar teoricamente sobre a realidade em que se vive, porque exige extrapolar a experiência empírica, implica fazer abstrações e generalizações, utilizar o pensamento teórico. Por sua vez, essa ampliação da capacidade de pensar dos estudantes contribui para suas práticas cidadãs e as qualifica, permitindo posicionamentos sociais e políticos mais conscientes para a participação ativa em projetos de sociedades.

Essas formulações tiveram o objetivo de esclarecer as razões de se estabelecer como meta do ensino de Geografia o desenvolvimento do pensamento geográfico pelos alunos. Seguindo nesse esclarecimento, entendo que é necessário desenvolver ideias sobre como encaminhar o ensino visando ao atendimento dessa meta, uma vez que os fundamentos teóricos que a norteiam não permitiriam uma abordagem mecânica desse processo, com apresentação dos conteúdos do pensamento geográfico para que os alunos os reproduzissem automaticamente. Ao contrário dessa abordagem, entende-se que há um esforço a ser realizado na organização do ensino para vislumbrar e viabilizar essa possibilidade de promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

Particularmente, tenho realizado esse esforço experimentando as potencialidades de um percurso de mediação didática (CAVALCANTI,

2014) a ser considerado na atuação docente, que inicia o tratamento dos conteúdos com a problematização dos temas, com situações-problema, fazendo surgir no processo os conhecimentos empíricos dos alunos. Na sequência, propõe-se tratar de modo sistemático os conteúdos, terminando com uma possibilidade de síntese por eles construída. Esse percurso – problematizar, sistematizar e sintetizar – tem correspondência com o método dialético de produção de conhecimentos. Porém, para efetivar caminhos, percursos, para o tratamento do conteúdo, é necessário refletir sobre concepções do processo de ensino e aprendizagem, conforme será explorado a seguir.

O que é ensinar? O que é aprender? Ensinar é fazer aprender ou deixar aprender?

Em primeiro lugar, é importante argumentar a respeito do entendimento que se tem sobre processo de ensino. O ensino visto na perspectiva da meta apresentada anteriormente pode ser a principal atividade na escola? Que tipo de ensino? Nessa proposta, a ênfase deve ser nas ações de ensinar ou de aprender?

A primeira ideia que as pessoas têm a respeito da atividade de ensinar é a de que há um professor, ou alguém com determinado saber, que irá “passar” esse saber para outro que ainda não o tem. Essa é uma ideia muito simplificada, mas muito forte e que permanece, em alguma medida, na representação das pessoas. Seguindo essa representação, são associadas ao ensino as ações docentes de falar, de explicar, escrever no quadro, apresentar slides, dar instruções para leitura e para exercitar o conhecimento. Ao aluno, nesse processo, cabe aprender. E o que é aprender? De forma complementar ao ato de ensinar, visto nessa equivocada representação das pessoas, aprender é um processo de adição de saber, que está associado a ações como ouvir, receber, repetir, assimilar. Professores e especialistas na área têm evidências científicas, experiências empíricas suficientes para concluir que não se pode esquematizar assim os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a despeito do conjunto de contribuições teóricas, sobretudo no campo da didática e da psicologia da educação, que explicam e explicitam a complexidade do processo, na prática estão presentes ainda aquelas representações, influenciando o cotidiano das aulas.

Em outra direção, buscando o entendimento da complexidade do ensinar e do aprender, pode-se fazer as indagações: Como se deve direcionar a atuação docente? Que concepção desse processo o professor tomará como orientadora de sua prática? Há várias possibilidades para essa prática, porém, fundamentada em uma linha da Didática Crítica, defendo que ensinar e aprender, na escola, são processos complexos e interdependentes. Cada um deles tem, por suposto, sua dinâmica própria, seus sujeitos atuantes no contexto escolar, mas não há separação mecânica entre eles. Esse entendimento não autoriza afirmar como se faz muitas vezes no cotidiano escolar: “Eu ensinei, mas os alunos não aprenderam.” Compreende-se, quando se pronuncia uma frase como essa, que o professor fez seu trabalho de apresentar e explicar o conteúdo, de trabalhar os temas em classe, de orientar os alunos em exercícios ligados a eles e de corrigir seus erros eventuais. Porém, os alunos não conseguiram assimilar o que foi trabalhado pelo professor, talvez por falta de “base” para compreender o que estava sendo exposto, talvez por falta de empenho em estudar e realizar os exercícios propostos. Declarações como essas podem ser parte da realidade, mas, na maioria das vezes, elas expressam uma compreensão superficial e parcial do processo. Avançar, nesse sentido, exige uma reflexão teórica no campo da Didática.

Com efeito, a Didática é um importante campo nos estudos educacionais, que tem elucidado as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem². É um campo que contribui significativamente para a formação docente, inicial e continuada. A potencialidade da didática é sua possibilidade de propiciar bases teórico-conceituais, de natureza política, pedagógica e técnica sobre processos educativos, escolarização, sujeitos dessa escolarização, currículo, material didático, atuação docente, processo de ensino e aprendizagem. Assim, a formação pedagógico-didática do professor se consolida quando ele consegue produzir sínteses a partir das reflexões pedagógico-didáticas

2 A Didática como campo teórico tem buscado ressignificações, podendo-se marcar as últimas três décadas, para compreender o processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade. Entre os autores brasileiros (e algumas de suas produções) que são referência para esse campo, entre outros, podem ser destacados Candau (2001), Candau e Simão e Koff, (2015), Cunha (1995), Libâneo (2013, 2014), Veiga (1992), Pimenta (2015), Pimenta e outros (2013).

e da disciplina que ministra, elaborando um conhecimento docente que orienta um modo de atuar autônomo e consciente. Faz parte desse conhecimento um entendimento do processo de ensino e aprendizagem.

Tomando como princípio norteador o entendimento de que ensinar e aprender são dois processos interdependentes, pode-se dizer que o ensino se efetiva somente quando há aprendizagem dos estudantes. O ato de ensinar tem suas características e suas dinâmicas próprias, mas estão voltadas para o objetivo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é pertinente questionar sobre que caminhos trilhar na atuação docente para melhor atingir esses objetivos, ou seja, para encontrar alternativas dessa atuação que resultem em aprendizagens dos alunos.

Ensinar, portanto, não é um ato unidirecional e independente: ensina-se para que alguém aprenda. E, nessa visão, muitas propostas são elaboradas, algumas mais ligadas a um caminho diretivo de ensinar, outras mais próximas de um ensino espontâneo do aluno. Meirieu (1998) faz reflexões a esse respeito, orientando-se em questões do tipo: ensinar é levar, imprimir algo ao aluno? Ensinar é transmitir algo que o aluno sozinho não poderia saber? Ou é, ao contrário, deixar que o aluno tome consciência do que já tem em si mesmo? Ensinar é deixar aprender? São questões que encaminham dilemas da atuação docente. Concordando com o autor, defende-se que não é possível fazer uma escolha única entre essas duas posições, mas é necessário assumir a tensão dialética entre elas. Em suas palavras:

São contraditórias, mas talvez porque a vida seja uma contradição. São insustentáveis e incontornáveis, mas talvez porque a prática pedagógica seja uma tensão... é, sobretudo, porque a prática é história e a história é a fugacidade, a passagem, o percurso, a transição, o conflito. A dificuldade maior das teorias da aprendizagem, aquela que as leva à aporia, é assumir a historicidade do aprender e o fato de que uma história não é, jamais é, um desenvolvimento linear, mas sim uma dialética (p. 38).

Mais adiante, esclarece um pouco mais sua posição:

Ensinar não é, então, sacrificar uma das duas partes, abdicar de suas exigências ou ignorar a pessoa de quem aprende; ensinar é levar totalmente

em conta uma e outra e montar a história neste espaço [...] na história, encontramos, às vezes, algumas frágeis mediações nas quais o desejo do aluno se articula, em algum momento, a uma proposta do professor... não há dúvida de que possa haver aí “transmissão”, mas essa transmissão é construída e, portanto, precária; não tem nada de mecânico, ela é, antes, da ordem de uma coincidência. (p. 39).

Nessa direção, Charlot (2020) também problematiza essa questão levantando reflexões sobre as relações dos processos educativos com o desejo ou a norma. O autor identifica nas pedagogias tradicionais uma inflexão para o lado da norma, enquanto as pedagogias novas o fazem para o lado do desejo. Com o intuito de argumentar por uma pedagogia contemporânea, ele defende a necessária relação dialética entre os dois direcionadores para o ato de educar. Para esse autor: “Se quisermos pensar no ‘homem’ (o ser humano), devemos pensar nele como desejo e norma, em uma forma dialética que exclui encerrá-lo em uma definição essencialista (CHARLOT, 2020, p. 47). E segue em sua argumentação:

O homem é desejo, de modo que qualquer pedagogia, qualquer que seja sua desconfiança ou hostilidade com relação ao desejo, deve definir um princípio de desejabilidade. Mas, inversamente, não se pode viver sob o domínio do princípio do prazer, para usar os termos da psicanálise, e o princípio de realidade exige que cada um negocie seus desejos [...]. A estruturação do sujeito, como a vida em sociedade, exige normas e qualquer pedagogia, seja qual for sua aversão às normas, é levada a definir as formas legítimas de normatividade (idem, ibidem, p. 50) .

Meirieu (1998) analisa essa questão nos termos do ensinar e aprender e a tensão contraditória entre eles. Ensinar, nesse sentido, deve levar em conta essa tensão, fazendo-se a mediação em busca de momentos em que o desejo do aluno se articula a uma proposta do professor . Na atuação docente, é fundamental que o professor busque um elo, um encontro, entre sua proposta de ensinar e o projeto do aluno. A busca desse elo entre professor e alunos em situações

de ensino tem pelo menos duas dimensões a serem consideradas: a pessoal e a cognitiva.

As ações de ensinar e aprender são realizadas por sujeitos, o professor e os estudantes, que entram em relação específica de formação escolar. Nessas ações, há de se considerar antes de tudo que são práticas interativas que se estabelecem entre pessoas, com suas diferenças, com suas singularidades, com suas particularidades, com sua cultura. Nas práticas de ensinar e de aprender, os sujeitos envolvidos necessitam se reconhecerem e reconhecerem o outro, com sua alteridade, resultando em uma interação respeitosa e amigável. A experiência nessa área é repleta de exemplos da influência positiva de uma boa relação pessoal entre professores e alunos, sobretudo para os alunos e seu processo de aprendizagem. No entanto, essa dimensão não contempla, evidentemente, toda a questão da tensão entre as práticas de ensinar e as de aprender. Os sujeitos realizam essas práticas não ocasional ou espontaneamente, ao contrário, trata-se de uma relação estabelecida com fins específicos, principalmente o de resultar em aprendizagem dos alunos a respeito de algum conteúdo. Portanto, a dimensão cognitiva dessa relação é muito importante e deve ser considerada de forma articulada à dimensão pessoal antes mencionada. Os sujeitos em situação de ensino e aprendizagem atuam prioritariamente em função de um trabalho com o conhecimento. Por isso, os temas, os conteúdos necessitam ser tratados no ensino como objetos de pensamento (CHARLOT, 2009).

Essa formulação quer destacar a necessidade de compreender os processos cognitivos dos alunos, de verificar o que acontece nas suas mentes nas situações em que é fornecida a eles a oportunidade de conhecerem as bases das diferentes áreas do conhecimento. Deve-se levar em conta o fato de que, em situação escolar, o processo não é espontâneo, o desejo de aprender do aluno no início do processo não coincide na maioria das vezes com o projeto de ensinar do professor. A coincidência possível entre os projetos poderá ocorrer como resultado do trabalho do professor. Esse trabalho depende em uma parte da convicção que ele tem a respeito da relevância do seu propósito ao ensinar Geografia, e em outra parte depende de sua compreensão da complexidade do processo de aprendizagem, do processo de

desenvolvimento intelectual, que está incluído em seu propósito. Para contribuir com reflexões a esse respeito, o próximo item aborda aspectos da relação dos alunos com os conhecimentos apresentados pelo professor, a serem tomados por eles como objetos de seu pensamento. Nesse sentido, é importante tomar como premissa que o aluno é o sujeito do conhecimento a ser desenvolvido nessa situação específica, com a mediação do professor. E o que é mediação? Mediação cognitiva? Mediação simbólica? Mediação didática? Qual o papel da linguagem nessa mediação?

A mediação simbólica no processo de conhecimento na escola: a linguagem e seu papel no desenvolvimento humano e no pensamento geográfico

A compreensão de como organizar as atividades de ensino pelo professor está articulada, de modo consciente ou não, a uma concepção de método, método de conhecimento, método científico, método didático. São concepções que têm suas especificidades, mas que se articulam em torno de um entendimento de como ocorre a produção do conhecimento pelos sujeitos. Em outras palavras, o caminho metodológico do ensino depende de concepções a respeito de como os sujeitos conhecem os objetos que estão dispostos na realidade.

Uma primeira consideração a ser feita a esse respeito é a de que a relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada por objetos e ideias. Historicamente, na relação do homem com a natureza, ele foi transformando-a para a satisfação de suas necessidades, e com isso foi se modificando também. Como resultado, com o desenvolvimento da humanidade, criou-se um mundo mediado por instrumentos materiais e imateriais, cujos significados para as práticas humanas estão em estreita relação com seu universo cultural. Esse é o processo de existência simbólica dos homens, cujas consequências são resumidas por Pino (2005, p. 16) da seguinte maneira:

A primeira é que a natureza não perde sua condição de natureza, apenas adquire formas novas que o homem lhe confere; da mesma maneira que o homem não perde a sua condição de ser da natureza ao adquirir as formas (qualidades, aptidões,

habilidades etc.) que definem sua condição humana. A segunda é que tanto as novas formas da natureza quanto as novas formas do homem têm significação para este, não para aquela. A terceira é que se o homem é no plano natural obra da natureza, no plano simbólico é a natureza que é obra do homem.

Isso significa dizer que ao nascer o homem se insere em uma natureza “humanizada”, em um mundo cultural, com práticas, objetos, ideias cujos significados ele necessita aprender, seja para se adaptar a esse mundo, seja para questioná-lo, atribuir a ele novos significados, transformá-lo. E, assim, ao longo da vida, os sujeitos lidam com as diferentes coisas do mundo intermediados por seus significados, que são apropriados, reelaborados, ressignificados por ele no cotidiano, em práticas educativas informais ou formais. Esse entendimento deve ser levado em conta ao considerar os alunos como sujeitos singulares, ativos e concretos em seu processo de conhecimento, e a escola e o professor como agentes de uma dessas práticas educativas, a educação escolar. Nesse sentido, cabe à escola e ao professor de Geografia, por exemplo, trabalhar com instrumentos simbólicos considerados importantes para contribuir com a formação dos alunos como sujeitos culturais, para que possam compreender os significados das coisas do mundo e com isso realizar de modo mais consciente suas práticas cotidianas.

Vale ressaltar a compreensão de que os instrumentos simbólicos, tais como os produzidos pela Geografia, são construções sociais, históricas; por isso mesmo, dinâmicas e abertas, sempre incompletas. E os alunos, como sujeitos ativos e singulares, têm sua experiência com as coisas do mundo de modo a atribuir seus próprios sentidos e significados para elas, o que estará em diálogo com conhecimentos sistematizados apresentados, em ambiente escolar, pelos professores.

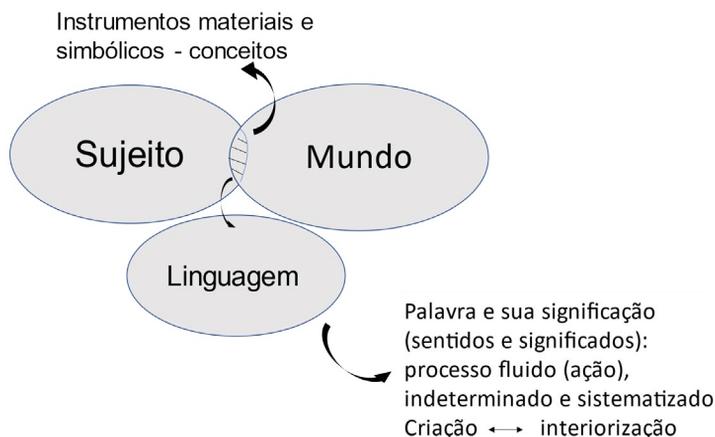
Para contribuir com esse processo formativo dos alunos, é importante que o professor compreenda o papel que nele tem a internalização de instrumentos simbólicos, como o da Geografia. Na Geografia Escolar, justamente é proposto aos alunos que estabeleçam uma relação simbólica com a realidade, por meio dos conhecimentos produzidos por esse campo científico. A relação entre o sujeito (consciência, o aluno) e o objeto (o mundo, o contexto) é, no ensino, intencionalmente mediada.

Entre o aluno-sujeito e o mundo estão os instrumentos produzidos pela Geografia, um sistema de signos que propicia a ele lidar com o mundo, simbolicamente, teoricamente. É tarefa do professor de Geografia, nessa linha, encaminhar ações de ensinar levando em conta os processos de aprendizagem de seus alunos, em sua tensão dialética, como foi abordado anteriormente. A efetivação da aprendizagem resulta em desenvolvimento dos alunos, de suas funções intelectuais superiores. Cabe, então, indagar: Como ocorre esse desenvolvimento? Quais são os elementos definidores e como é a dinâmica desse processo? Respostas a essas questões são fundamentais para orientar práticas docentes com a meta de formação do pensamento geográfico pelos alunos.

Para Vigotsky (2020), em formulação bastante destacada por especialistas, o desenvolvimento das funções mentais superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, percepção, abstração, pensamento, linguagem) ocorre no sujeito em dois planos: em primeiro lugar no plano intermental, como processo social, para depois se desenvolver no seu interior, como categoria intramental, intrapsicológica. A compreensão da natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano significa afirmar que esse desenvolvimento dos alunos, diferentemente de seu desenvolvimento biológico, depende de sua relação social, de sua relação com outras pessoas. O professor, por meio de conteúdos que propõe para o trabalho com os alunos, pode intervir nesse processo, como o outro, como representação do plano intermental, como um trabalho intersubjetivo, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual superior. E o que são os conteúdos nesse processo? São as ferramentas intelectuais, simbólicas que os homens produziram ao longo da história, cujos significados lhes conferem a condição humana. São esses conteúdos, resultados da experiência social, que, ao serem apropriados de forma ativa e subjetiva pelos indivíduos (alunos), poderão converter-se em ferramentas intelectuais pessoais, individuais. Há uma dupla mediação nesse processo: a dos símbolos e a do outro, do social. Esse tema da condição humana, da sua especificidade biológica ou cultural, é objeto de discussão por filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos. Entre eles, há certa convergência, principalmente entre os que trabalham com a concepção de inter-relação entre o biológico e o cultural, quanto ao papel da linguagem, da produção social e dialógica dos signos, na constituição dessa condição humana.

Esses instrumentos da cultura, frutos do desenvolvimento humano, são de natureza simbólica, o que coloca a palavra e seu significado no centro do processo (Vigotsky, 2020, Pino, 2005, Bakhtin, 1992). Para Vigotsky, a palavra e seu significado, que é ato de generalização, de formação de conceitos, são um fenômeno do pensamento e, quando consciente, são fenômenos do pensamento discursivo, ou simplesmente do discurso. E, como ele alerta, esse significado se desenvolve, não é constante ou imutável, o que será muito importante para considerar em situações escolares. Essa relação entre o homem e o mundo resulta, assim, da mediação de processos de linguagem. Conforme a figura a seguir:

Figura 1 – Ensino e aprendizagem: ação mediada simbolicamente



Elaboração: Autoral.

A figura representa um entendimento da relação do sujeito com os conhecimentos do mundo a ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa relação, destacam-se como mediadores a linguagem, os instrumentos simbólicos, os conceitos. A linguagem é ferramenta da consciência, do pensamento, constrói-se nos processos intersubjetivos, e tem como centro no âmbito escolar o pensamento discursivo: a palavra e seus sentidos e significados. Nessa linha, a compreensão é de que há aprendizagem do sujeito quando ocorre a internalização do

social, por meio da linguagem. Assim, é importante o papel da palavra, vinculada à sua significação, social, cultural e ideológica, nos processos de desenvolvimento humano. Conforme as seguintes afirmações:

Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra [...] O que faz da palavra uma palavra é sua significação [...] A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) à parte do signo, como algo independente, particular. (BAKHTIN, 1992, p. 49/51).

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. (VIGOTSKI, 2020, p. 398) .

Essa ênfase é importante na linha de argumentação desse texto porque justamente é esse um ponto central nos processos de ensino e aprendizagem e nas mediações que neles ocorrem. É por meio da linguagem que as relações nesse processo são viabilizadas. Especificamente, no caso da Geografia, a referência são os conteúdos geográficos que são veiculados nas aulas, que são as ferramentas simbólicas que os professores de Geografia dispõem para trabalhar com o mundo, intencionalmente, buscando ajudar os alunos a construir significações novas, amplas, dos objetos, dos fenômenos estudados. Essa construção é um processo de internalização do social; um processo criativo, dinâmico, no qual se coloca o caráter histórico, social, ideológico e psicológico, inter-relacionados, dos sistemas semióticos, como o da Geografia Escolar.

Nesse processo de internalização, é importante propiciar atividades de metacognição com os alunos, por meio das quais eles possam discutir a respeito de seus próprios conhecimentos, do que eles estão construindo, os motivos (sociais e individuais) de aprender o que estão aprendendo, a utilidade de saber expressar com palavras o seu

pensamento. São habilidades próprias da linguagem, a de expressar o pensamento e controlá-lo, tomando dele consciência. Conforme Vigotsky (2020), o pensamento se realiza na palavra, ao mesmo tempo em que ele se forma na palavra. Nos argumentos desse autor, há ênfase na palavra, no pensamento verbal como expressão da linguagem, porém, considero possível e necessário estender esse entendimento para todos os tipos de linguagem não verbais, como imagens, fotografias, vídeos, mapas. Esses tipos são igualmente potentes como ferramentas simbólicas que medeiam, ou podem mediar, a relação dos alunos de Geografia com o mundo e seus fatos, fenômenos.

Um método de ensino, na linha da teoria histórico-cultural, tem como norteador, portanto, a compreensão de que na relação com o mundo há aprendizagem do sujeito quando ocorre a internalização do social. Sendo assim, há um caráter social no desenvolvimento humano. A aprendizagem ocorre a partir do que o mundo oferece, com os símbolos que estão em seu entorno e de sua internalização. Mas trata-se de um processo de reconstrução ativa entre a palavra e o pensamento. Vigotsky apresenta uma formulação consistente para compreender os processos que levam ao desenvolvimento do pensamento, que se encaminha da linguagem social para a linguagem interior por meio da linguagem egocêntrica. Nesse processo, o autor apresenta sua compreensão da mutabilidade da palavra, distinguindo o sentido e o significado no processo de significação:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata [...] em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VIGOTSKY, 2020, p. 465).

Essas observações e constatações dos autores sobre a linguagem, sobre a palavra e a significação apontam para a relevância de

considerar sua complexidade nas ações de ensinar e aprender os conceitos da Geografia, de procurar estabelecer elos reais entre professores e alunos por meio dessa linguagem, permitindo com isso situações de desenvolvimento do pensamento geográfico. É o compartilhamento consciente de sentidos e significados com respeito ao discurso proferido pela Geografia, por meio do professor, que permite o diálogo real entre todos os sujeitos envolvidos, possibilitando aprendizagem efetiva, pela internalização de conhecimentos veiculados. Essa aprendizagem, certamente, contribuirá para que o aluno possa compreender melhor o mundo em sua espacialidade.

Breves apontamentos de arremate...

A ênfase nesses aspectos do pensamento geográfico como meta do ensino, da linguagem, da palavra e seu processo de significação se justifica por ajudar a compreender a complexidade que é a mediação semiótica própria dos processos de ensinar e de aprender que ocorrem na escola, como foi abordado ao longo do texto. Aos professores é atribuída a tarefa profissional de se deter nessa complexidade para tomar decisões sobre caminhos a seguir, com fundamentos teórico-metodológicos, conscientes da relevância do diálogo, da reflexão, entre eles e os alunos. Trata-se de realizar a mediação didática, para encaminhar com os alunos a compreensão de que, por meio da linguagem geográfica, por exemplo, por meio da internalização de seu sistema discursivo, é possível estabelecer novos tipos de relações com o mundo, relações fundadas na história, no processo social e espacial que produz esse mundo. Esse desenvolvimento, por sua vez, resulta em novos modos de pensamento, pensamento teórico, conceitual. Esse é o processo de sua humanização, para o qual a educação escolar se propõe a contribuir.

Assim, entender a Geografia, enquanto um sistema simbólico que procura desvendar as disposições espaciais e as relações que nelas são estabelecidas, ajuda o aluno a entender o mundo em que ele vive, e junto com isso o ajuda a se compreender nesse mundo, capacidades intelectuais fundamentais para que ele possa agir com mais consciência e coerência com suas propostas para esse mundo. Entender esse mundo o ajuda a relacionar-se com ele racional, crítica e afetivamente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**: BNC-Formação. Brasília: MEC, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- CARLOS, Ana F. A. **A condição espacial**. São Paulo, Ed. Contexto, 2011.
- CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CANDAU, V. M.; SIMÃO E KOFF, A. M. N. A didática hoje: reinventando caminhos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- CAVALCANTI, Lana de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- _____. **Geografia escolar e a cidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.
- _____. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar. Assis Flávia M. P., Cavalcanti, Lana de S. e Souza, Vanilton C. de (Orgs.). **Ensino de Geografia e Metrôpole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.
- _____. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia, Goiás: Editora Alfa & Comunicação, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo, Ed. Cortez, 2013.
- _____. **Educação ou Barbárie?** São Paulo, Ed. Cortez, 2020.
- CUNHA, Izabel. M. da. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.
- LIBÂNEO, José C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. e Pacheco, José Al. (Orgs.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP. Editora Papirus, 2013.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. (org.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2014.

MASSEY, Doreen. *La Geografía importa*. ALBET, A. y BENACH, Núria. (orgs.). **Doreen Massey: um sentido de lugar**. Barcelona, Espanha, Icaria Editorial, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 .

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT de Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma G. O protagonismo da Didática nos cursos de licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, SP, Junqueira&Marin Editores, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

VEIGA, Ilma P. A. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa**. 3. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1992.

VIGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2020.

III

ENSEÑAR GEOGRAFÍA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Una trama de relaciones, sujetos y contextos

Raquel Gurevich

Andrea Ajón

Conceptos geográficos y prácticas pedagógicas: procesos de articulación

Nuevos territorios urbanos y rurales, nuevas fronteras, regiones en red, conglomerados de nodos tecnológicos distinguen hoy la producción social del espacio. Qué enseñar de las nuevas configuraciones territoriales y cómo hacerlo constituyen dos preguntas centrales que orientan la formación de profesores en Geografía. Comprender las prácticas e ideas sobre la enseñanza de la espacialidad social marca el horizonte de trabajo que compartimos en la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Para aproximarse a este campo de estudio y de plena intervención, invitamos a los y las estudiantes del profesorado a recorrer un trayecto formativo para la construcción de saberes y experiencias de enseñanza y de aprendizaje desde la especificidad disciplinar.

La enseñanza de la Geografía que planteamos tiende a promover aprendizajes sólidos y comprometidos acerca de los territorios y ambientes del mundo contemporáneo, encontrándose en permanente diálogo con un conjunto amplio de conocimientos provenientes de

múltiples campos socio-culturales. Estas premisas conceptuales y metodológicas se hallan en sintonía con la idea de espacio “concebido como producto de interrelaciones; esfera de posibilidad de la existencia de la multiplicidad; siempre en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado” (MASSEY, 2005).

En este sentido, los contenidos escolares seleccionados para dar cuenta de los paisajes y regiones del globo son construcciones en constante transformación y en cada momento histórico las sociedades van delineando sus necesidades y demandas de interpretación y explicación para ser traspoladas a las escenas escolares. Desde el punto de vista pedagógico, se trata de un proceso de configuración curricular y de intervención didáctica que articula contenidos, dispositivos de enseñanza y aprendizaje, recursos y materiales, formas de seguimiento y evaluación. Por ende, a lo largo de la cursada y durante las prácticas docentes, apoyamos a los estudiantes en el desarrollo de conocimientos y acciones, a fin de seleccionar problemáticas geográficas de relevancia que expresen los conceptos básicos de los desarrollos recientes de la disciplina y de los lineamientos de una pedagogía crítica.

La tarea de reconfigurar problemáticas socio-territoriales y ambientales para ser enseñadas en las aulas, nos exige orientar a los futuros docentes en la enseñanza de procesos de producción social del espacio y de artificialización y transformación histórica de las condiciones naturales. Estas definiciones disciplinares resultan acordes a una posición analítica e interpretativa que concibe el espacio en directa relación con la sociedad, diferenciándose de aquellas visiones que lo entienden como un mero escenario inerte, receptáculo o soporte.

A lo largo de las sucesivas cohortes de estudio de la materia, hemos ido profundizando cuestiones geográficas específicas, enmarcadas en el tiempo social en que cada ciclo lectivo se desarrolló. Es así que las condiciones epistemológicas, éticas, tecnológicas y políticas han atravesado de lleno los lineamientos de la materia, año a año, orientando el horizonte formativo de la experiencia de cada promoción. Por ejemplo, en 2013, cobró relevancia el tema de las grandes inundaciones acontecidas en áreas extensas del centro y sur del país; y en 2020 y 2021, la pandemia global y sus expresiones territoriales fue tópico ineludible de los contenidos desarrollados en dichos años.

Cada nuevo grupo de alumnos/as pone en debate pedagógico ideas y concepciones acerca de las sociedades y los territorios del tiempo que en cada momento viven, trabajan y habitan. Nos parece interesante detenernos en este aspecto, dado que los contenidos escolares cambian a lo largo del tiempo y resulta menester acercarse a los estudiantes-futuros docentes a esta gimnasia intelectual y política de leer contemporáneamente el mundo. Efectivamente, se trata de reelaborar los saberes y desestabilizar lo heredado, el *status quo*, el sentido común imperante. Entendemos que esta experiencia los posiciona en un mejor lugar para el desempeño profesional, en términos de articulación entre la teoría y la práctica; lo instituido y las innovaciones; las tradiciones y la permanente dinámica cultural. En otras palabras, deseamos brindar herramientas y estrategias para apropiarse de las principales características del conjunto de visiones y paradigmas que intentan comprender los tiempos pasados y presentes, así como imaginar y perfilar los tiempos por venir. En concordancia, nuevamente, con las conceptualizaciones de espacio y políticas de la espacialidad, acuñadas por Massey (2005).

Las perspectivas geográficas que venimos comentando se constituyen en instrumentos para pensar, comprender e imaginar mundos posibles, sustentables, democráticos, más justos e igualitarios. De allí la necesidad de trabajar con los y las estudiantes en prácticas de negociación de sentidos (DUSCHATSZKY, 1997), de búsqueda de nuevos significados y escenarios de transformación de la realidad. Sabemos que los conceptos son históricos y territorializados, cuya producción responde a una época, una generación, una filiación académica. Por ello insistimos en priorizar el conocimiento situado, la historia de los conceptos y las familias de perspectivas y enfoques de la geografía que enseñamos. La finalidad pedagógica de estos requerimientos epistemológicos consiste en que los estudiantes profundicen en habilidades tales como: la interpretación de significados y representaciones en diversas culturas; la desnaturalización de contenidos políticos, económicos y sociales; el posicionamiento crítico-epistémico frente a los diversos conocimientos; el acceso a paradigmas variados y a múltiples formas de apropiación de saberes y experiencias; el ejercicio de caminos de producción, de invención e interpretación de ideas; la práctica de lecturas y escrituras en distintos lenguajes, soportes, géneros y tecnologías en la era digital (FERNÁNDEZ CASO y GUREVICH, 2014).

Para acompañar a los estudiantes en el camino de construcción de una propuesta pedagógica alejada de posiciones meramente aplicacionistas o instrumentales, la noción de “construcción metodológica” (CORIA y EDELSTEIN, 1997) nos es de gran ayuda. Se concibe la intervención didáctica como un proceso singular y creativo, especialmente diseñado y pensado para un grupo particular de alumnos en un contexto institucional concreto. En la tarea docente que llevamos adelante, cuando pensamos en los sujetos de aprendizaje, no lo hacemos de un modo abstracto y general, sino considerando el marco institucional, las características de clase, género, edad o etnia, a fin de contextualizar la propuesta pedagógica a cada grupo particular. Dicha premisa pedagógica se halla en consonancia con las geografías políticas y culturales más recientes que focalizan y visibilizan la multiplicidad, la diversidad y las desigualdades existentes entre los sujetos que habitan y producen los diferentes territorios del mundo.

En ese “aprender a enseñar Geografía” que propiciamos en las clases, los jóvenes devienen protagonistas auténticos de la experiencia, desarrollando una actitud de permanente interrogación acerca de la propia práctica y de retorno a la reflexión sobre los aciertos y dificultades inevitables en cualquier proceso de aprendizaje. Repensar las estrategias de enseñanza y las categorías conceptuales estructurantes de las propuestas implementadas, registrar los momentos de producción individual y grupal de los alumnos/as, así como evaluar y valorar sus aprendizajes a través de múltiples dispositivos devienen instancias reflexivas del propio proceso de enseñanza.

Dado que los docentes resultan el sustento de todo desarrollo y transformación curricular, nos importa fortalecer a los futuros profesores/as en el planteo de una enseñanza en contexto, en situación, atendiendo las nuevas territorialidades urbanas y rurales; las condiciones sociales y políticas emergentes; la cuestión ambiental; los desafíos de la producción y el trabajo en las diferentes regiones del mundo y, en especial, en nuestros países en América Latina. Esta agenda temática se encuentra en tensión con los contenidos clásicos de la disciplina que aún hoy perviven en las instituciones escolares, de allí que problematizar el campo de conocimiento específico y el campo de las prácticas

de enseñanza y de construcción de conocimiento se torne una tarea esencial de la formación en esta instancia universitaria.

La relación entre ambas dimensiones da lugar a repensar qué significa enseñar geografía hoy. Y esto supone ir más allá del componente estrictamente disciplinar y del estrictamente pedagógico-didáctico, incorporando debates políticos, éticos, educativos y culturales más amplios en los que inscribir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el profesorado universitario. Atender a dicha complejidad nos coloca en las puertas de una didáctica de la Geografía plural, amplia, abierta a múltiples diálogos con otras fuentes de conocimientos, narrativas y experiencias.

La clase de Geografía: perspectivas, contextos y problemas

Nuestra apuesta formativa se basa en que el estudiantado protagonice y elabore propuestas de enseñanza interesantes, motivadoras y complejas en la lectura e interpretación de los problemas territoriales y ambientales actuales. En la materia que coordinamos se experimenta este desafío, combinando una finalidad de la propia disciplina y una finalidad pedagógica, al entramar conceptualizaciones disciplinares y abordajes didácticos, en un ensamble contextualizado y problematizador.

Temas tales como la teoría social del riesgo y el caso de las inundaciones en el área metropolitana de Buenos Aires; el mercado de trabajo urbano argentino y sus implicancias territoriales; el avance de la frontera agrícola y la agriculturización en América Latina en las últimas décadas; las problemáticas ambientales en países del capitalismo periférico son ejemplos claros de problemáticas contemporáneas que han sido objeto de análisis e indagación de las unidades didácticas elaboradas durante la etapa de Residencia de la materia en los últimos años.

A propósito de dichos temas, los futuros profesores de la disciplina han puesto en juego conceptos y estrategias a fin de promover debates y discusiones entre los alumnos del nivel secundario y/o terciario donde desarrollaron sus respectivas prácticas, generando transferencias de conocimientos a otros espacios curriculares y en las conversaciones de la vida cotidiana. Efectivamente, hace varias décadas que venimos sosteniendo como principio formador el trabajo con problemas, preguntas,

encrucijadas o dilemas vinculados con las sociedades, los territorios y las culturas del tiempo presente.

¿Por qué valorizar la enseñanza de asuntos problemáticos? Por las posibilidades que ofrece a los estudiantes para el análisis y la interpretación de conjuntos variados de información, el trabajo con la complejidad, multiplicidad y diversidad de posturas y visiones frente al mismo problema, por la construcción de explicaciones y argumentaciones, fruto de intercambios genuinos para hallar soluciones o alternativas a los problemas planteados. De allí la enorme potencialidad educativa que encierran los diseños de situaciones problema o los enfoques de trabajo colaborativo para desarrollar proyectos. En todos ellos se habilitan abordajes que contemplan múltiples relaciones de lógicas e intereses diversos; tensiones y conflictos entre los sujetos implicados y variedad de causas y consecuencias de diferente orden e intensidad.

Si entendemos la espacialidad de la vida social como un tópico que alude a las relaciones entre los distintos sujetos y prácticas sociales que construyen los territorios del mundo, resulta que las perspectivas pedagógicas de índole crítico y participativo se asocian con comodidad con este enfoque geográfico. De hecho, no cualquier enfoque curricular puede dialogar con cualquier postura pedagógica. La combinación disciplina-pedagogía que sostenemos se sustenta en la priorización de relaciones, interacciones y tensiones; redes e intercambios; procesos de transformación y construcción permanentes.

Problematizar la realidad y el conocimiento nos lleva a un tránsito entre las distintas disciplinas que pueden aportar a la resolución de un tema complejo, problemático, de un modo genuino, no forzado. Se fortalece así el papel de las disciplinas desde los aportes específicos de cada una de ellas y precisamente en ese diálogo recíproco, plural y colaborativo, se contribuye a las explicaciones e interpretaciones. Es en este sentido que es posible referirse a las vinculaciones entre la Geografía y los denominados temas transversales.

En ellos se conjuga una pluralidad de discursos y categorías de variados campos de conocimiento y experiencia, para estar a la altura de las comprensiones necesarias de tópicos como los que enunciamos anteriormente. Y damos fe que al ser presentados a los alumnos/as de

diferentes niveles educativos, han provocado interés, curiosidad, debate y conversaciones que excedieron el ámbito del aula, dando cuenta de la motivación y compromiso que genera aproximarse a una Geografía más dinámica y vívida. Por ejemplo, al realizar una presentación de *tik tok* sobre el debate de semillas transgénicas y la ley de semillas; o al reconstruir la idea de ciudad a partir de temas musicales de bandas de rock y música fusión.

El giro geográfico que impregna la vida cotidiana actual de las distintas sociedades habilita el tratamiento de múltiples escalas de análisis (global, regional, nacional, local) y el uso de cartografías temáticas especializadas, que dan cuenta de las diferentes dinámicas socio-territoriales que pueden identificarse en los distintos lugares del globo. Se trata de capturar el acontecer propio del espacio geográfico contemporáneo, la simultaneidad de la vida y la interrelación de sus planos y dimensiones (SANTOS, 2000), a través de diversidad de narrativas disciplinares y socioculturales, múltiples códigos de comunicación y entornos educativos amplios.

Siguiendo esa línea de pensamiento, difícilmente algunas temáticas despertadas y actualizadas en el marco de la pandemia de coronavirus podrán excluirse de las agendas de estudio para las futuras generaciones. A saber: los desarrollos desiguales propios de nuestra región y del mundo, los debates sobre cómo organizar la vida en común, cómo afrontar riesgos y vulnerabilidades, cómo mejorar las condiciones de vida de los sujetos a nivel de las comunidades locales, regionales, nacionales o discutir la sustentabilidad global del planeta.

Múltiples alfabetizaciones en Geografía: desafíos y abordajes didácticos

En la segunda década del siglo XXI transitamos cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos, territoriales y problemas ambientales que dan cuenta de ciertas singularidades de la globalización capitalista. Entre los procesos destacados en este comienzo del siglo, se encuentra la denominada Cuarta Revolución Industrial, sintéticamente definida como la convergencia de la automatización, las innovaciones tecnológicas digitales, robóticas, biotecnológicas, entre otras, con

significativo impacto en las relaciones sociales, en la vida cultural, en las dinámicas territoriales, en los procesos productivos, en el mercado laboral. Asimismo, cobran relevancia las dimensiones y consecuencias del cambio climático, tema presente en las agendas públicas mundial, regional y nacional. A las llamadas realidades emergentes ya existentes se suma la situación sanitaria compleja e inédita de la pandemia COVID-19. En este contexto y como venimos señalando, cabe preguntarse por la espacialidad enseñada y cómo operan las preguntas e incertidumbres propias de nuestro tiempo en la selección de temas y problemas, qué lugar y perspectiva se le otorgan en las aulas de Geografía.

Mientras los contenidos escolares dan cuenta de cierta cristalización en el tiempo, anclándose en módulos estancos de un programa de estudio, los abordajes del mundo de la comunicación avanzan a otro ritmo más acorde a las variadas ventanas de información existentes a través de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). La posibilidad de acceder en la web a innumerables portales interpela la práctica docente en lo que a modos de conocer y aprender se refiere, y también en relación con los contenidos. Con el uso cotidiano de las TICs se habilitan nuevas preguntas sobre aquellos clásicos temarios escolares y sobre los contextos sociales actuales. Queremos decir que la convivencia cotidiana con un volumen alto de información que circula a través de internet y se dispone en un artefacto de comunicación como el celular, motiva curiosidad y más búsquedas relacionadas con los temas de enseñanza, al igual que por sus modos de abordaje. En este sentido, planteamos que surgen múltiples alfabetizaciones en Geografía que permiten la construcción de saberes y representaciones del mundo mediadas por la información y contenidos digitales, por las redes sociales, así como por el diálogo o los puentes que jóvenes y adultos tejen con los contenidos producidos desde las plataformas virtuales. Desde hace ya más de una década se viene reflexionando sobre las transformaciones que en la cultura, sociedad y educación cobran las TICs y la existencia de saberes descentrados provenientes de múltiples fuentes, que complejizan el lugar de los actores en las instituciones educativas (DUSSEL y QUEVEDO, 2010).

Tan cercano a la Geografía y al conocimiento de los lugares nos resultan la visualización de paisajes – por ejemplo, con *Google Earth*, o

a través de fotos y videos de *Instagram* o recursos pictóricos en museos virtuales –, el acceso a fuentes estadísticas en páginas *web* de organismos públicos, el acceso a obras cartográficas del pasado remoto y a todo tipo de información georreferenciada. Planteamos el concepto de alfabetización geográfica para dar cuenta de estos modos de conocer, de variados lenguajes y recursos – visuales, audiovisuales, cartográficos, especialmente digitales-, siendo una marca de este tiempo la posibilidad de captura veloz e instantánea de tópicos relevantes del cotidiano. Así, se trata de una estrategia de ampliar lecturas y conocimientos del mundo. A modo de ejemplo, comentamos la siguiente situación de clase de una escuela secundaria que fue objeto de reflexión en el marco de la planificación de actividades de la materia. El tema de trabajo era extractivismo y explotación petrolera, territorio y condiciones socioeconómicas en Añelo (pequeña localidad cercana al yacimiento de Vaca Muerta en Neuquén, Argentina). A propósito del trabajo con diferentes fuentes de información provenientes de geoportales, la visualización de un documental y lectura de texto, un alumno comparte a través del campus virtual de la escuela, el *link* de un documental en *Netflix*¹, resultado de las asociaciones, de las preguntas, de las hipótesis e interés por el tema. En otro caso, en la situación de trabajar la minería a cielo abierto, el impacto ambiental, económico y laboral en algunas provincias argentinas, un estudiante busca durante la clase en su celular la variación del producto bruto geográfico provincial y los ingresos por exportación en un sitio web de un organismo del Estado; esto último con la intención de responder a otro compañero cuya perspectiva en contra de esa modalidad extractiva se oponía a la de él. Estos ejemplos acotados, dan cuenta de varias cuestiones interesantes relacionadas con estrategias y modos de potenciar aprendizajes a partir de diversas fuentes que contribuyen en la construcción del conocimiento. En el primer ejemplo se expresa la posibilidad de establecer relaciones de sentido con un contenido audiovisual de una plataforma de gran difusión como *Netflix*, al que se puede acceder a su vez en un entorno tecnológico compartido (campus escolar) de modo fácil e instantáneo.

1 El fin del petróleo, <https://www.netflix.com/ar/title/80216752trkid=13747225&s=i&vlang=es&clip=81262895>

En el segundo, el uso del celular orientado a una búsqueda específica, genuina y relacionada con un tema controvertido.

Entonces, ¿qué lugar le damos a estos lenguajes en las clases de geografía? ¿Qué miradas más amplias ofrecemos para articular un mosaico de paisajes y territorios? ¿Qué debates y pensamientos generamos a propósito de este mundo conocido por medio de las redes y la *web*?

Sobre esta apertura a la que nos lleva el uso de las TICs, Soletic (2014) diferencia tres usos potentes y complementarios de las tecnologías que permiten abrir una puerta de entrada interesante en el trabajo del taller de la materia Didáctica Especial y luego replicado en la escuela. Según la autora, los “usos que aumentan” son aquellos que permiten acceder a una variedad inmensa de información a través de la *web*, ampliando la mirada sobre un tema, por ejemplo, información escrita, visual, cartográfica, estadística. Los “usos que aumentan” pueden impactar en los aprendizajes a través de la presentación de información multimedial, hipertextual e interactiva, posibilitando la curiosidad, el interés, la interrogación. Los “usos que enriquecen” se destacan por la posibilidad de acceder a herramientas en las que los estudiantes participan activamente a través de producciones creativas. En el caso de las propuestas de enseñanza de los practicantes, cabe destacar el uso de *Google Maps* para diseñar un mapa, el uso del *tik tok* para trabajar la multiperspectividad de los actores en el estudio de caso antes mencionado. En tercer lugar, distingue los usos que transforman, aquellos que despliegan prácticas de vinculación con otros actores sociales por fuera de la escuela y de la comunidad, o proyectos que apuntan a transferir experiencias más allá del aula y que involucran a los y las estudiantes en acciones concretas. Este último uso de la tecnología podría encontrarse en propuestas disponibles en portales educativos donde se comparten experiencias de transferencia a la sociedad. A modo de ejemplo, la confección y publicación de recomendaciones para la gestión de residuos, a través de redes sociales como *Facebook* o *Instagram*, donde los estudiantes traspasaron las fronteras del aula poniendo en juego conocimientos específicos y prácticas de formación ciudadana. Como vemos, los usos antes planteados no son excluyentes

y se retroalimentan críticamente, en pos de una educación geográfica de calidad y comprometida.

Fuentes de información, recursos tecnológicos y nuevas formas de conocer

Como sabemos tanto la información como los contenidos culturales se presentan en abundancia bajo una matriz de lectura hipertextual e hipermedial. Las derivas asociadas a la búsqueda de información específica o bien al acceso a páginas web no buscadas intencionalmente, aportan a los saberes y representaciones colectivas sobre cuestiones de la realidad social. Y esta posibilidad es la que creemos obliga a un fino entrelazamiento didáctico que articule información y saberes con una trama de conceptos o, dicho en otras palabras: resolver el gran desafío de la enseñanza. Consideramos valioso resaltar la importancia de poner en primer plano los conceptos clave de la disciplina y la significatividad de entender la espacialidad social desde el interjuego de escalas, la contextualización y la historicidad de las relaciones sociales. Los interrogantes genuinos que surgen de la visualización de información en formato video o fotográfico a través de redes sociales, creemos resultan interesantes puntos de partida para abordar temáticas convocantes para los estudiantes. Pensemos por ejemplo en la circulación de información relacionada con los incendios en los humedales; los conflictos vinculados a la tierra y el derecho a la vivienda en ámbitos periurbanos; la valorización del uso inmobiliario del suelo urbano y las tensiones sobre acceso a áreas verdes; la crisis de los refugiados; la reconfiguración del transporte y el turismo en el contexto de la pandemia, entre muchas otras.

El relativamente fácil e inmediato acceso a temas y problemas de la agenda actual, nos parece una oportunidad para fortalecer la multiperspectividad en la enseñanza. Recuperamos la noción de perspectiva como la relación del conocimiento con la perspectiva o el punto de vista desde donde se lo construye. Este enfoque perspectivo otorga legitimidad pedagógica a un conjunto amplio de fuentes de información, que exceden el discurso científico y a su vez nutren miradas, abren preguntas, e invitan a seguir indagando. De este modo, propiciamos el entrelazado de conocimientos y vivencias provenientes del campo

disciplinar, la política, la literatura, la prensa, el arte, la legislación, entre otros múltiples discursos de una amplia oferta cultural, actualmente disponible en gran parte en internet. Dentro del conjunto de información y contenidos no escolares que circulan, otorgamos un valor especial a los de índole visual, dadas las características de las jóvenes generaciones en cuanto a las formas de interacción con las pantallas, aspectos acentuados especialmente en el contexto de 2020 y parte de 2021 en el que se instaló la enseñanza no presencial en las instituciones educativas de diferentes niveles de enseñanza. El contexto de pandemia dio lugar a transformaciones abruptas de las metodologías pedagógicas al incorporar formatos virtuales y propuestas de trabajo ancladas en el uso de variadas herramientas tecnológicas. Situar la enseñanza de la geografía en este contexto de transformaciones aceleradas, significa aprovechar las oportunidades de trabajar los contenidos de un modo renovado y próximo a los intereses de los estudiantes. Como presentamos en otro trabajo (BACHMANN y AJÓN, 2016) la introducción de las TICs en la escuela “no implica solamente la realización de las mismas actividades que antes, pero por otros canales, sino que modificó rotundamente hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información, lo que dio lugar a transformaciones profundas, calificadas por algunos como un cambio de paradigma” (SAGOL, 2011). Sin duda el desafío en el contexto de formación del profesorado y en la enseñanza escolar, es guiar en la búsqueda criteriosa de información que resulte pedagógicamente útil. Esto vale tanto para los futuros profesores en la construcción de sus propuestas de enseñanza como para la tarea que ellos mismos promueven en las aulas con los estudiantes secundarios. Para pensar en las maneras de buscar y leer en internet, nos resulta un gran aporte la diferenciación de lectores de hipertextos que realizan Burbules y Callister (2001) especialmente al diseñar propuestas para el aula. Distinguen tres tipos de lectores de hipertextos: navegadores, usuarios e hiperlectores. Los autores denominan navegadores a los lectores superficiales y curiosos, motivados a navegar por Internet, de página en página, muchas veces perdiendo el rumbo, con bajo nivel para establecer asociaciones entre la información que se explora. En cambio, los *usuarios* propiamente dichos, buscan información específica guiados por alguna idea u objetivo claro, usan los datos orientadores para seguir la ruta de los hipervínculos y desplazamientos por las fuentes

hasta resolver el propósito perseguido. Un mismo lector puede cambiar de comportamiento según la finalidad y la circunstancia. Por su parte, el usuario crítico sabe emplear el sistema y los datos de los hipertextos para hallar lo que busca, con la conciencia necesaria para advertir que lo encontrado quizá no sea todo lo que haya por saber y con una mirada analítica respecto de la información hallada” (BURBULES y CALLISTER, 2001). Este modo de categorizar al tipo de lector de hipertextos contribuye a resaltar la importancia de sustentar las búsquedas en perspectivas analíticas y conceptuales que permitan discriminar la información, así como considerar la procedencia, ponderar la validez y confiabilidad, y encontrarle un sentido para los propósitos de enseñanza. Dichos lineamientos de alfabetización tecnológica se hallan en concordancia con la perspectiva de una pedagogía crítica en geografía que sostenemos, destacando la profundización del pensamiento complejo, crítico, reflexivo y creativo.

Sobre la base de esta conceptualización que relaciona los saberes distribuidos en la red de Internet y el modo de acceder a ellos, es importante reparar en la responsabilidad a la que nos compromete la tarea docente. Creemos que los criterios de búsqueda y la selección de información proceden de la articulación con los propósitos de enseñanza y con las relaciones conceptuales que queremos propiciar en la clase. Así “las prácticas de enseñanza no se construyen a partir de los recursos disponibles, sino más bien a la inversa: los recursos son los que están al servicio de los proyectos didácticos” (Bachmann y Ajón, 2016). De este modo, las propuestas de enseñanza con las herramientas del siglo XXI cobran potencia al estar mediadas por propósitos relacionados con el campo disciplinar, los criterios didácticos y la formación del pensamiento crítico. Incluso un dato que puede sonar extraño o descontextualizado, genera espacio para la indagación ampliatoria y corroboración en diferentes fuentes. Dentro de las herramientas tecnológicas especialmente afines a la enseñanza de contenidos geográficos, se destaca la Cartografía digital. Las interacciones con mapas dinámicos disponibles en la red permiten contar con información georreferenciada de gran potencialidad en las clases. Este tipo de información combinada con otros recursos entendemos que estimulan y despiertan gran interés. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos ilustrativos de nuestra práctica cotidiana y que han suscitado

reflexiones pedagógicas específicas. En primer lugar, planteamos el trabajo sobre los conceptos de expansión de la frontera agrícola y de sojización en Argentina, enriquecidos a través del uso de un geoportal (<https://geoportal.agroindustria.gov.ar/tematizador/agricola/>) que brinda información empírica especializada. También fue objeto de análisis el proceso socio-ambiental vinculado con la bajante del Río Paraná en 2020 y 2021, que puede abordarse a través de la lectura de información cuantitativa referida a la altura del río en diferentes ciudades argentinas y períodos de tiempo, disponible en el Instituto Nacional del Agua². Otro camino de indagación posible para ser reconstruido por parte de los estudiantes consiste en la visualización de información hidrológica georreferenciada en <https://alerta.ina.gov.ar/pub/mapa>.

Este tipo de información cuantitativa y georreferenciada, cobra mayor potencia si se la contextualiza en las problemáticas ambiental y socioeconómica relacionadas en este caso con la bajante del río Paraná. Algunos de los tópicos que pueden resultar interesantes para el desarrollo didáctico del tema podrían ser: el impacto en la pesca artesanal; el desvío de barcos de carga de cereales hacia puertos alternativos al río Paraná y los consecuentes costos de transporte; la afectación del espacio público en las playas de ciudades litoraleñas, entre otros tantos aspectos. Evidentemente la búsqueda y acceso a información libre provista en portales de la *web* constituye un valioso aporte tanto para el conocimiento más integral de la problemática como para el desarrollo de diversas capacidades. En este ejemplo, se favorece la comprensión de conceptos geográficos específicos vinculados con la bajante fluvial y los procesos socioeconómicos asociados. Al mismo tiempo se favorece la integración de información provista por diferentes fuentes, la lectura de paisajes y su comparación en el tiempo; el análisis de las múltiples dimensiones del problema; la búsqueda de testimonios y perspectivas de distintos actores sociales (pescadores, empresas agroexportadoras, productores agrícolas, vecinos de las ciudades de la cuenca del Paraná). En suma, creemos que estas herramientas tecnológicas cuando son usadas a disposición de la comprensión de un problema, o de la descripción de aspectos de un tema, dan cuenta de una inclusión genuina (MAGGIO, 2012) de las

2 Disponible en: <https://contenidosweb.prefecturanaval.gov.ar/alturas/?page=historico&tiempo=7&id=80>

nuevas tecnologías, es decir orientadas de modo deliberado y sostenido hacia un propósito pedagógico.

Palabras finales: hacia la creación de *nuevos espacios* en las aulas

Nos alienta el desafío de trabajar por la incorporación efectiva de “nuevos espacios”, en un doble sentido. Por un lado, asociados a la dimensión epistemológica y disciplinar, acerca de cómo definir y abordar pedagógicamente la espacialidad social, objeto principal de las clases de una geografía renovada y contemporánea. En particular, propiciando la problematización de los contenidos, nuevos sentidos reflexivos y el trabajo sobre capacidades intelectuales, culturales y de socialización que permiten alejarnos de la información superficial y descontextualizada, de las meras clasificaciones e inventarios. Tal planteo entendido en un marco común y relacional con el conjunto de variados campos de conocimiento, a fin de establecer vasos comunicantes entre discursos y prácticas plurales e integradoras.

Por otro lado, en el segundo sentido, nos hallamos comprometidas con la creación de una nueva espacialidad escolar, física y simbólica. Nuestros esfuerzos se hallan destinados a trabajar con nuestros estudiantes en diseños de propuestas de enseñanza que contemplen espacios más flexibles y productivos. Renovados agrupamientos de alumnos/as, formatos de alternancia presencial y virtual, encuentros sincrónicos combinados con reuniones asincrónicas, tensando nuevas formas de planificación de la organización y gestión institucional. Considerar nuevas situaciones de aula donde se contemple un uso del tiempo y del espacio que resulte diferente al formato clásico rígido e inamovible devienen estrategias concordantes con el tratamiento de temas geográficos complejos y multidimensionales como los que hemos planteado en este texto. Nos referimos por ejemplo al desarrollo de paneles, foros, seminarios, talleres, salidas de campo donde se produzcan nuevas formas de interpretar y pensar los contenidos geográficos. En definitiva, se trata de articular herramientas disciplinares, pedagógicas e institucionales en una configuración didáctica que contemple de modo integral las diferentes dinámicas que hacen a la enseñanza y el aprendizaje de nuestra disciplina.

Estamos frente a una mirada nueva de la geografía en la escuela, coincidiendo con Doreen Massey “en que si el futuro no está escrito de antemano, en cierto grado y dentro de las condiciones que imponen las circunstancias que no elegimos, está en nuestras manos construirlo” (2005, p. 127). Postulado por demás promisorio si de interactuar con las jóvenes generaciones se trata, enlazando nuevas formas de enseñar y aprender los espacios contemporáneos, de cara a construir escenarios sociales de mayor igualdad y justicia espacial para nuestras sociedades.

REFERÊNCIAS

AJÓN, A.; GUREVICH, R. Diálogos entre Geografía y Pedagogía. **Espacios de Crítica y Producción**, n. 46. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA. p 12-21, 2011.

BACHMANN, L.; AJÓN, A. Datos ambientales de acceso libre en la enseñanza. Reflexiones acerca de su uso en el nivel medio del sistema educativo formal. **Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales**, n. 15, p 27-34, 2016. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss15/>. Acesso em: 26 maio. 2022.

BLANCO, J. Espacio y territorio: elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico. In: FERNÁNDEZ CASO, V.; GUREVICH, R. (org.). **Geografía**. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.

BURBULES, N.; CALLISTER, T. **Educación**: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona: Granica, 2001.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CORIA, A.; G. EDELSTEIN. **Imágenes e imaginación**. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

DUSCHATZKY, S. El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la educación. In: POGGI, M. (org.). **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. In: **Anales del VI Foro Latinoamericano de Educación**. Buenos Aires: Santillana, 2010.

EDELSTEIN, G. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. **Revista del IICE**, n. 17, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2000.

FERNÁNDEZ CASO, M. V.; GUREVICH, R. (org.). **Didáctica de la Geografía**. Prácticas escolares y formación de profesores. INDEGEO/REDLADGEO. Colección Claves para la Formación Docente. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2014.

GUREVICH, R. Geografía contemporánea: conceptos y problemáticas en juego. In: RODRÍGUEZ VALBUENA, D. (org.). **La Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI**. II Convención Nacional de Educación Geográfica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/ACOGA Asociación Colombiana de Geógrafos. Tunja, 2013. p. 13-29.

GUREVICH, R.; A. AJÓN. La formación de profesores de geografía: una experiencia situada. In: **Actas del VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas**. XXI Jornadas de Investigación y Enseñanza. Construyendo una Geografía crítica y transformadora. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. La Plata, 2019. p. 1-17. Disponible en: <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar>. Acceso em: 26 maio. 2022.

HAESBAERT, R. Constelación geográfica de conceptos y su potencial de utilización para la comprensión del espacio geográfico contemporáneo. In: **Actas del 6º Coloquio Internacional Red Latinoamericana de Didáctica de Geografía**. Conferencia de Apertura del REDLADGEO. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2021. Disponible en: <https://www.pucv.cl/uuaa/geografia>. Acceso em: 26 maio. 2022.

MAGGIO, M. **Enriquecer la enseñanza**. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2012.

MASSEY, D. La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. In: ARFUCH, L. (org.). **Pensar este tiempo**: espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós, 2005.

RIBEIRO, S. Cuarta revolución industrial, tecnologías e impactos. **Realidad Econômica**, 2006. Disponible en: <https://www.iade.org.ar/noticias/cuarta-revolucion-industrial-tecnologias-e-impactos>. Acceso em: 26 maio. 2022.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. [et al] **Conhecimentos da Geografia**: Percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SAGOL, C. **El modelo 1 a 1**: notas para comenzar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

SANTOS, M. **La naturaleza del espacio**. Técnica y tiempo. Razón y Emoción. Barcelona: Ariel, 2000.

SARLO, B. **Tiempo presente**: notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

SOLETIC, A. (org.). (2014). **Ciencias Sociales y TIC**. Orientaciones para la enseñanza. Conectar Igualdad. Buenos Aires: ANSES, 2014. Disponible en: <http://www.acuedi.org/ddata/11335.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2022.

IV

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA OS TEMAS E OS CONTEÚDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Adriana Olívia Alves
Claudia do Carmo Rosa
Leonardo Ferreira Farias da Cunha

O presente texto é resultado das reflexões obtidas pelos coordenadores e participantes do Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia em sua última edição, no ano de 2020, bem como dos debates teórico-metodológicos realizados pelo grupo, constituídos em dois anos entre reuniões e a realização do evento.

O Grupo de Trabalho (GT) intitulado Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia reúne professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, além de acadêmicos de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Os debates e as reflexões dizem respeito à Formação de professores de Geografia, à Geografia Escolar e aos temas e conteúdos presentes no ensino de Geografia.

Ao referir-se, especificamente, aos temas e conteúdos do ensino de Geografia, pôde-se entender que, ao serem abordados na escola, esses foram primeiramente estabelecidos curricularmente por um grupo de indivíduos, por meio dos quais se efetivam as relações de poder. Callai (2015) explicita que tais relações podem se manifestar pelo poder do Estado, do Livro Didático (PNLD), dos materiais escolares para uso interno e/ou do professor. Nessa perspectiva, significam, respectivamente,

como assuntos presentes no discurso dos professores e nos materiais didáticos de Geografia e seus desdobramentos. Os temas são mais amplos, como exemplos a cidade, o campo, as dinâmicas físico-naturais, a população, dentre outros. Os conteúdos, por sua vez, são especificações desses temas e/ou decorrem de situações que podem ser lidas segundo uma perspectiva geográfica. Pode-se dizer que a cidade é um tema, já o crescimento desordenado das cidades, violência e problemas urbanos são conteúdos, assim como a dinâmica físico-natural é um tema e a enchente é um conteúdo geográfico. Por outro lado, os aportes teóricos podem orientar e estruturar as propostas didáticas e pedagógicas dos diferentes temas e conteúdos mobilizados nas aulas de Geografia que possibilitem aos escolares pensar geograficamente. Esses contributos, a nosso ver, conferem uma identidade epistemológica para as elaborações realizadas pelos docentes e consubstanciam a profissionalidade do professor de Geografia, pois o ensino é uma tarefa complexa e sofisticada.

Consideramos que o Pensamento Geográfico, aliado ao percurso didático, potencializa o raciocínio geográfico dos escolares por meio da mediação no ensino de Geografia. Cavalcanti (2019) apresenta as etapas de problematização, sistematização e síntese com o intuito de trabalhar os conteúdos geográficos e formar conceitos, abordando princípios e habilidades inerentes a uma concepção geográfica. Esses passos permitem um tratamento didático e epistemológico dos temas e dos conteúdos e podem compor a interação entre professores e escolares.

Ao mesmo tempo que consideramos fundamental a reflexão de uma concepção de ensino baseada na construção do Pensamento Geográfico para as pesquisas que versam sobre Temas e Conteúdos, objetivamos também apresentar/realizar uma análise das tendências de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho na edição de 2020.

Dentre elas, no escopo das apresentações dos trabalhos, destacaram-se quatro linhas de pesquisa sobre Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia, a saber: componentes físico-naturais, componentes sociais, proposições metodológicas, e um quarto grupo minoritário, com temas variados, compreendido pelos temas Educação de Jovens e Adultos e avaliação escolar.

Esse exame nos permitiu refletir sobre a seguinte indagação: O que os trabalhos de Temas e de Conteúdos no Ensino de Geografia revelam? Primeiramente, demonstram a necessidade de nutrir as pesquisas com concepções teóricas que sejam conceitual e metodologicamente fundamentadas. As escolhas temáticas e de conteúdos das pesquisas atendem a uma distinção entre os componentes físico-naturais e sociais, sem, contudo, realizarem uma análise fragmentada; ao contrário, buscam fundamentos epistêmicos das teorias geográficas para a realização do olhar geográfico integrador. Outro aspecto que as pesquisas revelam é a indicação de um conceito geográfico balizador para a construção da leitura de mundo dos recortes temáticos e/ou dos componentes físico-naturais. Por último, mas não menos importante, muitos trabalhos manifestam particular interesse na base dos conhecimentos docentes (SHULMAN, 2014), em especial, os conhecimentos pedagógicos da matéria para encaminhar propostas de ensino que integram os conhecimentos geográficos.

Posto isso, ao situar os fundamentos teórico-conceituais e as perspectivas teórico-práticas em sala de aula, esperamos que essa análise possa contribuir para o avanço das pesquisas sobre os Temas e os Conteúdos no Ensino de Geografia.

Pressupostos teóricos do Pensamento Geográfico para mobilização de conhecimentos junto aos escolares

Partimos da convicção do papel e da importância da escola para a formação humana dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Há certa convergência entre os pesquisadores do ensino de Geografia sobre qual o conhecimento que deve ser ensinado e o que os alunos verdadeiramente precisam aprender. Essas inquietações compõem o campo de tensões em torno da escola.

É importante deixar evidente, neste texto, que a escola é o *locus* das oportunidades, para que os estudantes sejam estimulados a raciocinar, levantar hipóteses, desenvolver ideias e, com isso, se aproximarem dos conhecimentos científicos (CASTELLAR, 2020). Destarte, a escola tem o papel de contribuir com a formação desses sujeitos na construção do conhecimento, ampliando sua capacidade de construção

do pensamento. Essas considerações pertinentes nos instigam a questionar: Qual é o sentido de a Geografia se fazer presente na escola?

Ao considerar a Geografia enquanto componente curricular escolar, parte-se da premissa de um ensino que não prima pela simples transmissão de conteúdos. Pondera-se que o papel da Geografia Escolar seja articular os conhecimentos com a ciência geográfica, com a concepção de que o professor é sujeito mediador e detém a autonomia de interpretar, modificar e ressignificar os conteúdos a serem abordados com os estudantes na sala de aula.

Para Cavalcanti (2019), a ideia central é a de que o que justifica a presença da disciplina de Geografia na escola seja o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar a partir de princípios e conceitos geográficos. Ela ainda ressalta que:

Na escola, ensinam-se as bases dessa ciência e busca-se desenvolver capacidades de pensamento, levando-se em conta os estágios de amadurecimento dos alunos e suas condições objetivas de lidar com o conhecimento. (CAVALCANTI, 2019, p. 145).

Decorrem dessa compreensão outros questionamentos que têm sido recorrentes: Como é pensar pela Geografia? O que é pensar geograficamente? Acredita-se que ensinar um modo de pensar pela Geografia seja imbricar um processo de construção e de desenvolvimento do pensamento geográfico, sendo, assim, uma meta do ensino de Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2019), em poucas palavras, o pensamento geográfico é o resultado e a condição de produção de novos conhecimentos, constituindo-se como a capacidade de análise geográfica. Ainda acrescenta que, ao referir-se à estruturação do pensamento geográfico, considera-se um conjunto de fatores e/ou elementos; entre eles, destacam-se a base conceitual, as operações mentais, os princípios lógicos da Geografia, as linguagens e as teorias. Já o raciocínio geográfico é o modo de operar o pensamento, ou seja, o funcionamento

analítico próprio da ciência geográfica, que se processa cognitiva e perceptivamente.

Nesse sentido, os seguintes questionamentos emergem: Como os temas e os conteúdos do ensino de Geografia possibilitam o desenvolvimento do pensamento geográfico? Como o professor poderá mediar, por meio dos temas e dos conteúdos, para que os alunos internalizem e tenham uma compreensão abrangente no sentido de formar conceitos geográficos e, conseqüentemente, o pensamento geográfico?

Os questionamentos levantados são problematizações que possibilitam refletir sobre o ensino de Geografia, o papel do professor frente aos temas e conteúdos a serem trabalhados na sala de aula e os resultados finais gerados do processo ensino-aprendizagem. Castellar (2020) destaca que, para ensinar Geografia e dar robustez aos conteúdos, é preciso trazer os conceitos, as categorias, os princípios, o vocabulário da Geografia e, por conseguinte, seu estatuto epistemológico. Ainda acrescenta que:

Além disso, para desenvolver os conteúdos há necessidade de estratégia, procedimentos, práticas pedagógicas que garantam o sentido e significado deles. Desse modo, entendendo que as práticas podem, para além das aulas discursivas, assumir um ensino que seja investigativo a partir de processos e métodos que possibilitem as aplicações conceituais para explicar a realidade. (CASTELLAR; PAULA, 2020, p. 298).

Logo, o professor é fundamental para a efetivação do ensino da Geografia Escolar. Inclusive, o professor tem o papel de intervir nas relações mediadas dos alunos com os objetos, o que significa falar em professor mediador, ou que o trabalho do professor consiste em mediar os processos dos alunos (CAVALCANTI, 2019).

Ao mediar o ensino de Geografia, abrem-se caminhos e possibilidades para o estudante desenvolver a criticidade com vistas à dimensão política, social e cultural do mundo, e para que o estudante possa ler o mundo e o espaço em uma dimensão multiescalar dentro de uma perspectiva de pensar e de explicar a realidade do mundo da vida. Melhor dizendo, o professor de Geografia pode possibilitar ao escolar

tornar-se leitor do mundo em uma dimensão crítica para pensar criticamente a vida. Com isso, esse sujeito pode reconhecer a relevância do conhecimento geográfico para seu viver.

Nessa reflexão, Cavalcanti (2019) considera que o professor de Geografia colabora com os processos de desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional dos alunos, intervindo na construção de uma rede e em um sistema de conceitos geográficos que orientará seu pensamento e suas práticas cotidianas. Diante dessas considerações, se faz pertinente conhecer a realidade do estudante, contextualizar sua realidade e o espaço em que ele vive, evidenciando os problemas geográficos presentes na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor, por meio dos conhecimentos geográficos, pode possibilitar aos escolares o entendimento da realidade, considerando os anseios, os problemas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Para tanto, faz-se necessário que o professor de Geografia tenha conhecimento teórico-conceitual da ciência geográfica, domine sua disciplina e saiba como trabalhar os conteúdos geográficos.

Com isso, as perguntas “Por quê? Para quê? Como ensinar? E o quê?” dimensionam os objetivos, as estratégias e os conteúdos a serem trabalhados com os escolares (sujeitos do conhecimento). Logo, o planejamento escolar assume grande relevância para a realização das aulas e contribui ao evidenciar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de Geografia Escolar.

Callai (2015) enfatiza que é preciso requerer esforço na tentativa de superar o simples ensinar Geografia ‘passando conteúdos’, procurando fazer, para além disso, com que os escolares consigam construir as suas próprias aprendizagens, tornando significativos, para as suas vidas, esses mesmos conteúdos.

Compreende-se que, para os conhecimentos geográficos se tornarem significativos para a vida do escolar, é preciso que o professor domine os conhecimentos disciplinares específicos e os conhecimentos científicos fundamentais, reconheça o contexto da escola e os conhecimentos prévios, a fim de desenvolver habilidades para a própria aprendizagem em uma estreita relação entre o sujeito do conhecimento e sua prática social de vida.

Nesse sentido, considera-se que o professor de Geografia precise fazer uma opção teórico-metodológica, revisitando as concepções e os conceitos que embasavam suas práticas; que procure propiciar uma aprendizagem significativa por meio de uma prática que se aproxime do conhecimento científico convalidado com os conhecimentos prévios dos escolares e que, por fim, desse conhecimento faça uso.

Numa perspectiva vygotskyana, por meio da mediação do professor, os escolares constroem o conhecimento, formam e internalizam os conceitos no processo ensino-aprendizagem. Cavalcanti (2019) apresenta a proposta do Percurso Didático para a Mediação no ensino de Geografia com o objetivo de desenvolver o pensamento geográfico dos escolares sustentado na concepção histórico-cultural. A proposta constitui-se de um processo dialético e não linear que parte da organização e da estruturação dos conhecimentos geográficos. Assim, ao trabalhar um tema ou um conteúdo no ensino de Geografia, estabelecem-se as ações de problematizar, sistematizar e sintetizar, as quais têm como dimensão o processo de formação de conceitos geográficos.

Tendo em vista um determinado tema ou conteúdo geográfico, considera-se que o professor, ao encaminhar essas três ações junto aos escolares, precisa mobilizar questionamentos problematizadores correlacionados aos conhecimentos prévios e à vida cotidiana, a fim de despertar o interesse e a curiosidade dos sujeitos do conhecimento. Essa orientação didática possibilita chamar a atenção dos escolares para a discussão e não, meramente, iniciar o estudo com a apresentação e explicação expositivas repletas de definições preestabelecidas e sem conexões com a realidade imediata.

Em relação ao sistematizar, é preciso levar em consideração os diferentes elementos e fatores que constituem o tratamento dos conteúdos, desde os documentos oficiais do currículo à utilização dos materiais didáticos e paradidáticos que possibilitem a discussão, tendo como referência os questionamentos elaborados para problematizar. Por fim, considerando os pontos retomados e o tratamento dos conteúdos abordados, tem-se a síntese. Essa ação é importante para o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos; inclusive para avaliar se os conceitos geográficos foram internalizados.

Desse modo, consideramos que o percurso didático potencializa o pensamento geográfico dos escolares por meio da mediação no ensino de Geografia. Ademais, Cavalcanti (2019) sustenta que, para trabalhar com os conteúdos de Geografia e formar conceitos abordando princípios e habilidades inerentes a uma concepção geográfica, esses passos permitem um tratamento didático e epistemológico do conteúdo e devem compor a interação entre o professor e o estudante.

No entanto, consideramos oportuno acrescentar à proposta de mediação didática apresentada por Cavalcanti (2019) a outra ação indicada por Portela (2017), a de significar. Para além de problematizar o conteúdo geográfico, realizar a sua sistematização e síntese, a autora propõe a importância de dar significado a esses conhecimentos para a vida cotidiana dos alunos. Em suas palavras, Portela (2017, p. 204) afirma que:

O significar pode ser a própria socialização dos conhecimentos geográficos com o entendimento do que há no cotidiano dos jovens, a oportunidade de que consigam formular e emitir opiniões, orientando-se por conceitos abrangentes. Mas, também, o significar implica ações cidadãs, imbuídas pelo espírito da criticidade e pela motivação para a ação. Nessa ação, o significar permite elaborar concepções capazes de extrapolar as paredes da sala de aula e conduzir o jovem a ver o espaço cotidiano pelo olhar da Geografia, que se preocupa com a situação da sociedade como produtora do espaço urbano e também com a coletividade.

Destarte, a ação de significar possibilita aprender Geografia para a vida individual e coletiva. Fazer abstração a partir da formação de conceitos, aprender aquilo que é significativo e trazer significado, potencializando a Geografia na relação e na mediação do sujeito com o mundo. Callai (2015, p. 215) acrescenta que:

Isso significa fazer um aprendizado significativo, com base nos conteúdos da matéria de ensino escolar, unindo instrução e educação, de modo que os temas trabalhados e os conteúdos abordados sejam carregados de significado, os quais permitem

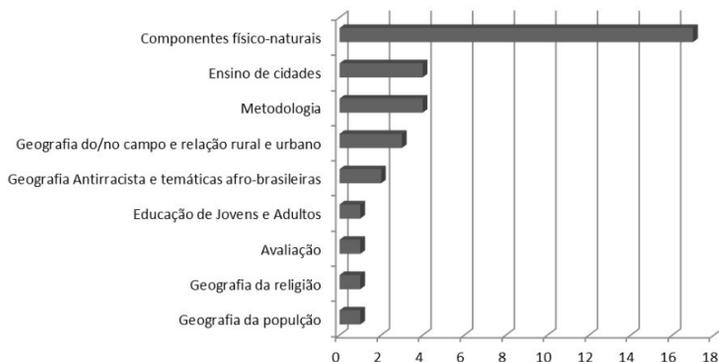
fazer o seu entendimento, avançando para além da informação.

Contudo, ao apresentar a proposta metodológica de Cavalcanti (2019) acrescida da propositura de Portela (2017), parte-se do entendimento de que o percurso didático especifica o processo de organização e de efetivação das aulas sob a responsabilidade do professor de Geografia, estruturado por um percurso metodológico de ações a serem desenvolvidas, a fim de mediar a formação de conceitos geográficos, assim como concretizar a formação do pensamento geográfico.

Em outras palavras, o tratamento didático e epistemológico de temas e de conteúdos a serem trabalhados com os escolares poderá instigá-los a pensar geograficamente, potencializando análises, raciocínios, reflexões e compreensões. Assim, o pensamento geográfico é parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores que permitem a formação de conceitos mediados por princípios operacionais geográficos mais específicos de um lado, como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem; e funções mentais genéricas do outro, como observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, interpretação, análise e síntese.

As tendências das pesquisas no GT de Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia no X Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia

O Grupo de Trabalho Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia recebeu 34 trabalhos na 10^a edição do Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia. O público a quem pertencem as autorias desses trabalhos inclui professores da Educação Básica, do Ensino Superior e estudantes de graduação e pós-graduação em Geografia. Os temas e os conteúdos mobilizados contemplavam nove recortes, a saber: ensino de cidades; metodologia; Geografia do/no campo, relação rural e urbano; Geografia antirracista e temáticas afro-brasileiras; Educação de Jovens e Adultos; Avaliação; Geografia da população; Geografia da religião; Componentes físico-naturais. Conforme podemos verificar na Figura 1:

Figura 1 – Temas e Conteúdos abordados no Grupo de Trabalho.

Fonte: Fórum NEPEG, 2020 – organizado pelos autores.

A diversidade temática merece destaque pelas novidades no contexto do Grupo de Trabalho, como no caso da Geografia antirracista, que, embora tenha uma trajetória de discussão em outros contextos, não havia ainda sido alvo de discussão, neste Grupo de Trabalho, na perspectiva do ensino de Geografia. Vimos também uma consolidação dos componentes físico-naturais, como nicho de pesquisa, com trajetória progressiva nos Fóruns NEPEG. Um dos trabalhos, inclusive, destacou quantitativamente a presença crescente de textos com essa abordagem ao longo da existência do evento.

Nesse sentido, os componentes físico-naturais protagonizaram as discussões sem, contudo, impor prejuízo às demais temáticas. O relevo lidera por uma pequena margem essas discussões, seguido pelos temas clima, vegetação e recurso hídrico, respectivamente. Nos encaminhamentos desses componentes, há abordagens sobre metodologias distintas para tratar do tema, da importância de inserir o cotidiano e as vivências na construção das estratégias, realçar a importância da construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores, a maneira como os componentes físico-naturais se apresentam nos materiais didáticos e a produção sobre esses no Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, conforme pode ser evidenciado na Figura 2:

Figura 2 – Temas e Conteúdos abordados vinculados aos componentes físico-naturais.



Fonte: Fórum NEPEG, 2020 – organizado pelos autores.

Quanto às outras temáticas discutidas, o ensino de cidades e as metodologias de ensino ficaram numericamente na segunda posição. No caso da primeira, o uso de conceitos geográficos para mediação do ensino sobre cidade é destacado por um dos trabalhos com ênfase no conceito de lugar; em outro, destacam-se as possibilidades de encaminhamentos metodológicos a partir do trabalho de campo em áreas urbanas. Registra-se, também, um trabalho com foco nas implicações e nas possibilidades do uso do Pensamento Geográfico no ensino de cidade e, por fim, uma proposta que sugere o tratamento das questões urbanas explorando a cidade dos estudantes. Quanto aos trabalhos de ensino de Geografia que enfatizam as proposições metodológicas, os textos produzidos trataram de tecnologias da informação e da comunicação no ensino, da cautela e implicações na condução dos trabalhos de campo e, também, da análise de obras didáticas, a fim de identificar a presença ou não de uma abordagem crítica da Geografia nesses materiais.

O tema da educação do/no campo, bem como a interface rural x urbano integraram as discussões com a presença de dois trabalhos que as abordaram em contextos de cidades pequenas onde essa interface é recorrente. Vejamos, para melhor ilustrar, a Figura 3, com a representação dos temas e dos conteúdos expressos nos/dos textos inscritos no Grupo de Trabalho de Temas e Conteúdos do X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores em Geografia.

no Grupo de Trabalho e o aspecto da nuvem definiu-se pela ocorrência e recorrência das palavras-chave utilizadas; as que ficaram mais evidentes na representação são aquelas que mais se repetiram.

Com efeito, a nuvem revela que os textos orbitaram em torno das discussões sobre o ensino de Geografia e como alguns temas e conteúdos se destacaram nas discussões, como descrevemos anteriormente. Os diálogos estabelecidos também convergiram para a reflexão sobre uma abordagem geográfica, independente de qual seja o tema ou conteúdo. Dessa forma, compreende-se que Ensinar Geografia pressupõe um compromisso com o estatuto epistemológico dessa ciência, assim como da Educação, da Didática e da Pedagogia.

O que os trabalhos de Temas e de Conteúdos no Ensino de Geografia revelam?

Para além da ocorrência de temas e conteúdos geográficos presentes nos trabalhos apresentados no X Fórum Nacional NEPEG de Formação de Professores de Geografia, é fundamental extrair apontamentos sobre as bases teórico-metodológicas que as pesquisas apresentadas salientam e defendem para o Ensino de Geografia.

Como se verificou, de um lado, destacam-se temáticas que giram em torno dos componentes físico-naturais e sociais e, do outro, há uma ênfase nas proposições metodológicas relacionadas ao uso de estratégias de ensino e/ou linguagens geográficas.

Contudo, em face da elaboração textual e dos debates empreendidos durante o Grupo de Trabalho, foram questionados os fundamentos constituintes dessas pesquisas, a saber: Que concepção de ensino de Geografia orienta essas pesquisas? Quais são os conceitos geográficos que mais se destacaram no processo de ensino e aprendizagem? Quais vertentes teóricas orientam os conhecimentos docentes mobilizados pelos professores de Geografia? E, por último: Quais as potencialidades das proposições metodológicas para a mobilização de conhecimentos geográficos?

Diante do exposto, elencamos algumas tendências teórico-metodológicas desses trabalhos, com o objetivo de identificar com maior

profundidade suas concepções, escolhas conceituais e encaminhamento metodológico, a saber:

- a) **Concepções de ensino de Geografia:** Em linhas gerais, as concepções de ensino de Geografia voltam-se para o dualismo entre a Geografia Tradicional e uma Geografia Escolar que almeja superar o domínio do método expositivo, de memorização, focado na figura centralizadora do professor e sem significado para a vida útil escolar. No entanto, nos últimos anos, a pesquisa geográfica tem revelado reflexões que contribuem para a formação das concepções sobre o ensino de Geografia. Dentre elas, destacam a importância de se construir a alfabetização geográfica nos Anos Iniciais, desenvolver o raciocínio geográfico na reflexão dos conhecimentos específicos da matéria e, mais acertadamente, a meta para a formação do Pensamento Geográfico, conforme visto anteriormente. É importante salientar que essa última não nega as concepções anteriores, mas agrega as contribuições para uma visão ampla e estrutural da Geografia Escolar. Dito de outra forma, relaciona a teoria do conhecimento psicopedagógico aos fundamentos do pensar pela Geografia e à teoria geográfica aos processos de ensino e aprendizagem.
- b) **Componentes físico-naturais:** São definidos como os elementos da natureza que compõem as multidimensionalidades das esferas da Terra (hidrosfera, litosfera, atmosfera), das quais derivam os componentes água, solo, relevo, rochas/minerais, clima e vegetação, perpetuados ao longo da história geológica do Planeta, cuja estruturação e desenvolvimento ocorrem independentemente das ações sociais, econômicas, políticas e culturais, mas que podem ter seu funcionamento alterado tendo em vista as interferências do uso e da ocupação do solo, bem como do modo de produção econômico da sociedade (MORAIS; ROQUE ASCENÇÃO, 2021). Notadamente, as pesquisas que adotam a discussão da identificação dos componentes físico-naturais têm se fortalecido ao admitir que os componentes sociais promovem o olhar geográfico integrador no ensino de Geografia.
- c) **Componentes sociais:** São compreendidos por elementos produzidos socialmente pelas ações intelectuais e artificiais humanas

na sua multidimensionalidade econômica, política e cultural ao longo do contexto histórico. Dentre as matrizes teóricas, as mais adotadas têm sido as contribuições miltonianas de forma-estrutura-processo e meio técnico-científico-informacional. Outro caminho que tem se consolidado no ensino de Geografia voltado para as pesquisas que versam sobre os componentes sociais gira em torno do conceito espaço geográfico, destacando três vertentes principais: tônica voltada para as práticas espaciais (cotidianas) lefebvreviana; as tríades sínteses do espaço percebido, concebido e vivido de Henri Lefebvre (2000) e espaço relativo e relacional de David Harvey (2012); e, mais recentemente, a espacialidade do fenômeno, tônica especificamente voltada para o ensino de Geografia (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014, 2018).

- d) **Conceitos geográficos:** As pesquisas revelam que, ao se tratar de temas e de conteúdos no ensino de Geografia, observa-se a indicação de um conceito geográfico balizador para a interpretação dos componentes físico-naturais e sociais. Nesta última edição do evento, os conceitos de lugar e de território se destacaram sobremaneira nas reflexões das pesquisas no âmbito do ensino de Geografia. Não temos dúvidas de que essa ênfase se faça na própria particularidade em que reside o ensino de Geografia, qual seja: a da necessidade de se explicitar a materialidade dos fenômenos geográficos que se revela nos espaços cotidianos e de vivência dos escolares. Ao passo que a multidimensionalidade (econômica, social, política e cultural) do conceito de território revela as nuances dos conflitos de grupos sociais estabelecidos na espacialidade material e imaterial de uma dada localidade e permite melhor interpretar, inclusive, o principal espaço de vivência dos escolares – a cidade.
- e) **Conhecimentos docentes:** Shulman (2014) propôs sete categorias da base do conhecimento no desenvolvimento do trabalho do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. O sétimo conhecimento, definido como

conhecimento pedagógico da matéria, é designado por Shulman (2014, p. 206) como o “[...] amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”. No âmbito das pesquisas que versam sobre o ensino de Geografia, principalmente para aquelas que envolvem os componentes físico-naturais, tem-se destacado o conhecimento pedagógico da matéria por favorecer tanto o entendimento quanto a tomada de consciência dos investigadores sobre a importância do domínio do conhecimento específico geográfico atrelada à construção didático-pedagógico, metodológica e ao processo ensino-aprendizagem.

- f) **Proposições metodológicas:** As propostas de ensino e aprendizagem em Geografia são o caminho a ser percorrido a partir de sequência de ações e práticas didático-pedagógicas, cuja tônica se dá pela organização de uma ou mais estratégias de ensino e faça uso ou não de linguagens geográficas. O papel desempenhado pelas proposições metodológicas nos trabalhos apresentados no evento ora revela uma centralidade, cuja estratégia ou linguagem geográfica suplanta os conhecimentos geográficos a serem mobilizados, ora indica reciprocidade na relação teórico-prático no encaminhamento no processo de ensino-aprendizagem. Na primeira vertente, por exemplo, vimos situações em que o contexto de realização do trabalho de campo ou a elaboração de propostas de oficinas didático-pedagógicas possuíam supremacia em detrimento do fomento aos conhecimentos geográficos. Já no segundo caso, os jogos geográficos e a elaboração de material didático constituíam complementariedade entre conhecimento e proposição teórico-metodológica.

Por último, salientamos que, ao identificarmos as tendências teórico-metodológicas presentes nesses trabalhos, avançamos sobre as reflexões teóricas futuras, como a necessidade de se deixar evidente a tomada de consciência sobre a escolha das concepções de ensino de Geografia, a seleção dos conceitos geográficos adequados ao recorte temático, a discussão das matrizes teóricas que orientam os componentes físico-naturais, a importância do conhecimento pedagógico da matéria associado à potencialidade de utilização das proposições

metodológicas que se inclinam para as reflexões e/ou as estratégias de ensino e a linguagem geográfica.

Considerações Finais

O ensino de Geografia tem sido objeto de investigações e reflexões que apontam para a necessidade de que a educação geográfica se efetive na escola, possibilitando aos escolares a construção de conhecimentos sobre a realidade que advenha de uma perspectiva geográfica. O pensamento e o raciocínio geográficos têm sido teorizados e apresentados à comunidade acadêmica, aos formadores de professores e aos próprios professores como elementos de identificação da ação didática e pedagógica no ensino dessa disciplina na Educação Básica.

A superação de uma concepção tradicional de ensino, que não emancipa o escolar e nem o considera sujeito do processo, passa pela compreensão de que o estatuto epistemológico da Geografia precisa ser apropriado, também, pelos alunos. Tal apropriação se dará a partir da mediação didática que o professor fará, considerando os temas e os conteúdos problematizados em sala de aula por meio dos conceitos e princípios que compõem esse estatuto.

Quanto mais seguro estiver o professor das escolhas que pode fazer ao construir suas estratégias de ensino e aprendizagem, maiores são as possibilidades de que os escolares consigam sistematizar o pensamento e produzir sínteses que se estruturam conceitualmente e tenham significados na realidade vivenciada. Dessa maneira, é possível produzir um ensino de relevância social com vistas à aprendizagem que verdadeiramente emancipa, pois se projeta para a realidade com a potência que a Geografia tem de desvelar os porquês das situações geográficas.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO. **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael. **O Papel do Pensamento Espacial na Construção do Raciocínio Geográfico**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan. /Jun., 2020.

_____. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n. 28, p. 08-39, jul./dez 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006.

MENDONÇA, Francisco. Geografia socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco, KOZEL, Salette (Orgs.) **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002. p. 121-144.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. In: **Revista Ateliê Geográfico.** Goiânia, 2021, p. 1-21.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **O ensino de cidade na educação básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina, PI.** 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O; VALADÃO, R. C **Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. 18, n. 496(3), p. 1-14, dic. 2014.

_____. **Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes.** Acta Geográfica, p. 179-195, 2018.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma.** Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, 2014, p. 196-229. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em: 24 ago. 2021.

V

A BASE DE SABERES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Claudivan Sanches Lopes

Conforme as formulações teóricas de Sacristán (1999) e Contreras (2002), a profissionalidade é entendida como a afirmação do que é característico na atuação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Esse conceito refere-se, portanto, às qualidades da práxis profissional dos professores que atendem às exigências do trabalho educativo; é a expressão da atuação prática, a base para a construção de seu *métier*. Desenvolver a profissionalidade significa então dominar as funções da profissão, devendo essa ser constituída, para além da dimensão da competência profissional, pelo compromisso moral e o comprometimento em relação à comunidade beneficiária de seu trabalho.

Ao considerarmos a natureza do trabalho educativo, o conceito de profissionalidade docente está em permanente estado de elaboração, devendo ser analisado em cada momento histórico concreto. Sendo uma construção histórico-social em permanente evolução, deve ser contextualizado. É imperioso lembrar que a profissionalidade, no processo de profissionalização da docência¹, possui um

1 Ao considerarmos as análises de Cunha (1999); Gauthier (2006); Sacristán (1990); Contreras (2002), podemos afirmar que a profissionalização designa um processo

claro componente político, já que, além de se apropriar, cultivar e mobilizar um corpo de conhecimentos e valores, esses devem ser socialmente reconhecidos como patrimônio dos professores. Além do mais, a prática profissional docente está aninhada a práticas institucionais e sociais mais amplas que a condicionam, isto é, sem deixar de reconhecer seus encargos, os professores não podem ser responsabilizados diretamente por todos os problemas identificados na sala de aula (SACRISTÁN, 1999).

Com efeito, ao defendermos aqui a importância da autonomia e da criatividade docente na afirmação da profissionalidade dos professores de modo geral, e particularmente dos professores de Geografia, não desejamos obscurecer a situação, não raramente restritiva, em que esses exercem sua atividade profissional.

Sabemos que, historicamente, há certa dificuldade em se definir a especificidade do saber profissional dos professores (ROLDÃO, 2005; NÓVOA, 1999; BROOKS, 2019; SAVIANI, 1997; SACRISTÁN, 1999; GAUTHIER, 1998; 2006). Nóvoa (1999), por exemplo, ao enfatizar que a história da profissão docente tem sido marcada por momentos de profissionalização e de desprofissionalização envolvidos a lutas e conflitos de interesse, destaca como uma das dimensões do processo de profissionalização do professorado, e, conseqüentemente, do fortalecimento da profissionalidade, o estabelecimento de um corpo de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente. Para o autor (1999, p. 20), esses saberes não são “[...] meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas”. Roldão (2005, p. 97), em consonância com Nóvoa, enuncia que o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente e que, portanto, “[...] importa nele investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o

que consiste, por uma parte, em formalizar os saberes, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício de uma profissão e, por outra, em fazer que se reconheça essa experiência profissional na sociedade. Trata-se, como afirma Cunha (1999, p. 132), “[de] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”.

escasso conhecimento profissional – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional”.

Nesse contexto teórico, nosso objetivo neste artigo é discutir aspectos relacionados às particularidades da profissionalidade do professor de Geografia, procurando evidenciar os conteúdos essenciais de sua formação e atuação profissional. Buscamos, assim, nos limites deste texto, refletir sobre a questão: O que o professor de Geografia precisa saber ou compreender para dominar seu trabalho profissional?

É evidente que os conhecimentos dos professores de Geografia transcendem o âmbito de sua própria disciplina; todavia, a exegese sobre a profissionalidade do professor de Geografia está implicada, necessariamente, em compreender a função mais específica que essa disciplina desempenha no currículo escolar. Sempre em constante renovação, sujeita a diferentes contextos e aberta à interdisciplinaridade, entendemos que a profissionalidade do professor de Geografia é tingida pelas cores e tons dessa disciplina, ou seja, é chancelada por sua lógica científica e seus fundamentos históricos.

Os saberes que caracterizam a profissionalidade do professor de Geografia: algumas categorizações

Entendemos que o papel fundamental da instituição escolar é a socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e consolidado nas diversas disciplinas e conteúdos curriculares. Ao levarmos em conta o território de especialização de cada uma delas e as finalidades do processo educativo, as disciplinas escolares estão a serviço da formação integral dos alunos.

Nesse sentido, os professores são representantes qualificados de um determinado campo disciplinar, de seu modo de pensar, fazer e ser. Eles compõem, juntamente com outros atores – pesquisadores das universidades, por exemplo –, uma comunidade acadêmica que, inclusive, não se esgota na experiência intelectual, pois uma disciplina é também um ambiente afetivo (SACRISTÁN, 2000). Em consequência, distinguir claramente as características de cada campo disciplinar torna-se crucial para compreendermos os valores educativos que desejamos serem

apropriados pelos alunos e, sem dúvida, vitais para o reconhecimento das necessidades formativas dos professores.

Ao considerarmos os propósitos da disciplina de Geografia no currículo escolar, cabe ao professor dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado, bem como, de modo integrado, os meios para torná-lo atraente, acessível e significativo aos alunos. Atraente porque deve estar situado na órbita do interesse e do desejo do aluno; acessível porque adequado ao nível de seu desenvolvimento cognitivo; e significativo porque as aprendizagens devem proporcionar ao aluno modificar-se a si mesmo, se desenvolver e agir no mundo para transformá-lo.

Com efeito, em uma primeira aproximação, podemos asseverar que o eixo central da atuação profissional dos professores reside na interseção do campo disciplinar (em nosso caso a Geografia) com o campo da Didática, a ciência do ensino-aprendizagem. Como sinalizam Morais e Torriglia (2003, p. 50 – grifos das autoras), “é na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se constrói o ser e se produz o conhecimento docente”. A particularidade maior do conhecimento profissional docente, o fato que lhe dá identidade consiste na capacidade de articular, ante o contexto sociogeográfico da prática e as características dos alunos, dois tipos de conhecimento: o da disciplina com a qual trabalha e o pedagógico-didático (LIBÂNEO, 2015; SFORNI, 2015).

A organização e a composição dos currículos para a formação de professores, as estratégias mais adequadas para fazer desencadear processos de aquisição dos saberes para o exercício da docência e, finalmente, a elevação de sua qualidade profissional são questões que, hoje, se colocam em todas as áreas do currículo escolar como fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino na escola básica. Sendo assim, é crescente o número de pesquisadores que investigam o processo de aprendizagem da docência, ou seja, o decurso de construção dos saberes e da consolidação da identidade profissional do professor (SHULMAN, 2014; 2005a; 2005b; GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF 2000; PONTUSCHKA 2001; 2007; CAVALCANTI, 2005; PIMENTEL, 2010; LOPES, 2010; 2012; 2016).

Os pesquisadores que se dedicam ao ensino de Geografia na educação básica afirmam frequentemente que diante das inúmeras questões que envolvem o exercício da atividade docente, especialmente na atualidade, a prática profissional requer uma formação vigorosa. Destarte, é imprescindível que os professores da área de Geografia que atuam na escola básica dominem um corpo de conhecimentos que lhes permitam, em conjunto com os professores das outras áreas do currículo escolar (postura interdisciplinar), cumprir seus objetivos. Para tanto, o professor de Geografia necessita ter muito bem definido o seu papel nesse processo, conhecer os conteúdos que ministra, os objetivos pedagógicos a ele vinculados e, é óbvio, que possua os meios para a consecução de tal empreendimento.

Esses objetivos são, em parte, compartilhados com os demais professores e podem estar ligados às questões vividas pela comunidade na qual a escola está inserida ou expressos no projeto pedagógico da instituição escolar. Por outro lado, como assinalamos, o professor da disciplina de Geografia desempenha um papel particular, tem uma função específica². Nessa direção, reiteramos a pergunta-mestra deste texto: Quais conhecimentos compõem a base da profissionalidade desse professor?

Encontramos, no exame da literatura educacional na área, categorizações relativas aos conhecimentos implicados na organização das práticas de educação geográfica muito interessantes e úteis para a formação inicial e continuada de professores. Assim, buscando contribuir para responder à pergunta que orienta este texto, apresentamos, a seguir, as reflexões de duas pesquisadoras da área de Geografia,

-
- 2 Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) –, por exemplo, a Geografia recebe um tratamento de área, pois essa disciplina, segundo consta no documento, “[...] oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social” (BRASIL, 1998, p. 15). Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2007), ao se fazer a opção por um currículo disciplinar, também se enfatiza a importância das disciplinas; por conseguinte, a reflexão acerca do sentido da Geografia no currículo escolar é fundamental. Segundo a BNCC (2017), atual documento normatizador da Educação Básica em todo o território nacional, a especificidade da Geografia, considerando os objetivos da área de Ciências Humanas, é desenvolver nos alunos “[...] o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componente da sociedade e da natureza” (p. 358).

Pontuschka (2001) e Cavalcanti (2015), e uma terceira que nós mesmos produzimos (LOPES, 2010) tendo por base as ideias do educador estadunidense L. S. Shulman (2005; 2014) sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Cada uma dessas categorizações revela, a seu modo, o conjunto de saberes necessários ao exercício da docência em Geografia e, também, sua compreensão sobre os propósitos da Geografia no currículo escolar.

De acordo com Pontuschka (2001), o professor de Geografia deve dominar os seguintes conhecimentos: 1) O conhecimento geográfico a ser ensinado; 2) Os conhecimentos das ciências da educação; 3) O conhecimento sobre o método de construção da Geografia; 4) O conhecimento de documentos e linguagens implicados à apreensão do conhecimento geográfico; 5) A questão das escalas; 6) Os conhecimentos referentes à leitura analítica do espaço geográfico; e 7) A busca da interdisciplinaridade.

Pontuschka (2001) evidencia que o primeiro elemento da base de conhecimentos do professor de Geografia é o domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado, ou seja, o professor deve dominar, em diferentes níveis ou graus de complexidade, as diversas temáticas a serem ensinadas em sala de aula. Para além do domínio dos conteúdos em si mesmos, trata-se do domínio da lógica científica da Geografia, de sua epistemologia. O professor, assim, deve ser capaz de revelar aos alunos a importância do conhecimento geográfico, e, por meio de seu trabalho pedagógico, ampliar suas possibilidades de interagir com o conteúdo, considerando os problemas concretos presentes na sociedade local e no mundo. A qualidade do trabalho pedagógico preconizado pela autora supõe, além da realização da leitura do espaço geográfico, fazer a leitura da realidade do aluno e daquilo que ele conhece sobre o espaço geográfico em uma perspectiva problematizadora. Nesse viés, é fundamental questionar os conteúdos e temas “[...] que estão sendo ensinados e os métodos utilizados, perguntando-se sempre se o saber transmitido está realmente a serviço do estudante” (PONTUSCHKA, 2001, p. 132).

Ainda para Pontuschka (2001), o modelo que definia a competência profissional do professor apenas pelo domínio do conteúdo está superado. Não basta ao professor deter o conhecimento da disciplina, pois

deve dominar, também, de modo associado, conhecimentos da área da psicologia da aprendizagem, psicologia social, da história da educação, da sociologia da educação. Assim, o segundo tipo de conhecimento a ser dominado pelo professor são os conhecimentos ligados às ciências da educação. Trata-se, na acepção da autora, de conhecimentos que, dominados pelo professor, o subsidiam em seu esforço profissional de transformar o conhecimento geográfico a ser ensinado em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado, como será transmitido ao aluno, a forma mais eficiente para ensiná-lo (PONTUSCHKA, 2001).

Outro tipo de conhecimento destacado por Pontuschka (2001), o terceiro, é o domínio dos métodos de construção da Geografia. Em conformidade com a autora, o professor precisa se apropriar dos métodos e procedimentos metodológicos utilizados pela ciência geográfica em seu trabalho de investigação da realidade. O professor, no uso consciente e consistente dos métodos de análise produzidos historicamente pelos geógrafos, precisa planejar o desenvolvimento do currículo escolar não se esquecendo de conectá-lo às condições de vida do aluno, para que este último consiga construir e produzir seu “próprio” conhecimento. Como enuncia a autora (2001, p. 133), “o docente de Geografia precisa propor atividades para desenvolver o raciocínio geográfico em alunos de 1° e 2° grau; como pensar o espaço geográfico, como dialogar com esse espaço a partir de referências aprendidas na pesquisa”. O professor necessita, portanto, se apropriar desses métodos e ter domínio para a compreensão de espaços em diferentes momentos históricos, ou seja, do passado e do presente.

O quarto tipo, o conhecimento dos documentos e linguagens aplicadas à apreensão do conhecimento geográfico, é outro tipo de saber enfatizado por Pontuschka (2001). Nesse contexto, aponta a relevância da utilização de diferentes documentos e linguagens cujo objetivo é favorecer a compreensão dos conteúdos pelo aluno. Além da linguagem cartográfica, tradicionalmente presente no ensino de Geografia, a autora ressalta outras, como o cinema, os vídeos, a literatura, as fotografias, cuja finalidade é auxiliar na compreensão crítica da produção do espaço (PONTUSCHKA, 2001). Não se trata, evidentemente, de privilegiar uma ou outra linguagem no processo pedagógico, mas, sim, de utilizá-las

com conhecimento de causa e sempre que possível em articulação umas com as demais.

A habilidade de trabalhar os diferentes fenômenos geográficos ensinados nas escolas, considerando as diversas escalas de análise ou, como Pontuschka (2001) denomina, a questão das escalas, é o quinto tipo de conhecimento salientado pela autora. Argumenta que o professor deve compreender e trabalhar os conteúdos ministrados em diferentes escalas de análise, de forma que possa iluminar a compreensão do aluno a respeito de sua própria realidade. Se for utilizar, por exemplo, a escala mundial para seu trabalho, é importante o aluno entender as possíveis relações que o fenômeno possui com sua realidade e a importância de analisá-lo na pequena e na grande escala geográfica, aproximando-se e distanciando-se de sua realidade, fazendo comparações de onde vive com outros lugares. Em suma, o professor não pode trabalhar apenas com uma escala de análise, porque assim vai restringir o conhecimento e o pensamento do aluno: “O estudo de qualquer parte da realidade não deve se restringir aos seus limites, mas estar inserido no interior de um contexto maior que é social, político, econômico e espacial” (PONTUSCHKA, 2001, p. 135).

O sexto tipo de conhecimento é o domínio da leitura analítica do espaço geográfico. Na concepção da autora, o educador precisa saber realizar analiticamente a leitura do espaço geográfico e produzir sínteses. Esse tipo de saber deve possibilitar ao professor realizar a leitura crítica da realidade e elaborar situações didáticas para criar as condições necessárias para que o aluno compreenda o objeto da Geografia – o espaço geográfico – “[...] como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos” (PONTUSCHKA, 2001, p. 135).

A busca da interdisciplinaridade é o sétimo tipo de saber ressaltado por Pontuschka (2001). A autora advoga que o professor deve fazer a integração dos temas geográficos apresentados aos alunos relacionando-os às demais disciplinas ou matérias que compõem o currículo escolar. Em sua visão, o trabalho integrado com outras disciplinas, por exemplo, a História, a Matemática, a Literatura, a Biologia e a Química etc., favorece a compreensão mais profunda da própria disciplina escolar Geografia (PONTUSCHKA, 2001). Temos, assim, uma

compreensão da interdisciplinaridade que não nega as especificidades de cada disciplina – seu modo próprio de explicar o mundo –, mas que considera que nenhuma delas pode, isoladamente, abarcar a totalidade.

Pontuschka (2001) afirma que a compreensão da Geografia Escolar e, em certa medida, os saberes dos professores que a ministram apenas podem ser devidamente compreendidos no movimento do “jogo dialético” no qual devem ser considerados a realidade da sala de aula, as transformações históricas da produção geográfica no âmbito das universidades, as ações governamentais por meio das propostas curriculares nacionais, as avaliações impostas aos professores sem levar em consideração a infraestrutura física e pedagógica disponível em cada escola e, finalmente, o embate entre a escola pública e privada. Deduzimos, por conseguinte, que a profissão docente somente pode ser bem compreendida quando inserida em um contexto maior que, favorecendo ou desfavorecendo, a condiciona.

Cavalcanti (2015, p. 111)³, como apontamos, também elenca um repertório de saberes que os professores de Geografia devem ou deveriam dominar para bem cumprir seus objetivos profissionais no currículo escolar. De acordo com a autora, os professores de Geografia precisam dominar alguns conhecimentos e saberes: 1) Saber Geografia; 2) Saber ensinar; 3) Saber para quem vai ensinar; 4) Saber quem ensina Geografia; 5) Saber para que ensinar Geografia; e 6) Saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados.

Quanto ao primeiro, saber Geografia, Cavalcanti (2015) assinala que, antes de qualquer outra habilidade, o professor de Geografia deve possuir amplo domínio de seu campo de conhecimento. Entretanto, isso não significa o simples domínio dos conteúdos. Saber Geografia significa compreender a “[...] história do pensamento geográfico, os métodos de investigação resultantes dessa história, o objeto de estudo da área e as discussões teórico-metodológicas que a envolvem, dando significado histórico ao objeto e às suas categorias” (CAVALCANTI, 2015, p. 111). Observamos, portanto, que, para a autora, o domínio dos conteúdos

3 A categorização proposta por Cavalcanti (2005) aparece em texto cujo contexto relaciona-se aos saberes docentes implicados no trabalho voltado precipuamente a jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas. Entendemos, porém, que pode ser estendida a diferentes grupos de estudantes e de níveis de aprendizagens.

geográficos selecionados pelo currículo e que são objeto de ensino-aprendizagem na escola está implicado no conhecimento do professor acerca da lógica histórica e científica da Geografia.

O segundo tipo de conhecimento pontuado por Cavalcanti (2015) é o saber ensinar. Conforme a autora, o professor tem que assumir o papel de mediador do conhecimento, pois, além de deter o saber, é necessário que, pressupondo diferentes abordagens possíveis do processo de ensino, as discirna e assuma determinadas posições. Não se trata então de recitar os conteúdos. Saber ensinar é compreender “[...] o ato de ensino como fenômeno social, que tem intencionalidade, que estão vinculados a projetos de mundo, de sociedade, de formação para determinada sociedade [...]” (CAVALCANTI, 2015, p. 111). O professor deve assumir a não neutralidade de sua ação.

O terceiro tipo é o saber para quem vai ensinar. Segundo a autora, é importante que os professores dominem teorias que possam orientar seu olhar para compreender os alunos em sua concretude, considerando sua identidade individual e coletiva, o meio social, as diferenças de classe, suas histórias, suas motivações. Ou seja, o professor deve dominar “[...] referências psicológicas, para refletir sobre a subjetividade humana, e sociológicas, para entender os alunos como sujeitos sociais” (CAVALCANTI, 2015, p. 111).

O saber quem ensina Geografia é o quarto tipo de conhecimento realçado pela autora. Afirma que os cursos de formação na área de Geografia devem se estruturar em referenciais teóricos que favoreçam ao professor e alunos das licenciaturas refletirem sobre o “ser professor”, sua identidade, e vislumbrarem possíveis projetos de desenvolvimento profissional. Trata-se de compreender a “[...] opção profissional, a concepção de escola e de formação escolar e as implicações desses elementos na prática docente” (CAVALCANTI, 2015, 111). A ciência sobre as potencialidades, dificuldades e desafios da profissão na devida relação com as características pessoais de cada professor ou futuro professor é um fator de extrema relevância, principalmente quando analisamos as pesquisas que apontam para o alto número de professores que abandonam prematuramente sua profissão (DINIS, 1999).

O saber para que ensinar Geografia é o quinto tipo de conhecimento salientado pela autora e vincula-se à discussão sobre o currículo, levando em conta os processos sempre complexos e não raramente marcados por conflitos de interesses, relacionados à seleção e composição dos conteúdos escolares de modo geral e, muito especialmente, da contribuição particular da Geografia para a formação integral dos alunos da educação básica. A autora advoga, com grande ressonância na pesquisa educacional, que ao estudar Geografia desenvolve-se uma forma peculiar de pensamento: o pensamento geográfico (CAVALCANTI, 2019).

E, finalmente, o sexto tipo de conhecimento destacado pela autora, o saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados, refere-se à compreensão do papel atual da escola como instituição social, e como tal, sujeita a crises, dilemas e potencialidades. À semelhança de Pontuschka (1999), Cavalcanti (2015) situa a disciplina Geografia no jogo dialético em que intervêm reciprocamente diferentes atores.

Cavalcanti (2015) enuncia que esse conjunto intrincado de saberes constitui-se nos pré-requisitos básicos para que os professores possam tornar as experiências vividas na escola interessantes e formativas para os alunos. Acrescenta que um ensino de cunho crítico e promotor do desenvolvimento intelectual dos alunos deve ser mediado pelo professor considerando-os sujeitos ativos e portadores de capacidade de pensamento e experiência que podem ser exploradas pelo professor em sala de aula.

Lopes (2010), respaldando-se nas pesquisas realizadas por Shulman (2005a; 2005b; 2014; WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987), especialmente naquelas que focam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), ressalta que os conhecimentos que o professor de Geografia deve dominar para exercer com excelência a docência são os seguintes: 1) Conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins; 2) Conhecimento pedagógico geral; 3) Conhecimento do contexto da ação educativa; e 4) Conhecimento Pedagógico dos conteúdos geográficos ou simplesmente Conhecimento Pedagógico Geográfico (CPG).

O primeiro deles, o conhecimento disciplinar geográfico e de disciplinas afins, relaciona-se ao domínio pelo professor das estruturas

substantivas e sintáticas⁴ do conhecimento geográfico, isto é, de seus principais conceitos e temas, dos procedimentos de pesquisa, de suas especificidades e de suas relações (semelhanças e especificidades) com outras ciências e, ainda, de seus propósitos no currículo escolar. São adquiridos pelo estudo e análise crítica da produção científica formal na área da ciência geográfica e da didática dessa ciência e de documentos oficiais disponíveis na formação inicial e continuada.

O conhecimento pedagógico geral, o segundo tipo de conhecimento, envolve os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, fundamentos e valores éticos da educação que transcendem o domínio de um campo disciplinar, adquiridos, semelhantemente ao conhecimento disciplinar, pelo contato e exame crítico com a/d a literatura especializada.

O conhecimento do contexto da ação educativa, o terceiro tipo, refere-se ao conhecimento das características dos alunos e do contexto sociogeográfico em que desenvolve seu trabalho: comunidade escolar, bairro, cidade, estado, país – de suas vivências e experiências geográficas –, em sua necessária interdependência com o espaço global. É adquirido pelo contato com a literatura especializada e, à luz dessa, pelo exame do contexto onde realiza seu trabalho.

O CPC, aqui denominado, considerando a área curricular em tela, conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos, é um tipo especial de conhecimento porque, como podemos observar, denota a especificidade do conhecimento profissional dos professores. Shulman (2014; 2005a; 2005b) caracteriza o CPC como um amálgama especial de conteúdo e pedagogia, entendendo-o como o terreno exclusivo do trabalho dos professores, seu modo especial de compreensão profissional. Fruto, portanto, da combinação inteligente de conteúdo e pedagogia, manifesta-se no entendimento de como tópicos específicos,

4 Segundo J. J. Swchab (1978), importante autor na base das ideias de Shulman (2014; 2005a; 2005b) sobre o CPC, as estruturas substantivas da disciplina referem-se ao corpo de conhecimentos gerais de uma disciplina, seus conceitos específicos, definições e convenções, bem como aos diferentes paradigmas em que podem ser compreendidas. Por sua vez, as estruturas sintáticas de uma disciplina reportam-se às metodologias utilizadas pelos membros de uma tradição disciplinar, isto é, os instrumentos de investigação de uma disciplina, os cânones de evidência e as provas por meio das quais o novo conhecimento é admitido em um campo e as demandas do conhecimento atual são consideradas menos justificadas.

problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos e apresentados no processo educacional em sala de aula.

No ato docente (nesse caso, em Geografia), o conhecimento geográfico, os conhecimentos pedagógicos gerais e os conhecimentos do contexto da ação educativa se mesclam e dão origem ao conhecimento pedagógico geográfico. É, sem dúvida, um sinal evidenciador da compreensão especial dos conteúdos que uma docência de qualidade exige e revela, concomitantemente, o desenvolvimento da profissionalidade docente. (LOPES e PONTUSCHKA, 2011, p. 95-96).

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos se fazem por meio de um processo complexo, que consiste na qualificação do conhecimento geográfico e de ciências afins que o professor possui. É esse domínio qualificado do conhecimento geográfico – um conhecimento preparado para o ensino – que poderíamos definir como o conhecimento profissional de excelência do professor. A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos. Esse tipo de saber é configurado e reconfigurado na experiência profissional, porquanto sua elaboração leva em conta, necessariamente, as características daqueles que estão aprendendo, bem como as condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam.

O conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos se manifesta, concretamente, nos exemplos, analogias, exercícios, atividades, metáforas, ilustrações, demonstrações, etc., potencialmente esclarecedores que os professores utilizam/desenvolvem em sala de aula com o propósito de tornar os conteúdos interessantes, atraentes, acessíveis e significativos aos alunos. É um tipo de conhecimento diretamente relacionado ao fortalecimento da identidade profissional dos professores, em especial daqueles que atuam em área específica do currículo escolar, proporcionando ao professor maior dinamismo e confiança no encaminhamento das atividades em sala de aula, e ainda que por

suas próprias características esteja sujeito a constantes adequações, constitui parte importante de seu tesouro profissional. Sua produção e desenvolvimento são, seguramente, signos da boa docência em Geografia (LOPES, 2010; 2012; 2016; LOPES e PONTUSCHKA, 2011; 2015).

O ensino de métodos sem conexão com seu conteúdo, ou seja, sem o exame conceitual da natureza da matéria de ensino de um lado, e, de outro, o ensino de conteúdos específicos sem a reflexão sobre as formas mais apropriadas de representação para os distintos tipos de alunos são causas frequentes da dificuldade do professor em serviço para propiciar uma aprendizagem significativa aos alunos.

A complexidade da composição do conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos dificulta, evidentemente, sua produção na formação inicial, mas defendemos ser possível proporcionar aos futuros professores as “disposições favoráveis” à sua produção e desenvolvimento. Destarte, a formação inicial deveria estar mais centrada nesse tipo de saber, que, como vimos, contribui significativamente para a ampliação do domínio da profissão pelos professores.

Por fim, é importante mencionar que o conhecimento pedagógico dos conteúdos geográficos⁵ não é um simples repertório de múltiplas representações dos conteúdos que compõem essa disciplina. O que caracteriza esse tipo de conhecimento é que ele potencializa a criação dessas representações (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987). Trata-se, portanto, de uma ferramenta intelectual. É um conhecimento fruto da “sabedoria prática” dos professores, se desenvolve em situações concretas de ensino-aprendizagem (SHULMAN, 2005a; 2005b; 2014), e embora expresse a criatividade dos professores na realização de seu ofício, não é “vazio” de conhecimentos teóricos. Ao contrário, a qualidade dos referenciais teóricos que os professores dominam os impulsiona e lhes dá lastro.

5 Para um detalhamento da manifestação desse tipo de conhecimento na prática pedagógica do professor de Geografia ver Lopes (2010) e Lopes e Pontuschka (2011; 2015).

Considerações finais

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) evidenciou os debates relativos à importância dos currículos para a qualificação e efetivação da educação básica em todo o território brasileiro. Verificamos, assim, na literatura educacional de modo geral e particularmente na área de Geografia, reflexões sobre seu percurso de produção e os possíveis impactos desse documento nos diferentes sistemas, níveis de ensino e no processo formativo dos professores (GIROTTO, 2017; 2018; GUIMARÃES, 2018; COUTO, 2016; ROQUE ASCENÇÃO, 2020; PINHEIRO e LOPES, 2021).

Superada a visão ingênua que imperava no passado e que entendia o currículo como simples listas de conteúdos e indicações de métodos gerais de ensino-aprendizagem, os estudos curriculares mais atuais o compreendem como um território de lutas e conflitos e que as decisões curriculares são fundamentais para assegurar a qualidade da educação de maneira geral e, muito especialmente, da educação pública comprometida com a democratização de acesso e sucesso dos alunos em todos os níveis. De fato, estamos em um terreno no qual não existe assepsia científica, porque todo currículo é carregado de intenções, tem um forte caráter político (SACRISTÁN, 2000; LIBÂNEO, 2012).

Nesse contexto, voltando ao leito original de nossas intenções neste artigo, entendemos que a relação dos professores com o currículo e o papel a estes reservado na arquitetura e na consecução dos currículos denotam, implícita ou explicitamente, propostas de desenvolvimento da profissionalidade dos professores. É preciso reconhecer, em sintonia com as intenções pedagógica e política deste texto, o papel vital dos professores nesse processo, já que, em última instância, seu sucesso é o resultado da produção e mobilização de conhecimentos profissionais sempre situados, ou seja, todo currículo deve ser interpretado e implementado localmente (BROOKS, 2019).

Em cada tempo e lugar, o professor é chamado a mostrar a importância do conhecimento geográfico para a compreensão das sociedades e dos próprios indivíduos envolvidos no processo de aquisição de novos conhecimentos. Nesse decurso, como observamos, os professores devem produzir e mobilizar diferentes saberes que permitam

aos alunos se apropriarem das capacidades relacionadas à análise do espaço geográfico ou, como se tem convencionalmente denominado, ao desenvolvimento do “raciocínio geográfico”. Nesse âmbito, as diferentes propostas de categorizações dos saberes ou conhecimentos docentes em Geografia aqui apresentadas, entre outras, presentes na literatura educacional, representam, do nosso ponto de vista, contribuições relevantes para a contínua discussão a respeito do conjunto de saberes que estão na base do processo de formação e do desenvolvimento desse grupo profissional.

As diferentes disciplinas, como afirmamos, constituem um ambiente afetivo e que, por isso, não se esgotam na experiência intelectual que proporcionam. Implícitas em seu modo próprio de abordar, compreender e explicar o mundo, expressam determinados valores, um tipo de beleza que pode inserir o aluno em um dinamismo emocional que tende a favorecer a aprendizagem (SACRISTÁN, 2000). Aprender Geografia é, assim, envolver-se em um processo constante que em diferentes graus de apreensão permite ao indivíduo se apropriar e desenvolver, com encanto e precisão, a criatividade produzida historicamente que subjaz ao “pensar”, “fazer” e “ser” geográfico.

Não é por acaso que a memória afetiva dos pesquisadores e professores dessa área é marcada indelevelmente pelas experiências vividas e conhecimentos adquiridos nesse campo em atividades típicas e evidenciadoras de sua especificidade, como exemplo os trabalhos de campo e a habilidade de ler a paisagem.

É salutar, nesse sentido, destacarmos um trecho do livro *O que é ser Geógrafo*, escrito em forma de crônica por Aziz Ab'Saber (2007, p. 37). O grande geógrafo, ao relatar sua primeira aula no curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP) sob a orientação de Pierre Monbeig, assim se expressa: “No mural, embaixo da lista dos que passaram, tinha uma notinha do professor Pierre Monbeig: A primeira aula do curso de Geografia será no dia tal, uma excursão de campo. Venham em trajes adequados.” Em seguida, o então neófito declara:

Eu nunca tinha feito excursão de campo com um professor e fiquei entusiasmado. Iria sair do círculo de conhecimento geográfico espacial que tinha até então. Não conhecia nada mais depois de São

Paulo – a oeste de São Paulo, Noroeste de São Paulo, Sudoeste de São Paulo. E a excursão seria para Sorocaba, Itu, Salto, e Campinas. **Eu, é claro, não sabia, mas esta excursão iria definir a minha vida.** (AB’SABER, 2007, p. 35). (Grifos nossos)

Como observamos, Ab’Saber (2007) evidencia seu fascínio em participar da “excursão de campo” que, atrelada à exímia condução do mestre francês, impactou seu ser e, de certa maneira, confirmou a escolha profissional, abriu horizontes. E assim concluiu: “Foi o começo da vida de geógrafo. Ler e interpretar a paisagem, ter a noção da sequência dos cenários de um determinado espaço, passou a ser uma constante em minha vida” (p. 35). Reservadas as proporções, como despertar nos estudantes o mesmo fascínio pela análise geográfica demonstrada por Ab’Saber? Como revelar aos estudantes o poder explicativo da ciência geográfica?

Defendemos, retomando a questão fundamental deste texto, que os saberes de base da profissionalidade do professor de Geografia se constroem pelo domínio crescente do processo pedagógico-didático envolvido na transformação do conhecimento geográfico e disciplinas afins em conhecimento a ser ensinado em diferentes contextos. Assim, em uma formulação mais genérica, e em referência ao subtítulo do famoso livro de Milton Santos (2004), cabe ao professor, relacionando *técnica e tempo, razão e emoção*, analisar e explicar o espaço geográfico de modo que o aluno possa questionar a aparente naturalidade do viver social e adquirir meios para fortalecer sua cidadania. Estamos tratando, por conseguinte, de uma educação geográfica que, tendo em vista a complexidade da realidade, coloca-se na contramão do fortalecimento, como é comum nos dias de hoje, infelizmente, de raciocínios maniqueístas que elegem inimigos, caracterizando algumas teorias, posições ideológicas, práticas pedagógicas e pessoas como portadoras do “bem” e outras como representantes do “mal”, ou até mesmo da proliferação de movimentos anticiência que, a favor de ideologias toscas ou de interesses políticos e econômicos, desprezam até mesmo os cuidados com a vida humana.

Ao considerarmos, finalmente, que não pode haver uma boa educação geográfica sem bons educadores, buscamos, neste texto,

refletir sobre algumas categorizações de conhecimentos docentes que proporcionem aos professores reconhecer as dimensões dessa boa prática e os saberes que a compõem. É imperativo, contudo, reconhecermos também a necessidade da formulação de políticas públicas, as quais, no interior de projetos sociais mais amplos, possibilitem o desenvolvimento da profissionalidade docente, da valorização social e econômica da profissão.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. **O que é ser geógrafo**: Memórias profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber em depoimento a Cynara Meneses. Rio de Janeiro: 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia, Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**:

Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abas>. Acesso em: 22 maio 2018.

BROOKS, C. A relação entre a “expertise” da disciplina escolar e da ciência de referência. In: Rocha, A. A. et al (Orgs.). **Conversas na escada**: Currículo, docência e disciplina escola. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 143-163.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

CAVALCANTI, L. S. **Pensar pela Geografia**: ensino e relevância social. C&A Alfa Comunicação. Goiânia, GO: 2019.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIS, M. S. **Professor de Geografia pede passagem**: alguns desafios no início de carreira. São Paulo: 1999, Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

COUTO, Marcos Antonio Campos. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 19, p. 183-203, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6379>. Acesso em: 18 set. 2021.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. **Revista de Educación**, n. 340, p. 165-185, 2006, Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096615>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GIROTTO, E. D. Dos PNCs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.<Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/0>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46456>. Acesso em: 25 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara (SP): UECE/Junqueira & Marin, 2015, p. 39-65.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais**: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LOPES, C. S. Aprendizagem da docência em Geografia: reflexões sobre a construção da profissionalidade. **Ensino em Re-vista**. Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 307-320, 2012. Disponível em: : <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14938/8436>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LOPES, C. S. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. In: PORTUGAL, J. F. *et al.* (Orgs.). **Formação e docência em Geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador, BA: Edufba, 2016, p. 21-40.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewFile/89/pdf38>. Acesso em: 05 jan. 2015.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosp: espaço e tempo**, São Paulo: v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/79809> Acesso em: 20 fev. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – GEOGRAFIA**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf. Acesso em: 19 maio 2018.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia**. 2010. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo UERJ**, n. 39, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/45521>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, A. F. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 2001. p. 111-142.

PONTUSCHKA; N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD-5NWgp/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. A Base Nacional Comum Curricular e a produção de práticas pedagógicas para a geografia escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 173–197, 2020. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/915>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. Ano 11, n. 21 e 22, p. 127-140, 1997.

SCHWAB, J. J. Education in the structure of the disciplines. In: WESTBURY, I. Y. WILKOF, N. (Eds.). **Science curriculum, and liberal education**: selected essays of Joseph L. Schwab. University of Chicago Press, p. 229-272, 1978.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, vol. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45965>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005a.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado Granada-España**, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005b. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 27 maio 2007.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 25 set. 2020.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: J. Calderhead (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Sussex, England: Holt, Rinehart & Winston p. 104-124, 1987.

VI

O PROTAGONISMO DO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Mugiany Oliveira Brito Portela

É preciso começar este texto situando-o como o resultado dos trabalhos desenvolvidos antes e durante o Fórum NEPEG, em um contexto pandêmico que nos exigiu o distanciamento e, por meses, o isolamento social. Embora o planejamento inicial do Fórum tenha ocorrido antes da pandemia de Covid-19, a sua realização estava programada para o mês de maio do ano de 2020, momento em que o País parou, inclusive os meios de transporte aéreo e rodoviário, o que inviabilizou o evento no formato presencial.

Essa situação atípica nos causou, naturalmente, uma apreensão referente a vários fatores, tais como: de que modo iríamos trabalhar, nos proteger e viver... Em meio a esse cenário, a determinação do grupo do NEPEG fez com que as incertezas fossem superadas e, no formato remoto, o evento ocorreu no mês de dezembro de 2020. A programação foi transmitida ao vivo e com muita qualidade para os participantes e interessados no evento.

As palestras e mesas promovidas durante o Fórum nos permitiram estabelecer um diálogo com o que tínhamos estudado antes para o GT4 “Currículo, políticas e programas para o ensino de Geografia”. Por conseguinte, o evento proporcionou a integração com os grupos de

estudo formados por membros do NEPEG e uma melhor percepção dos princípios que fundamentaram teoricamente a relação entre o currículo e a formação de professores.

Ressalta-se que os Grupos de Trabalho do Fórum NEPEG começam antes do evento. São feitas reuniões com o apoio de textos, debates, questões e orientações gerais da coordenação do evento sobre como conduzi-lo. Nessas reuniões, os coordenadores e colegas vinculados ao GT (membros do NEPEG) participam das escolhas de material e das decisões necessárias para o bom desempenho das discussões. Nelas, são agregados pesquisadores de distintas universidades, professores da Educação Básica, estudantes de graduação e pós-graduação, que se dedicam a compreender e analisar a formação de professores por meio de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, com a premissa de compreender o sentido mais amplo do termo currículo.

Consideramos nas reuniões que os estudos sobre o currículo estão diretamente relacionados à formação dos professores de Geografia, em especial, quando pensamos nos desafios que os acadêmicos têm à sua frente, dentre os quais, a necessidade de compreender a proposta da BNCC, dos currículos estaduais e municipais e especialmente do currículo da escola, sem esquecer os problemas relativos à desvalorização da carreira docente e falta de condições adequadas para o desempenho de suas atividades presencialmente ou, como ficou muito evidente nestes dois últimos anos (2020, 2021), remotamente.

Realizado nos dias 08 e 09 de dezembro de 2020, o GT4 contou com 26 participantes. Várias temáticas se inter cruzaram nos 11 trabalhos inscritos por pesquisadores, que discutiram os aspectos curriculares sob a ótica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da cidadania, da história institucional da PUC Goiás, da luta pelos direitos relativos a uma educação pública e de qualidade, quer na educação básica, o que inclui a educação de jovens e adultos e a discussão sobre a escola militarizada, quer no âmbito da formação inicial e continuada dos professores de Geografia, em diferentes lugares do Brasil.

O GT4 teve como principais temas e referenciais teóricos debatidos: a BNCC e a efetivação das ações propostas pelo documento nos

cursos de formação docente; a construção do raciocínio geográfico para mediação dos conteúdos, especificamente a compreensão de situação geográfica; a competência do entendimento da avaliação como instrumento de currículo, junto aos futuros professores e os professores já atuantes; as políticas educacionais relacionadas à formação docente, considerando suas implicações para a macropolítica e suas contribuições para a formação de professores; e o decorrente desenvolvimento de práticas de ensino alinhadas à efetiva interpretação geográfica.

Nesse aspecto, três questões que nortearam as nossas reuniões no NEPEG foram levadas ao GT: “De que maneira a reflexão sobre o currículo do ensino de Geografia contribui para a identidade docente e para a recontextualização do conhecimento geográfico na escola?”; “Na discussão sobre currículo e conhecimento, quais os posicionamentos dos documentos curriculares brasileiros para o ensino de Geografia?”; “Com relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), o que podemos identificar nos documentos curriculares brasileiros?”.

As questões levantadas e os temas debatidos não se esgotam neste texto, tampouco têm respostas simples. De modo que este texto tem como objetivo analisar como o currículo oficial interfere na formação de professores de Geografia. Procuramos abordar alguns aspectos referentes ao que discutimos no GT4, conscientes de que muito ainda pode ser debatido e escrito em futuros trabalhos. Nessa concepção, a estrutura deste artigo se apresentou em três tópicos, além da introdução e da conclusão. O primeiro trata das políticas educacionais relacionadas à formação docente; o segundo, da BNCC e da construção do raciocínio geográfico; e o terceiro, do PCK e do currículo e o conhecimento geográfico na escola.

As políticas educacionais relacionadas à formação docente

As políticas educacionais consistem na formulação de orientações legais instituídas por entidades governamentais que expressam a proposta pedagógica de como devem ser encaminhadas as ações de planejamento, direcionamento, instrução dos alunos na escola, a formação de professores nas universidades, as avaliações de larga escala, dentre outros objetivos. As leis e as resoluções relativas à educação

brasileira são elaboradas pelo poder público. Embora algumas vezes sejam submetidas à consulta pública, nem sempre conseguem atingir seus objetivos e/ou serem conhecidas pelos professores e comunidade em geral. Essa é uma das razões pelas quais o estudo dessas políticas é relevante.

Tendo em vista nosso recorte temático (a relação do currículo com a formação de professores de Geografia), nas reuniões que antecederam ao GT, algumas políticas públicas foram debatidas objetivando a compreensão de como o currículo oficial é construído, para que pudéssemos identificar a proposta macropolítica de que os currículos das escolas devem obedecer a essas normatizações. Dentre elas estão a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; e a CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

Nesse intuito, as leis e resoluções pretendem intervir no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos dos cursos de formação de professores para que tenham ciência das competências e habilidades do componente curricular que ensinarão na educação básica, quando estiverem exercendo a docência. Conforme Moraes, Richter, Ascensão e Cavalcanti (2020, p. 17), “admitimos que as alterações nas políticas educacionais apontam esses perfis profissionais pretendidos, e que ao compreendermos a legislação podemos delinear esse perfil”.

A formação de professores inclui, no caso da licenciatura em Geografia, a associação entre a pesquisa, a teoria, a prática e a reflexão sobre as experiências desenvolvidas durante a formação superior e certamente no estágio e/ou outro convívio com o futuro local de trabalho, a escola. Para ilustrar, o art. 8, parágrafo III destaca “a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 5). O art. 12 acrescenta que são imprescindíveis:

IX – compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor;

X – conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural;

XI – conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente;

XII – entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e

XIII – compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. (BRASIL, 2019, p. 7).

A formação de professores de Geografia envolve uma articulação curricular que englobe os conhecimentos sobre a ciência geográfica, sobre a profissão docente e como interagir em relações interpessoais, ou seja, como lidar com os alunos, colegas de trabalho, comunidade escolar e a sociedade de modo geral. É uma formação que exige das instituições infraestrutura física, fundamentação pedagógica consistente, amparo legal e um currículo condizente com o contexto da formação integral de futuros professores. Ademais, espera-se que haja uma aproximação entre as instituições de formação de professores com a escola de modo orgânico, tendo em vista que as decisões para a educação básica (leis, resoluções, base curricular...) implicam necessariamente em como as IES formarão seus professores.

O sistema educacional brasileiro tem sua dinâmica e suas especificações que muitas vezes não dão conta de acompanhar o ritmo das

pesquisas e da produção acadêmica na área do ensino de Geografia. Do mesmo modo, o que ensinamos nas universidades é uma orientação do que possivelmente o futuro professor encontrará na escola, a qual tem suas particularidades. Como indicativo de um descompasso, algumas pesquisas apresentam fortes indícios de que tanto os professores formadores como os professores que estão na educação básica desconhecem as orientações curriculares. Para se ter uma noção, grande parte dos egressos da formação de professores sai das universidades sem ao menos conhecer o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de sua graduação (SOUZA; PIRES, 2020).

Assim, entender sobre o funcionamento do sistema educacional – escola-universidades tem sido um desafio para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Os estudos sobre o currículo orientam do ponto de vista teórico-metodológico a como incluir na formação inicial os critérios necessários para uma formação mais próxima da realidade escolar. Esse princípio é importante, haja vista que não é simples encaminhar as medidas necessárias para a implementação das normatizações, que na maioria das vezes chega às escolas de forma impositiva, distantes do contexto do cotidiano escolar.

No tocante à formação de professores, na pesquisa coletiva desenvolvida pelo NEPEG e publicada no livro “Formação de professores de geografia no Brasil” há muitas reflexões necessárias¹. No mesmo livro, Moraes, Richter, Ascenção e Cavalcanti (2020, p. 15) afirmam, sobre as DCN de 2002 (BRASIL, 2002), que “alguns de seus princípios não foram contemplados, sofreram simplificações e/ou não se fizeram presentes em textos curriculares institucionais e na percepção de alunos e professores”. Os mesmos autores apontam que:

Possivelmente, muitos dos textos curriculares que hoje regulamentam nossas Licenciaturas não traduziram concepções, não executaram recontextualização, senão reproduções do texto das DCN, sem a

1 O livro foi resultado de uma pesquisa coletiva em 14 cursos de Geografia em 09 IES. Contou com 460 participantes. Tratou da formação de professores de Geografia e enfatizou a relação teoria-prática; a prática como componente curricular; as disciplinas pedagógicas; o estágio supervisionado; os PPC dos cursos pesquisados; e a concepção dos ingressos e egressos do curso de Geografia sobre a formação de professores (MORAIS; RICHTER, 2020).

eles auferir sentido circunscrito às diferentes especificidades dos cursos de formação de professores de Geografia investigados. (MORAIS; RICHTER; ASCENÇÃO; CAVALCANTI, 2020, p. 22).

Após a DCN 2002 (BRASIL, 2002), foram aprovadas as DCN de 2015 (BRASIL, 2015) e as DCN de 2019, que revogam a anterior (BRASIL, 2019). As DCN de 2015 tiveram o objetivo de orientar os PPC, e tiveram o mesmo mal das DCN 2002 (simplificação, falta de compreensão e outros), não é de estranhar que a DCN de 2019 já apresente as mesmas características. Contudo, essas duas últimas apresentam a BNCC no centro da formação de professores, conforme a seguinte transcrição: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC)” (BRASIL 2019, p. 2).

É preciso destacar que, além da BNCC (BRASIL, 2018), as resoluções de 2015 e 2019 trazem outros aspectos referentes à formação de professores, sobretudo quando destacam as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, as quais são: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Ainda, a organização curricular dos cursos superiores, especialmente dos cursos de licenciatura. As DCN de 2019 indicam que a formação docente deve contemplar, conforme o art. 2º,

[...] Competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2).

Diante das prerrogativas das DCN (BRASIL, 2019), em relação à centralidade da BNCC para a formação de professores, é preciso cuidado no que se refere ao planejamento e à execução das atividades docentes. Reafirmamos que os professores formadores têm total autonomia para estabelecer a relação entre a BNCC, as disciplinas, os cursos de extensão, orientações de trabalhos e a construção dos

currículos em suas instituições. A formação de professores é resultado de um caminhar histórico carregado de aprendizados, lutas, conquistas e desafios. Desse modo, a inclusão da BNCC na formação de professores não deve ser um fim em si mesma. Nessa medida, no que a BNCC pode contribuir para o componente curricular de Geografia e para a formação de professores?

A BNCC e o raciocínio geográfico

No âmbito das políticas públicas, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) repercutiu diretamente na formatação do modelo atual de educação no Brasil, o que é evidenciado no Art. 210, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” Destaca-se também o Art. 208, que trata como dever do Estado a garantia do ensino obrigatório, de qualidade e gratuito. Foi com essa Constituição que os trabalhos desenvolvidos pelos distintos órgãos do governo, tais como a Câmara de Educação Básica (CEB), com o apoio de entidades não governamentais, começaram a traçar as direções e formatar currículos para uma educação nacional básica e comum.

Essa, por sua vez, deu suporte à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). No bojo da LDBEN (BRASIL, 1996), havia o indicativo da existência de um sistema único de educação. Isto é, a partir dessa lei, a educação brasileira seria comum a todos, de forma gratuita e com acesso à formação básica até o ensino médio. Tal ensino incluiria conteúdos disciplinares e outros aspectos que envolveriam a escola como um todo.

À educação básica caberia, de acordo com o Art. 22 da LDBEN, desenvolver uma formação comum, ao mesmo tempo indispensável para o projeto maior do ensino: viver de forma cidadã com condições reais de inserção no mercado de trabalho e/ou nos estudos posteriores. Desse modo, considera-se a prerrogativa de uma educação pertencente a um sistema que teria diretrizes previamente elaboradas.

Propor uma educação básica no Brasil significa estabelecer orientações que servirão a todos os tipos de lugares, incluindo contextos de

diferentes cidades, no território nacional, o que faz pensar nas consequências da tentativa de padronização de um sistema educacional. Na intenção de se resguardar dos possíveis efeitos negativos dessa provável realidade, a LDBEN (BRASIL, 1996) deixa claro que a sistematização dos currículos deverá ser resultante de uma “colaboração” entre Estados, Distrito Federal e os Municípios (Art. 9º, IV).

Reforça-se que as diretrizes curriculares estabelecidas no contexto das políticas públicas instituem a base de estratégias de ensino-aprendizagem para todas as redes de ensino e, igualmente, para as modalidades que visam ao atendimento das necessidades dos sujeitos (crianças, jovens e adultos) envolvidos, quer para as pessoas do campo, da cidade ou sociedade indígena. Elas regulamentam os documentos que compõem a estrutura legal da educação brasileira.

Nessa conjuntura, a BNCC está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Em dezembro de 2017 foi aprovada para o ensino fundamental e em 2018, para o ensino médio. Sua principal função é orientar currículos para as escolas nos ensinos infantil, fundamental e médio, e as políticas públicas para a formação de professores. Tem como preceito a participação mais ativa dos alunos e a promoção de uma aprendizagem integral (SILVA, 2021).

A BNCC, em todo o seu processo de construção e versões, recebeu críticas, sendo que as principais se pautam na afirmativa de que é um documento tecnicista, que retira a autonomia da escola e dos professores; é um projeto neoliberal que atende aos interesses internacionais e nacionais, que promove a educação à custa das competências e habilidades, com o intuito de qualificar crianças e jovens para as avaliações externas à escola, dentre outras (SILVA, 2021). Por outro lado, os defensores argumentam que é necessário garantir uma aprendizagem igualitária e inclusiva para todos os brasileiros. Para alcançar esse propósito, a BNCC seria uma garantia institucional de que minimamente os conhecimentos de cada componente curricular estariam presentes na formação das crianças e jovens, bem como na formação cidadã.

É fato que a BNCC existe e está em processo de implementação. Nesse processo, é mais prudente entender que as críticas permanecerão

e assim deve ser, pois são as análises que fomentam renovação e rompem paradigmas. Por outro lado, indicamos o empenho para pensar em como construir futuras versões ou atualizações da BNCC, especialmente que levem em consideração as distintas realidades das escolas brasileiras. Nesse quesito, a preocupação com a forma pela qual as normativas estabelecidas pelas secretarias de Educação e as solicitações para a inserção da BNCC chegam à escola é uma necessidade mais urgente, tendo em vista que grande parte dos professores das escolas não recebeu formação continuada sobre os aspectos curriculares e tampouco sobre o que significa para a escola, para as práticas docentes e à formação de professores a efetivação da BNCC.

Os professores da educação básica geralmente trabalham com extensa carga horária, falta de condições adequadas em termos de infraestrutura... Nesse contexto, a formação continuada em geral é feita por iniciativa do próprio docente, muitas vezes sem o apoio da escola ou das secretarias de Educação. Nesse ínterim, estudar as políticas públicas, o currículo e outros aspectos relativos à profissão acaba se tornando um objetivo secundário, o que significa dizer que o desconhecimento da BNCC e de outras políticas para a educação não é fruto do descuido dos professores.

Diferentemente do que ocorre no ensino fundamental, a BNCC no ensino médio apresenta um currículo por área de conhecimento, mas sem as delimitações de habilidades e competências por componente curricular (antes denominadas por disciplinas nos PCN). A reforma proposta pela Lei nº 13. 415/2017, que alterou LDBEN nº 9.394/1996, afetou a própria estrutura de funcionamento dessa última etapa e, conseqüentemente, outras modificações relativas ao que foi denominado de itinerários formativos, divididos em áreas de conhecimento e na formação técnica profissional. Esse novo ensino médio causará significativas modificações no processo de formação de professores no Brasil e nas provas do ENEM, para citar exemplos. Por essa razão, Cavalcanti (2019, p. 55) afirma:

Outra política que é objeto atual de discussão, cuja crítica é mais contundente, é a reforma do ensino médio. Nesta proposta, a Geografia passa a integrar a área de Ciências Humanas, com a ameaça de ser,

efetivamente, descaracterizada, secundarizada, diminuída em conteúdos fundamentais.

Sobre as Ciências Humanas, é preciso que a comunidade escolar compreenda que, além de aspectos comuns entre os componentes curriculares, existem os aspectos ímpares de cada área do conhecimento. Para ilustrar, profissionais que foram formados para mediar aulas de Geografia não têm a formação para ministrar aulas de História, Filosofia ou Sociologia. São ciências que desenvolvem olhares diferentes, mesmo que seja para o mesmo objeto. Refletir acerca dessas questões é fundamental, em especial, para se afirmar “que, apesar de o homem ser objeto comum entre as disciplinas escolares agrupadas na área de Ciências Humanas, há distâncias teóricas, epistêmicas e metodológicas colossais entre elas” (PORTELA, 2018, p. 58).

Contudo, na BNCC, algumas contribuições resultantes de pesquisas na área do ensino de Geografia foram incorporadas, haja vista que na parte deste componente curricular (ensino fundamental) são expostos os princípios do raciocínio geográfico resultantes da agnição de vários estudiosos da ciência geográfica, sobretudo dos que investem seus esforços na compreensão do pensamento geográfico e do raciocínio geográfico.² Em outros termos, o componente curricular Geografia considera central o desenvolvimento do raciocínio geográfico, concebido como uma formação que os alunos têm o direito de conhecer e experienciar durante a educação básica e, conseqüentemente, em suas vidas.

Assim, a preocupação em desenvolver um raciocínio geográfico em crianças e jovens é um avanço significativo para a estrutura curricular brasileira. Segundo a BNCC, o raciocínio geográfico é construído pela mediação docente com base nos conhecimentos geográficos. Para Cavalcanti (2019, p. 64):

[...] Ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a

2 No livro “Pensar pela Geografia: ensino e relevância social”, a autora Lana de Souza Cavalcanti apresenta autores que há muito tempo discutem o pensamento geográfico, dentre os quais podemos mencionar: “Ruy Moreira, Paulo Cesar Gomes, Milton Santos, Roberto Lobato Correa, Antônio Carlos Robert Moraes, David Harvey, Edward Soja e outros” (CAVALCANTI, 2019, p. 68).

capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nessa perspectiva, venho firmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios articulados pelo pensamento geográfico.

Especificamente, quando na escola os princípios do raciocínio geográfico (ver Quadro 1) são estimulados, há grandes chances de os alunos mobilizarem conhecimentos próprios da Geografia para assim internalizar conceitos diversos. O raciocínio geográfico da realidade permite orientar uma consciência espacial sobre os fenômenos sociais e naturais, tornando-se uma expressão da cultura humana que possibilita refletir sobre a localização, as distâncias, as qualidades e a posição dos espaços para além de uma leitura desconectada das ações humanas.

Quadro 1 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC, (BRASIL, 2018, p. 360).

O raciocínio geográfico é uma conquista decorrente do ensino-aprendizagem de Geografia exercitado diariamente no processo de formação do docente e da recontextualização do que, por sua vez, será ensinado às crianças e jovens da educação básica, conforme Bernstein (1998, p. 90): “en consecuencia, es probable que el proceso recontextualizador de la enseñanza superior genere una diversidad considerable (a través de la estratificación) de discursos pedagógicos, basada en un movimiento, probablemente común, hacia la modularización.”³ A forma como os professores recontextualizam o conhecimento geográfico na escola fará toda a diferença para o componente curricular de Geografia, tornando-o necessário e coerente com outros conhecimentos próprios da escola, constituindo-se como essencial para a compreensão do mundo.

O currículo e o conhecimento geográfico na escola

A formação de professores implica necessariamente na formação de pesquisadores e, por isso, todo conhecimento discutido e aprendido na universidade consiste na compreensão de habilidades profissionais que se expressam na pesquisa com princípios de investigação que produzem o conhecimento. São os professores que na escola, de acordo com o currículo estabelecido, farão as escolhas dos conhecimentos geográficos necessários para a compreensão de um dado conteúdo, o que exprime sua identidade. Conforme Shulman (2014. p. 217):

[...] A chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos.

Os professores do componente curricular Geografia, na educação básica, devem ter em sua formação inicial os conhecimentos próprios da Geografia. Quando um professor não tem a formação inicial de Geografia

3 Tradução da autora – Consequentemente, o processo de recontextualização do ensino superior provavelmente gerará uma considerável diversidade (por estratificação) de discursos pedagógicos, a partir de um movimento provavelmente comum de modularização.

e, mesmo assim, assume a turma referente a esse componente curricular, dificilmente conseguirá desenvolver uma aula em que o processo de ensino-aprendizagem contemple os objetivos propostos pelos currículos oficiais e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

É preciso entender que os estudos sobre o currículo no campo do ensino de Geografia estão em processo de construção, assim como acontece em outras áreas de formação de professores. Nesse processo, há opiniões distintas e divergentes; por exemplo, alguns estudiosos atribuem aos currículos oficiais a função de um manual que apresenta conteúdos do que e como ensinar, concebendo-os como documentos rígidos que uniformizam o ensino e, por esse motivo, não são favoráveis às políticas educacionais que promovem uma base curricular nacional.

Entretanto, as próprias políticas públicas institucionalizadas no Brasil garantem a autonomia da escola e dos professores. Cabe então o pleno exercício desse direito, pois conforme Young (2014, p. 195): “Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de ‘ser instruído sobre o que ensinar’. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores.” A garantia da autonomia docente parte do conhecimento efetivo das políticas curriculares, dos conhecimentos específicos e pedagógicos adquiridos nas formações inicial e continuada.

Conhecer as políticas curriculares e garantir que os professores possam analisá-las à guisa de sua realidade é um caminho viável para a elaboração de currículos adequados à realidade de cada instituição (escola, universidade). A educação envolve uma prática e tem a necessidade de orientações para com o trabalho do docente. Nesse aspecto, o fato de existirem escolas, universidades... torna a educação uma atividade especializada que existe para educar, ou melhor:

Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e

remédios melhores dão sentido à ciência médica. (YOUNG, 2014, p. 197).

Desse modo, o objetivo dos currículos é dar condições para “o conhecimento que é aplicado para torná-lo tanto ‘ensinável’ como ‘aprendível’ por alunos de diferentes etapas e idades” (YOUNG, 2014, p. 199). Para tanto, são necessárias as fronteiras entre os componentes curriculares, pois cada campo disciplinar tem seus especialistas e esses estão em melhores condições de indicar os conhecimentos necessários para a formação dos alunos.

Ressalta-se que cada professor em sua prática docente recontextualizará esses conteúdos propostos, haja vista que o conhecimento produzido nas universidades para o curso de Geografia tem por objetivo atender a formação de um profissional em nível acadêmico. Por mais que se faça um esforço de aprender na universidade para se ensinar na escola, o cotidiano escolar tem seu próprio contexto, currículo, professores e alunos que tornam cada escola única. Sobre esse aspecto, Callai (2011, p. 3) aponta que:

[...] É resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica. Mas que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Mas, também, nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto.

Não se trata aqui, em absoluto, de negar os esforços de vários profissionais da área de educação em aproximar a escola, a universidade e o sistema educacional brasileiro. Contudo, no processo de mediação de conhecimentos geográficos na escola ocorre uma adaptação, própria do fazer docente, em virtude da autonomia, experiência e vivência de

cada professor(a). Com base em Bernstein, os autores Mainardes; Stremel (2010, p. 32) se posicionam:

A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis.

De acordo com Santos (2003), o processo de ensino-aprendizagem é um fato social. O autor afirma ainda que, para Bernstein, sociólogo, a sociedade tem suas características que são expressas no *locus* de sua vivência, neste caso, na escola. É na escola que os professores e os alunos estão em processo de formação individual, pois uns aprendem com os outros. Será na escola que a vida em sociedade e a autonomia cidadã deverão ser compreendidas e provocar mudanças sociais, especialmente, porque, fora da escola, as crianças e jovens de modo geral não têm os seus direitos garantidos. Nesse aspecto, para Santos, há influência do currículo forte e do currículo fraco:

Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. (SANTOS, 2003, p. 28).

No currículo estão presentes os conhecimentos, habilidades e competências do que os professores podem observar para ensinar em

sala de aula. Os conhecimentos advindos das pesquisas desenvolvidas nas universidades em suas áreas específicas e na área pedagógica, as quais estão presentes na formação inicial dos professores, estarão de algum modo presentes na educação básica, pela mediação docente que certamente recontextualizará os significados e a compreensão de como a ciência geográfica influenciará a sociedade. Parte-se do princípio de que os professores conhecem os conteúdos referentes à sua formação, de modo a saber quais devem estar impreterivelmente presentes no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Shulman (2014, p. 207):

A primeira fonte da base de conhecimento é o conhecimento do conteúdo – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que devem ser adquiridos pelos alunos. Esse conhecimento repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo.

O que será definido como conhecimento basilar e capaz de estabelecer o raciocínio geográfico deve estar presente no currículo das escolas. Para tanto, é necessário que os professores tenham uma boa formação, prática docente e a expertise de selecionar os conteúdos da Geografia que possam ser comuns às normativas nacionais (BNCC), mas que sejam essenciais para a formação cidadã dos alunos na escola. Portanto, as políticas públicas que orientam a construção de currículos nas escolas estão em constante processo de transformação advindo do sistema educacional, escola, recontextualização docente e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Nessa compreensão, é salutar que a formação de professores de Geografia esteja condizente com esses preceitos.

Considerações finais

De acordo com as análises discutidas neste texto, podemos afirmar que as políticas públicas que fomentam os currículos oficiais interferem diretamente na formação dos professores de Geografia, tendo em vista que as universidades, ao organizarem seus projetos pedagógicos de curso, terão de estar alinhadas às normativas. Especificamente, após

as DNC para a formação de professores, os cursos de licenciatura terão de inserir a BNCC em seus currículos. Cabe aqui o encaminhamento para que, em futuras pesquisas, procure-se investigar quais serão as consequências para os professores, escola, currículo e para a própria formação de professores de Geografia.

A relação da BNCC com a formação de professores deverá ser melhor compreendida e discutida pelos estudiosos da área de ensino de Geografia, pensando que, se por um lado conseguir aproximar, mesmo que por vias legais, a escola da universidade, por outro lado será um processo de adaptações e adequações para ambas as instituições. Ainda, a Universidade deve formar professores de Geografia aptos a atuarem diante de qualquer currículo, lugar ou tipo de instituição. É uma missão complexa e que exige muito dos professores formadores, pois há que se pensar coletivamente em como nos apropriarmos cada vez mais dos conhecimentos específicos e pedagógicos. Contudo, é imprescindível a defesa da autonomia docente que recontextualiza, critica, reflete, pesquisa e inova para garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, almejando contribuir para mais reflexões em futuros trabalhos, foi proposto pelos participantes do GT4: o trabalho com as dimensões epistemológicas da ciência geográfica, bem como suas categorias, conceitos e o raciocínio geográfico, incorporados sob a perspectiva de construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), como constituinte da Formação dos Professores de Geografia; e a compreensão da BNCC para que formemos professores alinhados a um projeto de sociedade justa.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 09 maio 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília 15 de abril de 2020, da Seção 1, p. 46. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/293365483/dou-secao-1-15-04-2020-pg-46>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 10 de fevereiro de 2020, da Seção 1, p. 87.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2018. Disponível em: . Acesso em: 5 dez. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. In: **Revista Geográfica de América Central**, vol. 2, julho-diciembre, 2011, pp. 1-20 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza Cavalcanti. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C & A Alfa Comunicação, 2019.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (org.) **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2020.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de Moraes; RICHTER, Denis; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de professores de Geografia no Brasil: tópicos em discussão. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (org.) **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa Comunicação C & A Alfa Comunicação, 2020.

SOUZA, Lorena Francisco de; PIRES, Lucineide Mendes. A prática como componente curricular em cursos de formação de professores de geografia: formulação legal, configurações curriculares e concepções. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (org.) **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa Comunicação C & A Alfa Comunicação, 2020.

MAINARDES, Jefferson; STREME, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias** v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003 15 Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-49, novembro/ 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8Rgg5Zjd4zXyjfSMTQWr66S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Iolando de Castro. **A linguagem cartográfica na perspectiva da BNCC e do currículo do Piauí**: os desafios para a implantação na educação básica em Teresina. Dissertação de Mestrado UFPI, 123f. 2021.

SHULMAN. Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 20 out. 2020.

PORTELA, Mugianny Oliveira Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. In: **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 1, p. 48-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa** v. 44 n. 151 p. 190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

VII

**A FORMA(AÇÃO) DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA****Perguntas e certezas provisórias que nos movem**

Antonio Carlos Castrogiovanni

Daniel Mallmann Vallerius

A forma(ação) de professores de Geografia é um processo complexo. Partimos da compreensão de que esta complexidade se traduz em uma série de ocasiões, tempos e espaços que demarcam e constituem a identidade do professor em diferentes movimentos, e que compreendem diversos momentos de sua história. Não há formação plena e nem de excelência. Há a todo momento um novo mundo repleto de incertezas que precisa ser (re)descoberto. As mudanças teóricas virão da dialética entre as descobertas surpreendentes e as novas lógicas em conceber as evidências (MORIN, 2002, p. 90), portanto, a formação precisa ser entendida, inicialmente, como continuada. O processo formativo não se resume apenas às dinâmicas e às relações do seu ambiente profissional, mas compreende, inclusive, as políticas educacionais, as regulações e legislações específicas e a dimensão política que envolve o ato professoral.

Um cenário como esse reforça a relevância de uma formação inicial qualificada. Entendemos que essa possui um papel inegociável para o exercício de um trabalho docente significativo no espaço geográfico escola, bem como na qualificação e na valorização da Geografia enquanto conhecimento escolar.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti (2002) quando ressalta que a formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, capaz de prover meios produtores de um pensamento autônomo, além de permitir a articulação entre o campo teórico e a prática do ensino. Ainda, apostamos na potencialidade de uma formação crítico-reflexiva que seja complexa, onde o professor deve ser um profissional que compreende que a atividade prática (práxis) por ele exercida se envolve numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, que se traduz a partir de lógicas valorizadas por instituições, nem sempre a favor da escola que queremos (HORIKAWA, 2015).

Todavia, apesar de reconhecermos avanços nos cursos de licenciatura em Geografia no País, com vistas à promoção da formação inicial mais qualificada, ainda se mostram recorrentes os testemunhos na própria universidade acerca dos desafios que se impõem ao exercício de uma prática docente significativa na educação básica. Souza (2005, p. 2) destaca que “sempre foi depositada uma forte ideia de que a melhoria da Educação Básica passaria por uma ampla política de formação de professores”, concedendo um protagonismo para a formação inicial no âmbito inclusive da responsabilização pelas eventuais fragilidades do sistema educacional brasileiro – o que, pontua-se, é injusto.

Para o enfrentamento dos múltiplos desafios que se impõem na trajetória formativa dos professores, defendemos que a formação de professores (acadêmica e continuada) deve ser balizada em uma perspectiva crítica-reflexiva-complexa e na construção de uma escola que verdadeiramente forme o sujeito para a participação social consciente e solidária (cidadã), onde as verdades são muitas e as dúvidas são constantes. Onde a escola faz parte do Espaço Geográfico (subespaço – conjunto de sistemas abertos de objetos e ações – sempre em movimentos e relacionados, portanto surpreendentes). Onde cada dia é um novo dia, um novo desafio e que todos sujeitos professores devem compreender que cada desafio faz parte de uma constante pesquisa ação, portanto, a autoria é necessária (CASTROGIOVANNI, 2011).

A reflexão sobre a formação, sobre as práticas, sobre o professor, a escola e a(s) Geografia(s) que queremos acaba por implicar, invariavelmente, em uma miríade de perguntas e autoquestionamentos. Em

tempos líquidos-modernos (BAUMAN, 2005), as nossas inquietações também não são estanques e se modificam com frequência. Contudo, o exercício de tentar responder àquilo que nos perguntamos agora, em um contexto de pandemia, já nos ajuda a olhar para as nossas próprias perguntas sob outros possíveis prismas. Eis o desafio ao qual se propõe este texto: sem a pretensão de esgotar a discussão, de adotar qualquer viés prescritivo ou de imaginar que estas são, de maneira universal, as principais e mais urgentes questões a serem respondidas, socializar as nossas inquietações e, no exercício de uma escrita reflexiva, delinear algumas considerações – ou possíveis pontos de partida para tantas outras reflexões (esperamos!).

1. Quais são os desafios cotidianos no processo de formação de professores de Geografia?

Apenas a busca pela resposta a essa questão já nos permitiria a elaboração de uma tese, um tratado ou um compêndio. Seguramente esses desafios são vários e se complexificam/multiplicam perante os contextos formativos que encontramos em um país com as dimensões territoriais do Brasil. Contudo, acreditamos que é importante pontuar que lemos a formação de professores de Geografia a partir da integração de três elementos que julgamos indissociáveis, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício constante da pesquisa. O fazer pedagógico diário deve ser entendido pelo professor como uma constante pesquisa, portanto, deve ser registrado, avaliado por meio da própria reflexão e transformado em mudanças, se assim for necessário. O professor precisa valorizar, ter clareza das suas ações e buscar constantemente a qualificação no exercício teórico e epistemológico que compete a todo profissional.

Nessa tríade (proposta por RICHTER, 2013), o primeiro vértice faz jus aos conhecimentos teórico-metodológicos e conceituais desenvolvidos durante o período de realização da formação inicial do sujeito. Por sua vez, os saberes da prática pedagógica se referem ao conjunto de conhecimentos didáticos, psicológicos e sócio-históricos da educação. Já o terceiro relaciona-se ao ato constante de ação e reflexão do profissional docente em relação à sua prática cotidiana. Essa tríade, sem dúvida, constitui um sólido alicerce para o exercício profissional do

professor em formação, além de compreender elementos balizadores desse durante o caminhar em sua carreira.

Isto posto, entendemos que a universidade, por meio da formação inicial, deve propiciar ao professor em formação os elementos necessários para o exercício da profissão – o que não implica, certamente, em apresentar ao profissional todos os temas, assuntos e abordagens presentes no contexto escolar, dado que a escola e a Geografia escolar têm particularidades e exigências que são, ao mesmo tempo, complexas e dinâmicas, não sendo apreensíveis em sua plenitude durante a formação inicial – por melhor e mais qualificada que se proponha. Dessa, espera-se a capacitação profissional frente aos conhecimentos de base de sua área de formação, bem como o domínio das ferramentas e instrumentos necessários para a continuidade de sua capacitação futura.

Em paralelo, concordamos com Nóvoa (2000) quando pontua a necessidade de se intervir na dinâmica da sala de aula a partir da autoridade do argumento e não do argumento da autoridade como forma de valorizar o conhecimento do professor e não as práticas autoritárias, pouco ou nada representativas no processo de ensino e aprendizagem. Essa afirmação corrobora a defesa de que uma grande e imperiosa tarefa da Formação Inicial dos professores é contribuir para que o seu público... saiba Geografia! E o que isso significa? Segundo Cavalcanti (2017, p. 102):

Obviamente não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente de qualidade... Mas não é suficiente.

A própria autora, em outra produção, aponta que precisamos

considerar que a formação docente com qualidade não pode se restringir ao foco em conhecimentos científicos da disciplina de referência. Esse aspecto

tem sido colocado da seguinte forma: para ser um bom professor não basta ter conhecimento da matéria que vai ser ensinada, é necessário saber como ensinar essa matéria para que ela seja aprendida pelos estudantes. (CAVALCANTI, 2022, p. 41).

Em outras palavras, está se fazendo referência ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. E nos remete a evocar uma inquietação, da qual partilhamos com Cavalcanti (2022), que se traduz em um desafio cotidiano e recorrente na formação de professores de Geografia: a superação da dicotomia existente entre a formação dita pedagógica e a formação específica. Concordamos com a autora quando ela destaca que existe um consenso entre os especialistas em educação e na profissionalização docente acerca da necessidade dessa superação.

2. Como formar professores de Geografia sem desconsiderar as distintas compreensões de mundo, de educação, de espaços de ensino, de ser humano e/ou modelo de sociedade na construção de uma prática docente significativa?

Ao falar dos desafios que nos inquietam no âmbito da formação de professores de Geografia, invariavelmente a pergunta recém-partilhada ocupa um lugar de destaque. O respeito à diversidade de olhares, de miradas, de pensares e de concepções acerca da vida e do cotidiano, para alguém que está auxiliando o sujeito a ler o mundo, é uma condição *sine qua non* de uma prática docente significativa.

Prática esta que apenas terá significação efetiva se respeitar os lugares de fala e de vivência dos indivíduos, sem reduzir a explicação dos fenômenos geográficos a esta escala do cotidiano vivido do aluno. Demarcamos que o desafio de formar (bem!) o professor para realizar uma Geografia Escolar significativa condiz com a visão de Straforini (2004, p. 51) quando este destaca que:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente.

Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

É nesse sentido que, para a construção de uma prática docente com significado e que respeite os múltiplos posicionamentos (identitários, inclusive) do sujeito, cabe ao professor o desenvolvimento de habilidades por meio dos princípios: dialógico (há contradições que são insuperáveis, não se resolvem dentro de certas lógicas), hologramático (a parte está no todo e o todo está na parte – é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo e é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes) e recursivo (uma ação gera uma causa, que gera outra ação e que vai gerar outra causa – interconectividade) .

Nesta formação, é fundamental provocar os sujeitos ao desafio da leitura de mensagens que estão escondidas em geograficidades mostradas (ficam em silêncio/não escutamos) em um cenário com muitas possibilidades de comunicação, as quais nós temos, muitas vezes, dificuldades de traduzi-las. Esta formação precisa valorizar os processos comunicacionais, principalmente os de persuasão. Sabemos que muitas vezes a imagem fala muito mais do que nós podemos escutar. Há muitas informações e pouco conhecimento. Há muita informação para desinformar (CASTROGIOVANNI, 2021).

3. Seria possível promover e favorecer o processo formativo no contexto da pandemia, ou não?

Eis uma inquietação que, seguramente, esteve presente na prática cotidiana dos professores (não apenas daqueles que atuam em cursos de formação de professores, mas também destes!) nos últimos tempos. Falar acerca da pandemia decorrente da Covid-19, apesar do (re)conhecimento coletivo acerca de seus impactos e, em especial, das perdas e limitações de toda a ordem que impôs aos indivíduos de todo o planeta, é importante, para demarcar, inclusive, as particularidades que pautaram este momento histórico e afetaram o cotidiano de toda a humanidade.

Como nos diz Pereira:

O fato é que a Covid-19 se materializou como a primeira angústia planetária e com reflexos e consequências nos locais de vivência. Testemunhamos

a produção de uma nova História no mundo, nos países e nos lugares. Um evento que é uma expressão do atual período da globalização, caracterizado pela influência acelerada de fatores originados acima do Estado (2022, p. 201).

Indubitavelmente, os espaços formais de ensino, tais como a escola e a universidade, se encontram entre as instituições que foram afetadas em maior proporção a partir da propagação do vírus e da necessidade de isolamento e distanciamento social. O ensino remoto, em caráter emergencial, foi o que “sobrou” para uma grande parte dos alunos – da escola e das universidades. Nesse cenário, em que o professor e o aluno não se encontravam presencialmente por longos períodos, e diante de um mundo dinâmico, fluido, pandêmico e repleto de discursos suspeitos, um risco evidente era que os espaços (físicos) das instituições de ensino poderiam tornar-se prescindíveis. Reitera-se, ao mesmo tempo, que o Ensino Remoto, em seu caráter emergencial, seguramente não deu conta de todas as dimensões necessárias para uma formação plena dos seus sujeitos, mas também é fundamental reconhecer que a sua existência amenizou as lacunas provocadas por um evento desta magnitude no âmbito da formação dos sujeitos – e em especial, dos futuros professores.

Uma pesquisa realizada por Sales (2021) com dezenas de professores apontou que mais de 90% dos profissionais docentes que atuam na educação básica compreendidos pela investigação em questão jamais haviam ministrado aulas remotamente. E boa parte desses pouco ou nada sabia sobre essa dimensão – até pelo fato da sua formação inicial não ter sido demandada a trabalhar com uma variável tão improvável até então.

Ao mesmo tempo, fomos testemunhas coletivamente de diversos processos de “reinvenção” docente – com todos os cuidados que precisamos ter na utilização desse termo. Os cursos de licenciatura em Geografia tiveram a chance de olhar de maneira mais dedicada e cuidadosa para os seus estágios, de repensar as ações docentes com vistas a contemplar as demandas deste novo momento histórico, e a grande maioria dos cursos que formam os professores de Geografia buscaram adaptações curriculares de maneira a mitigar o prejuízo na

formação dos seus discentes. Reforça-se que, também em um esforço importante, há uma variada gama de produções acadêmicas dedicadas a registrar e refletir sobre os processos formativos dos professores de Geografia nesse período (PEREIRA, 2022; SACRAMENTO, SOUSA, 2021; dentre outros).

O domínio de ferramentas e artefatos tecnológicos trouxe consigo a possibilidade da redução de distâncias e o compartilhar de saberes por meio de múltiplas plataformas. A criação de canais do YouTube dedicados à formação de professores de Geografia, a realização de eventos on-line e a participação de professores formadores, de maneira remota, nos encontros síncronos de colegas de outras instituições foram alguns dos “legados” ou dos exemplos de possibilidades que emergiram a partir da criatividade e da necessidade de continuar trabalhando, de uma maneira qualificada, no âmbito da formação dos professores de Geografia do Brasil.

Para além disso, a incorporação de ferramentas e de práticas que fazem uso das TDICs no cotidiano dos cursos de formação docente sinaliza, da mesma forma, que é possível tirar aprendizados e acrescentar possibilidades às práticas dos professores formadores que transcenderão o período pandêmico, favorecendo novos caminhos metodológicos e potencialmente qualificando a formação dos professores a partir desse contexto.

4. É possível uma maior aproximação com os sujeitos mediante as atividades remotas, ou não?

Antes de qualquer outra coisa, gostaríamos de demarcar que, neste momento, não almejamos defender que as atividades remotas devam substituir as ações presenciais ou que essas se mostram mais efetivas/eficazes que as aulas fora da esfera virtual, como tradicionalmente as concebemos. Contudo, conforme expusemos em reflexão anterior, tais atividades permitiram, de fato, uma redução da distância entre determinados sujeitos, espaços e contextos. E essas aproximações carregam o potencial de apoiar a qualificação da formação – seja dos futuros professores de Geografia, seja dos alunos da educação básica, seja de outros profissionais.

Pensamos que esta maior aproximação entre os sujeitos também se fez pela relativização da localização e disponibilidade tecnológica desses durante o período de aulas remotas. Se tornou algo frequente encontrar os nossos discentes nas aulas remotas se “conectando” a partir de espaços distintos e plurais. Às vezes do seu local de trabalho, às vezes em algum deslocamento, em outros momentos em uma cidade/Estado distintos dos seus locais de moradia. Essa “flexibilidade” se constituiu em um mitigador de possíveis evasões nestes cursos.

Ao mesmo tempo, a falta de melhores condições de acesso (qualidade/disponibilidade do equipamento, rede de internet precária, falta de condições financeiras para adquirir os já famosos “dados móveis”) atuou como justificativas – compreensíveis, pontua-se – para que alguns futuros professores optassem por trancar temporariamente ou até mesmo abandonar os seus respectivos cursos.

Um outro fator que merece destaque foi a realização dos Estágios Supervisionados de docência nesse modelo remoto. Com relação a essas atividades, defendemos que se configuram, talvez, no principal espaço dentro da formação profissional do professor de Geografia. Concordamos com Pimentel e Pontuschka (2014, p. 99) quando dizem que a vivência dos alunos da licenciatura no futuro ambiente de trabalho vai possibilitar a formação do *habitus* que corresponde a esse campo. E essa experiência, em um tempo/espaço de exercício prático da profissão em condições tão distintas daquelas usualmente concebidas e esperadas, em alguma dimensão também trouxe aprendizados para os futuros professores que vão além da teoria, e acreditamos que os fez sentir, de fato, as agruras e as particularidades de ministrar os encontros pedagógicos mediados por telas, redes e afins.

Ousamos imaginar que isso colaborou para uma postura mais empática frente aos demais componentes curriculares que esses indivíduos cursavam em suas licenciaturas – e as possíveis vicissitudes desses em um formato remoto emergencial. Ainda entendemos e aferimos empiricamente que os estagiários tiveram um importante papel no sentido de contribuir para um melhor aproveitamento dos alunos da educação básica no contexto das aulas remotas.

Em suma, temos a convicção de que essa dimensão não deve substituir o formato presencial, todavia, é mister reconhecer que viabilizou pontos de aproximação em tempos de isolamento, distanciamento, em que os encontros literalmente se resumiam aos ambientes virtuais. Foram as atividades, as ações, os encontros remotos que nos lembraram a todo instante que não estávamos sozinhos em meio a essa tempestade – e esse potencial de manter minimamente mobilizados os colegas, os professores, os alunos também é algo que merece ser pontuado.

Enfim, foram algumas sementes depositadas em dias cuja terra não estava tão fértil assim, com ventos desfavoráveis, mas que podem trazer bons frutos com o passar do tempo. As atividades remotas hoje são uma realidade, vieram literalmente para ficar, e os cursos de formação de professores precisam dialogar da melhor maneira possível com – e a partir – delas.

5. Quais são os desafios e possibilidades na Formação Continuada?

Inicialmente convém dizer que desafios não são impossibilidades, pelo contrário, tecem a existência autoral de um profissional. Pensar na formação inicial dos professores implica, também, em admitir que ela tem seus limites e suas particularidades. É nesse cenário que a Formação Continuada se apresenta como uma possibilidade que reúne condições importantes para a sequência da trajetória formativa dos futuros docentes de Geografia. Segundo Freitas (2007):

A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade (p. 44).

De forma mais específica, entendemos a formação continuada dos professores como um processo que resulta em conhecimentos angariados no decurso da carreira profissional, levando-se em consideração tanto a área disciplinar quanto a área profissional deste que, por fim, é igualmente trabalhador (VALLERIUS, 2017). Essa etapa apresenta uma perspectiva (e uma nomenclatura) de “continuada” dado que indica uma

postura intelectual e autônoma, em constante renovação, que prioriza um pensamento conceitual sobre a área da disciplina, assim como sobre a profissão em questão e, por fim, da sua própria condição de sujeito inserido em uma cultura (ANDRADE, 2015). Pontua-se que, apesar de trazer em sua gênese um imenso potencial, nem sempre a formação continuada acaba por agregar novos e significativos aprendizados para quem a busca.

Aponta-se como uma das possíveis razões para isso o desconhecimento do público-alvo quanto às suas demandas e exigências, além de nem sempre as suas propostas concederem espaços suficientes e adequados para refletir sobre os saberes que seus sujeitos já trazem como bagagem de suas próprias experiências pregressas. É nesse sentido que Souza (2005, p. 05) traz as seguintes inquietações:

Esses cursos consideram os saberes docentes que possuem esses professores? Considera-se a história de vida desses professores como fonte para entender como se deram a construção e apropriação desses saberes? Esses professores são compreendidos pelos saberes que possuem? Como esses professores leem a sua prática cotidiana?

Parece que um dos principais desafios de uma formação continuada que tenha significado aos sujeitos consiste em uma vinculação às realidades e contextos formativos para além de um mero cômputo de carga horária para progressões funcionais ou pontuações em concursos ou processos seletivos. É inegável reconhecer que existe um “mercado” lucrativo no âmbito de cursos que se vendem como contributivos para a formação continuada do professor.

Nessa trajetória, é imperativo salientar que as universidades públicas vêm ofertando um crescente protagonismo para a dimensão da formação continuada dos professores, colocando seu corpo docente e espaços físicos/virtuais à disposição a partir de programas de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), cursos de extensão e ações voltadas especificamente para a formação do professor que já está em ação na educação básica. E nesta seara, é pertinente salientar e valorizar programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, que acabam estreitando os caminhos e reduzindo as distâncias entre as

escolas e as universidades, trazendo novamente alguns professores para o ambiente acadêmico e para as oportunidades ofertadas por tais instituições.

Esse (com)texto favorece a ampliação das atividades em plataformas virtuais, que, conforme já mencionamos, se mostram cada vez mais corriqueiras e que, por vezes, auxiliam a viabilizar a participação de profissionais cuja carga horária, localização geográfica ou a dificuldade de transporte impediriam a participação em determinadas ações formativas. Aqui, ao contrário do Ensino Remoto Emergencial, estamos vislumbrando as potencialidades de uma Educação a Distância (EaD) efetivamente.

Aliás, pontua-se que as oportunidades de Formação Continuada já são prospectadas pelos licenciandos antes mesmo da conclusão da respectiva graduação. Nossa experiência com estudantes de licenciatura em Geografia que estão cursando o último ano do curso nos concede a tranquilidade de afirmar que o ato de pensar em uma nova etapa formativa se faz presente na perspectiva de diversos discentes, e se mostra uma das questões mais frequentes com as quais se deparam os sujeitos durante os semestres finais da sua formação inicial – juntamente com as inquietações com o mercado de trabalho, com o futuro profissional e com as demandas restantes exigidas pelos componentes curriculares da graduação.

Para além das (muitas) perguntas e das inquietações... algumas certezas provisórias

Em uma contemporaneidade líquida e complexa, as perguntas que nos fazemos são muitas e estão em constante movimento. Por conseguinte, as nossas certezas, em alguma medida, também são mais fluidas que em outrora. Mas, ainda assim, são constatações que merecem ser constantemente problematizadas.

Uma delas: O professor precisa caminhar sem medo dos desafios. Eles sempre existirão em sua atuação profissional, com as particularidades que envolvem os contextos, locais de trabalho e outras variáveis. Mas também há uma miríade infinita de possibilidades para buscar enfrentá-los. O caminho é conhecer teoricamente e epistemologicamente a Ciência Geográfica, para ser protagonista de seus fazeres profissionais.

Outras certezas provisórias residem na necessidade de lidar permanentemente com a contradição; no (re)conhecimento que é preciso romper com a disciplina sem deixar que ela não exista; no trabalho com o conceito de eco-des-organização e na reflexão sobre a Epistemologia da Complexidade, que muito contribui na leitura de mundo – e na formação dos professores de Geografia – na contemporaneidade.

Talvez a menos provisória das certezas que carregamos é a da relevância do papel do professor. As tecnologias avançaram exponencialmente, o acesso a ferramentas e redes de comunicação se tornou muito mais comum e o ensino em caráter remoto ganhou certa regularidade no cenário pandêmico. Contudo, esses elementos são apenas instrumentos facilitadores para uma prática docente que não pode renunciar à sua densidade, à sua clareza, sua coerência teórico-metodológica e à necessidade de sermos autores na leitura complexa da Geografia. Ser autor é ser protagonista na dialógica que a leitura do visível e do que não enxergamos nos solicita!

Algumas considerações

Formar professores de Geografia de maneira qualificada e significativa sempre foi uma tarefa permeada por desafios. Essa tarefa ganhou contornos ainda mais desafiadores a partir de um contexto pandêmico, com uma “remotização” quase universal das práticas docentes, em um país onde certas pautas negacionistas e antidemocráticas se tornaram frequentes e em um cenário de profundas mudanças curriculares em curso.

É justamente essa profusão de elementos que nos faz admitir que é preciso ter um pouco de cautela antes de prescrever receitas ou verdades supostamente absolutas acerca do que precisa/pode/deve ser feito para qualificar ainda mais a formação de professores de Geografia no Brasil. As perguntas que temos – e que nos movem! – vão muito além das que foram relatadas no presente artigo. E que bom que é assim!

Contudo, não precisamos nos furtar de tecer algumas considerações sobre aquilo que acreditamos, com muita ênfase, de que a formação inicial do professor precisa dar conta: Enfrentar as cegueiras do conhecimento, promover a contextualização do conhecimento,

valorizar a condição humana (compreender uns aos outros), ensinar as incertezas (dúvidas – lidar com o inesperado), ensinar os princípios da identidade terrena (quem somos, de onde viemos).

Em um cenário em que, segundo Bauman (2012), quem sabe pela primeira vez, toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, ou a quase certeza, de só obter empregos temporários, inseguros, de tempo parcial, ou pseudoempregos de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento”, se torna imperativo ainda a valorização de uma formação que contribua para o desenvolvimento de uma consciência de classe profissional por parte do professor. É essa consciência que lhe permitirá visualizar com maior precisão os ataques, a precarização e as narrativas enviesadas que tentam desestimular a sua atuação, a sua qualificação e deslegitimar os seus pleitos por uma maior valorização – que não é apenas financeira.

Um pouco mais além, pontuamos a relevância de uma formação inicial que trabalhe a ética do gênero humano – a ética que corresponde ao ser humano desenvolver, ao mesmo tempo, uma autonomia pessoal – as nossas responsabilidades pessoais – e desenvolver uma participação social – as responsabilidades sociais – e a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum.

Por fim – ou por agora – cabe uma menção à busca pela formação de um professor que contribua na luta permanente contra a visão fragmentada. Essa visão colabora sobremaneira para que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes. E assim favorecem as injustiças sociais! Que a formação inicial do professor de Geografia seja um tempo-espaço formativo que se configure, também, como uma possibilidade de (re)existência.

Não há profissional, portanto, também professores, que não precisem estar constantemente refletindo e buscando qualificar a sua prática. A dinamicidade que a vida nos oferece deve ser considerada nos movimentos pedagógicos contemporâneos. Sejamos dinâmicos e autores!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. Formação continuada de professores/as como possibilidade de e para cuidar de si e dos outros. In: Callai, Helena Copetti, Toso, Claudia Eliane Ilgenfriz (Orgs). **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. 232 p.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- CASTROGIOVANNI, A. C. Espaço geográfico escola e os seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação Geográfica – reflexões e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.
- _____. Utopias e Complexidades – viagem pela compreensão provisória do espaço geográfico. In: SANTOS, L. P. dos & COSTELLA, R. Z. (Orgs). **As Perguntas de Professores de Geografia nos Corredores da Vida – algumas respostas de quem já se perguntou**, Curitiba: Ed. CRV, 2021. p. 49-68.
- CAVALCANTI, L. S. Formação docente para ensinar Geografia para a cidadania. Uma meta almejada por grupos colaborativos. In: VALLERIUUS, D.M; MOTA, H.G; SANTOS, L.A. **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas: Múltiplos Olhares**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022.
- FREITAS, A.L. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In.: FERREIRA, A. T. B. (Org). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- HORIKAWA, A. Y. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 7, n. 13, p. 11-30, 31 dez. 2015.
- MORIN, E. **O método 1** – a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.
- PEREIRA, C.M.R.B. O sentido da educação Geográfica no currículo escolar em tempos de Covid-19. In: VALLERIUUS, D.M; MOTA, H.G; SANTOS, L.A. **Ensino de Geografia, Cidadania e Redes Colaborativas: Múltiplos Olhares**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022.
- PIMENTEL, C.S; PONTUSCHKA, N.N. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.) **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio Curricular: experiência na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2014.

RICHTER, D. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaías; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-Goiás, 2013.

SACRAMENTO, A.C; SOUSA, I.B. (Orgs.) **Temas sobre a Covid-19 para o ensino de Geografia**.– Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.

SALES, I.A. **O Ensino da Geografia no contexto da COVID-19**: Múltiplos Olhares. Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia/UFPA. Altamira: UFPA, 2021.

SOUZA,V.C. A prática de ensino na formação do professor de Geografia. In: **Anais do 8º ENPEG**, 2005, Dourados – MS. 8º Encontro nacional de prática de ensino de Geografia: formação do professor e prática de ensino de Geografia. Anais. Dourados: UFMS, 2005.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia**: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VALLERIUS, D. M. **A identidade profissional cidadã e o Estágio Supervisionado de professores de Geografia**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VIII

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM
E CARTOGRAFIA ESCOLAR****Contribuições para a Educação Básica**

Leosmar Aparecido da Silva

Mirian Santos de Cerqueira

O campo de estudos da linguagem tem sido um importante espaço para a compreensão dos fenômenos da Cartografia. Sendo assim, conhecer essa área de estudos (a Linguística e suas ramificações) pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Cartografia em sala de aula. Pensando nisso, o presente capítulo pretende abordar alguns dos principais conceitos e temas da Linguística contemporânea, observando de que maneira esses conceitos podem dialogar com o campo da Cartografia Escolar, a fim de colaborar com o processo didático dos termos da Cartografia e seu ensino, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao domínio da compreensão e interpretação de noções como tempo, espaço, lugar e paisagem, por meio de leitura e compreensão de mapas e afins e, desse modo, garantir uma leitura crítica da realidade observada por parte de estudantes nos mais diferentes níveis de ensino.

Segundo Richter (2017, p. 287):

Este ato de denominar a Cartografia como linguagem precisa romper o campo do discurso e construir uma “virada” no trabalho escolar com os mapas. Se analisarmos algumas referências que tratam a Cartografia como linguagem, temos condições

de compreender que esta mudança está centrada, principalmente, na leitura do mapa como produto social, na compreensão do seu processo de construção e no entendimento do que vem a ser a representação e a própria linguagem.

Para que isso seja possível, é necessário compreender a relação entre as representações acerca do conceito de mapa e as diferentes concepções de linguagem existentes, de modo a se propor que isso possa ser revertido em conhecimento cartográfico prático no âmbito da leitura e interpretação de mapas, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para a formação social crítica dos estudantes no pleno exercício da cidadania nas mais diferentes esferas da comunicação humana. Isso poderá resultar numa sociedade mais consciente do seu espaço geográfico, político e socioeconômico.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 315).

Para que todos os objetivos propostos pela BNCC sejam alcançados com adequação no contexto escolar, reverberando para além dele, é preciso que se tenha clareza de quais são as concepções de língua/linguagem existentes no âmbito dos estudos linguísticos e de que modo elas se relacionam com a Cartografia Escolar, uma vez que tais concepções fundamentam o modo como são elaboradas atividades de leitura, produção e interpretação de mapas, gráficos e afins. Também, a noção de signo linguístico se faz pertinente nesse processo, já que a

Cartografia tem relação direta com signos verbais e não verbais. Por fim, o estabelecimento de relações entre a linguagem multimodal de mapas e a competência leitora é outro aspecto importante de ser discutido e problematizado, pois revela a dimensão prática da Cartografia Escolar. Esse é o percurso trilhado por este texto.

Concepções de língua/linguagem

Quando pensamos em linguagem, pensamos na existência do homem e de tudo o que é possível realizar por meio dessa ferramenta. Como sabemos, mesmo antes de haver uma ciência específica para isso, o estudo da linguagem já era uma realidade. Segundo George Mounin (1972, p. 25), “a Linguística é um saber muito antigo e uma ciência muito jovem”. Isso significa que, mesmo antes de a Linguística ter se tornado ciência, a preocupação em torno da linguagem já fazia parte do cotidiano de pensadores, filósofos, filólogos, gramáticos, historiadores, psicólogos, educadores, geógrafos, dentre outros.

Nesse contexto, é importante destacar as concepções de língua/linguagem antes de a Linguística ser estabelecida como ciência e depois desse estabelecimento. Como exemplo do primeiro grupo, fazemos referência às ideias de Platão e Aristóteles, os quais se opunham em relação à natureza da linguagem: **motivação natural versus convenção social**. Para Platão, representante dos *naturalistas*, haveria uma vinculação natural entre a forma fônica das palavras (significante) e as ideias (significados) delas decorrentes. Contrariamente a essa visão, Aristóteles defendia que a relação entre as palavras e seus significados é fruto de uma convenção social, por isso arbitrária, razão pela qual podemos situá-lo como representante dos *convencionalistas*.

Herdeiro da tradição aristotélica, Ferdinand de Saussure irá inaugurar, no século XX, a ciência linguística de base positivista, por meio da publicação do *Curso de Linguística Geral*, obra póstuma editada e publicada por dois de seus discípulos¹. É somente com essa obra que a Linguística passa a ser reconhecida como uma ciência piloto, contribuindo para diferentes campos do conhecimento. Na perspectiva

1 Charles Bally e Albert Sechehaye.

defendida por Saussure, o objeto de estudo da Linguística é a língua enquanto sistema de signos linguísticos convencionado socialmente.

Como compreendido por Saussure e outros estudiosos da linguagem, a língua é o produto social da faculdade da linguagem, ou seja, é por meio de tal sistema que colocamos em uso o que se passa em nossa mente enquanto falantes de uma língua natural. Mas compreender essa relação nem sempre foi tarefa fácil. Nesse sentido, podemos afirmar que, muitas vezes, a relação entre linguagem e pensamento foi interpretada de maneira direta, ou seja, como se pudesse haver uma correspondência natural entre o que se pensa e o que se produz linguisticamente.

Essa visão está atrelada à ideia de que a linguagem seria uma tradução inequívoca do pensamento. Tal perspectiva não corresponde à proposta de Saussure, já que ele não apostava numa relação direta entre pensamento e linguagem. Para o autor, a linguagem organiza o pensamento, mas não o traduz. Diferentemente do que propõe Saussure, a tradição de estudos gramatical de base normativa vê na linguagem e no pensamento uma ligação direta, o que se verifica pelo modo como se busca estudar as estruturas linguísticas sem levar em consideração o contexto de uso dos falantes.

Um exemplo claro disso pode ser visto em exercícios gramaticais cujos objetivos estão atrelados à classificação e definição de regras e conceitos da gramática normativa. A língua, nesse sentido, seria uma forma de etiquetar os objetos no mundo. E essa forma se pauta num modelo de língua abstrato, fruto da escrita “congelada” de autores clássicos da literatura, produtos de uma sociedade também de classes, onde todos devem seguir o padrão estabelecido pela escrita considerada culta, ou seja, representativa da classe dominante.

Essa **concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento** tem se perpetuado até os dias atuais, figurando em provas e exames de escala nacional (ENEM, Provinha Brasil, dentre outros), contribuindo para excluir uma parte da população que não consegue “decifrar” os seus códigos. Isso impacta diretamente no processo de ascensão social dos falantes, pois, numa sociedade centrada na escrita, não compreender suas bases de funcionamento é ficar à margem do processo democrático.

Para tentar mudar essa realidade, pensamos que a escola poderá contribuir ao considerar não somente essa concepção de língua/linguagem, mas também outras concepções que acrescentem possibilidades de inclusão de seus falantes/usuários. A concepção de língua/linguagem como expressão do pensamento é apenas uma dentre as inúmeras existentes. O equilíbrio está em saber como contemplar cada uma dessas concepções de maneira integrada, sem excluir o estudante em nenhuma das esferas de uso da linguagem.

Trazendo essa discussão para o campo da Cartografia Escolar, podemos sugerir que a concepção de linguagem como expressão do pensamento pode ser vislumbrada num primeiro momento de trabalho com a leitura de mapas, etapa inicial do processo de compreensão dos signos linguísticos, mas não deverá ficar restrita a isso, pois outras dimensões da leitura multimodal e da interpretação dos elementos cartográficos deverão ser contempladas no processo educacional.

Na esteira do que propôs Saussure, podemos situar a concepção de **linguagem como comunicação** pautando-nos na proposta de Roman Jakobson, autor do clássico livro *Linguagem e comunicação* (2010), nos anos de 1960. Para o autor, há algumas importantes funções da linguagem, quais sejam: 1. função referencial; 2. função fática; 3. função poética; 4. função metalinguística; 5. função conativa; 6. função emotiva.

Para a teoria da comunicação, a língua e a linguagem são vistas como código. Por meio de regras, o emissor envia uma mensagem ao receptor através de um canal. Dependendo do propósito comunicativo, a função da linguagem pode estar centrada no emissor (função emotiva), no receptor (função conativa), no canal (função fática), na mensagem (função poética), no assunto/referente (função referencial), na própria língua/código (função metalinguística). Se considerarmos, por exemplo, a utilização de um mapa em sala de aula por um professor, na perspectiva da teoria da comunicação, o texto-mapa estaria centrado no assunto/referente e, portanto, a função referencial seria a predominante, já que, nessa situação, sua função principal é a informativa.

Ainda no âmbito dessa concepção, para que haja sucesso comunicativo, tanto o emissor quanto o receptor devem dominar o código linguístico convencionalizado.

Uma das críticas a essa concepção é a de que, mesmo considerando a participação dos interlocutores, os estudos da linguagem se restringem à materialidade linguística, seja ela verbal (oral ou escrita) ou não verbal. Os propósitos comunicativos implícitos são pouco ou nada considerados.

Nessa lógica, é possível, por exemplo, que alguém, pronto para fazer uma viagem em carro de aplicativo, num dia de muito calor, entre no carro, perceba que o ar-condicionado está desligado e diga: “Está calor aqui dentro”. Aparentemente, tem-se aí a presença da função referencial (centrada na informação dada). Implicitamente, contudo, o emissor quis dizer: “Ligue o ar-condicionado, por favor!”. O enunciado implícito parece colocar em relevo a função conativa (centrada no receptor), já que há um verbo no imperativo. Diante dessas nuances da linguagem, a aplicação prática da teoria da comunicação pode ser uma tarefa complexa.

Tempos depois, essas funções foram sendo ampliadas e modificadas à luz de diferentes correntes linguísticas, tais como o funcionalismo de base britânica, proposto por Halliday (1994). Segundo a proposta defendida por esse autor, que ficou conhecida como Linguística Sistemico-funcional, “a gramática é vista como o mecanismo linguístico que liga umas às outras escolhas significativas que derivam das funções da linguagem, e realiza-as numa forma estrutural unificada” (FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2013, p. 289).

Isso quer dizer que o significado de um evento ou conteúdo linguístico está diretamente ligado ao seu contexto de uso, logo, a uma metafunção, que, nos termos do autor, seriam de três tipos: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. A primeira refere-se ao fato de falarmos sobre o mundo (o seu conteúdo ideacional); a segunda diz respeito à relação entre os falantes/usuários da língua; e a terceira está voltada para a organização linguística linear, ou seja, o texto é o ponto de encontro entre o conteúdo (metafunção ideacional) e a expressão (metafunção interpessoal). Para melhor compreensão dessas noções, vejamos o quadro 1²:

2 Na proposta original de Halliday (1994), reportada aqui por Azevedo (2015), o quadro apresenta o campo “Parâmetro do contexto”. Por questão didática, acreditamos que seria melhor não apresentarmos essa informação neste momento.

Quadro 1 – Metafunções da linguagem para Halliday (1994)

Metafunção	Significado
Ideacional	Construção do mundo e da experiência
Interpessoal	Estabelecimento de relações entre as pessoas
Textual	Organização da linguagem de forma coerente

Fonte: Azevedo (2015, p. 53)

O trabalho de Halliday (1994) abre caminho para a emergência da terceira concepção de linguagem, que a vê como **forma ou processo de interação**. Nessa concepção, a linguagem funciona como recurso altamente elaborado capaz de agir, de atuar, de influenciar sobre o outro (TRAVAGLIA, 2010). Influenciada pelas teorias enunciativas e pragmáticas, a linguagem passa a ser vista como ação, como ato, como uma prática. Dado que a linguagem constitui ação social, aliados a ela estão os estudos sobre sujeito, ideologia, discurso, argumentação, polidez linguística, produção de sentido, efeitos de sentido.

Apesar de não integrar essa terceira concepção, Hjelmslev (1975, p. 1) considera que

a linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

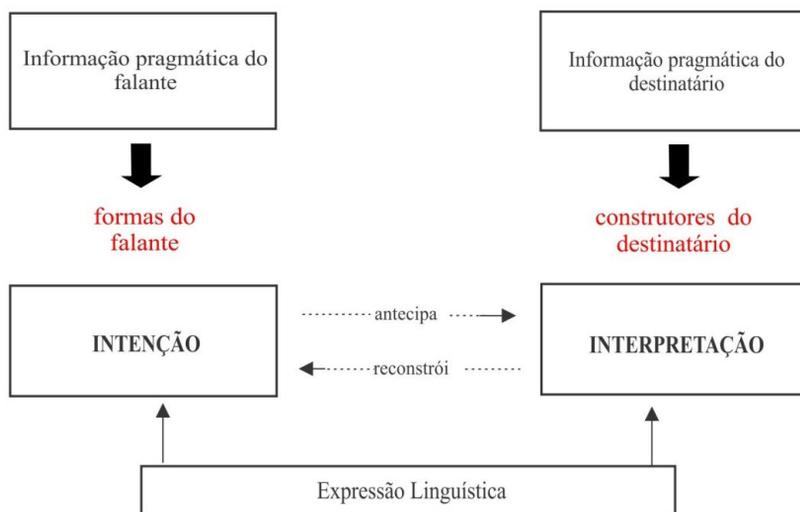
Como se vê, o autor enumera diversas ações realizadas na e pela linguagem, as quais revelam a importância da linguagem e o poder pelo qual ela é revestida. É por meio da linguagem que um juiz sentencia uma pena. É por meio da linguagem que um líder religioso declara o casamento de um casal. É por meio da linguagem que uma nação declara paz ou guerra. É por meio da linguagem que, na escola, o *bullying* se estabelece e se dissolve. É por meio da linguagem que o professor se constrói como um agente de letramento³ (KLEIMAN, 2006).

3 Segundo Kleiman (2006), o agente de letramento é qualquer pessoa ou instituição que contribui para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno dentro

É, ainda, por meio da linguagem como inter[ação] que um indivíduo interage com mapas digitais, usando aplicativos de aparelho celular para buscar endereços ainda não conhecidos.

A concepção de linguagem como interação pode ser aplicada, então, para a relação de significação, conhecimento, ensino e aprendizagem entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento, aluno-mapa. Isso pode ser compreendido a partir do modelo de interação apresentado abaixo:

Figura 1 – modelo de interação de Dik (1997)



Fonte: Dik (1997, p. 410). (Adaptado).

No modelo de interação verbal de Dik (1997), conforme se observa na Figura 1, tanto o enunciador (falante) quanto o enunciatário (destinatário) possuem informações pragmáticas⁴. Segundo Cavalcante, Silva e Oliveira (2020), ao fazer uso de uma *expressão linguística*, o falante

e fora da escola.

- 4 As informações pragmáticas são os conhecimentos compartilhados entre falante e ouvinte em relação à situação comunicativa: quem fala, para quem fala, com que propósito, em que situação, em que espaço, em que tempo.

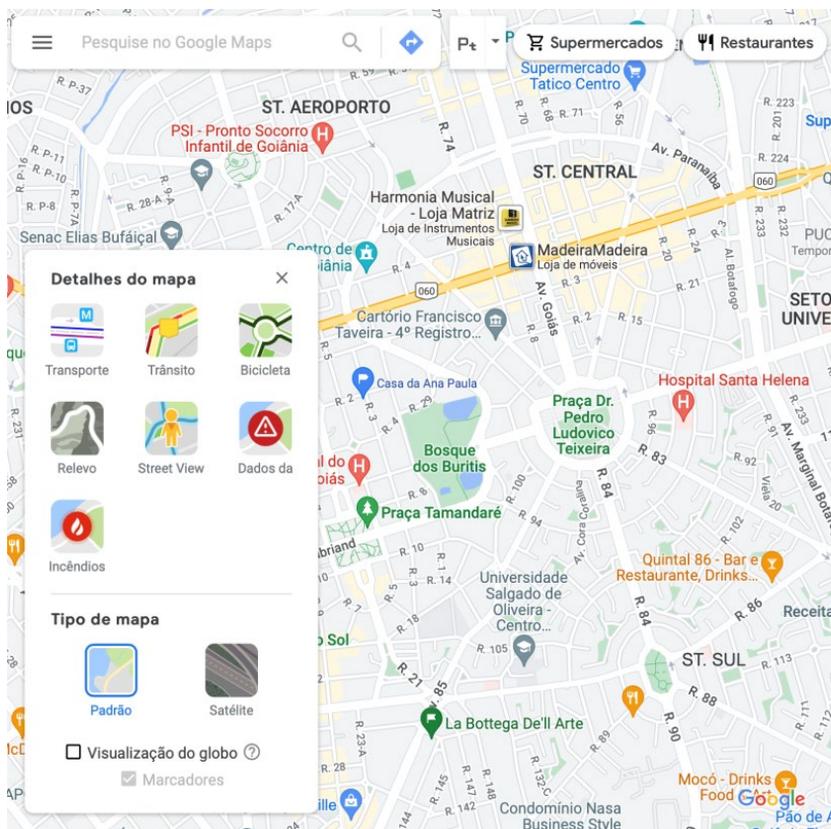
tem o *propósito (intenção)* de provocar alguma modificação na informação pragmática do ouvinte. Conhecendo o seu interlocutor, o falante/enunciador *tenta antecipar a interpretação* que o destinatário dará à sua mensagem. Para isso, ele elabora uma produção verbal que esteja de acordo com o seu propósito e com a possível interpretação que o ouvinte/enunciatário dará ao que enuncia. O enunciatário, por sua vez, conhecendo o sujeito com o qual interage, *tenta reconstruir a intenção* do falante e decide se modificará ou não a sua informação pragmática (CAVALCANTE; SILVA; OLIVEIRA, 2020).

Considerando que falante e ouvinte partilham informações pragmáticas, para Dik (1997), o enunciado não precisa ser completamente explícito e direto. É possível que, apenas por meio de pistas, o jogo interativo ocorra com sucesso. Ao tratar da linguagem em uso, Fiorin (2005, p. 168) apresenta o seguinte enunciado, dito por uma patroa à sua empregada: *A lata de lixo está cheia*. Ao dizer isso, a patroa não está fazendo uma constatação, mas indicando indiretamente para a interlocutora que ela jogue o lixo fora. Esse é o propósito da patroa. Imediatamente, a empregada pega o lixo e o joga fora. Isso significa que a interlocutora compreendeu o propósito comunicativo da patroa e atendeu o seu pedido indireto.

Houve, nesse caso, portanto, um jogo interativo de antecipação de informação pragmática, reconstrução de intenções, interpretação de propósitos. Tudo isso mediado pela situação de uso da linguagem e pela expressão linguística. O uso de uma expressão linguística materialmente informativa, e não imperativa, se deve ao fato de que, numa sociedade democrática, o uso de enunciados imperativos (tais como *jogue o lixo fora*) soa como impositivo e deixa marcada a hierarquia entre patroa-empregada. A forma indireta (*a lata de lixo está cheia*) protege a face do enunciador por ser mais polida.

Marcas interativas podem ser vistas também em alguns mapas digitais. A Figura 2 mostra isso:

Figura 2 – Opções de visualização do Google Maps



Fonte: Google Maps, 2022.

Na Figura 2, no campo da busca, há um enunciado com verbo no imperativo (*pesquise no Google Maps*), em que se supõe uma segunda pessoa com a qual o dispositivo interage virtualmente com a finalidade de que essa segunda pessoa realize uma ação pela linguagem: localizar um endereço e/ou dirigir-se até ele. Confirma-se, aqui, a ideia de que linguagem é ação.

Ainda na Figura 2, há expressões como *supermercados*, *restaurantes*, que estão no texto não apenas para etiquetar os espaços em

que se localizam os supermercados e restaurantes, mas para direcionar o usuário do mapa para uma ação, caso ele precise dos serviços oferecidos nessas espacialidades.

Mais à esquerda da Figura 2, o dispositivo mostra duas especificações: 1) *tipos de mapas* (padrão, satélite); 2) *detalhes do mapa* (transporte, trânsito, bicicleta, relevo, dados da Covid-19, incêndios).

Ao inserir na representação cartográfica as opções dos *tipos de mapas* e dos *detalhes do mapa*, o programador revela conhecimento da informação pragmática do usuário do dispositivo: supõe, por exemplo, que o usuário tenha necessidade de visualizar os lugares onde o relevo é acidentado ou os lugares onde há ciclovias; supõe, ainda, que ele saiba interpretar o mapa ao selecionar a opção *relevo* ou *bicicleta*.

O usuário, por sua vez, sabe que o programador conhece as suas necessidades diárias de locomoção nas diferentes espacialidades. Todo esse jogo de conhecimento, antecipação, interpretação contribui para que a interação se estabeleça por meio da linguagem. Percebe-se, assim, que o usuário/leitor do mapa possui, tal como afirma Ribeiro (2017), um papel ativo na construção dos significados. Isso porque há associação entre as informações presentes no mapa e o seu conhecimento pragmático para gerar ações que correspondem ou não aos propósitos iniciais do cartógrafo.

Feitas essas considerações sobre as concepções de linguagem, passamos a discutir, na próxima seção, sobre a noção de signo linguístico, uma vez que os mapas são, essencialmente, constituídos de signos verbais e não verbais.

Diferentes olhares sobre o signo linguístico

O signo é uma representação. Para Saussure (1969), um signo (ou palavra) é o resultado da junção entre imagem acústica (significante) e a ideia representada (significado). Esses dois elementos, segundo Saussure, são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, ao se evocar um, naturalmente evoca-se o outro.

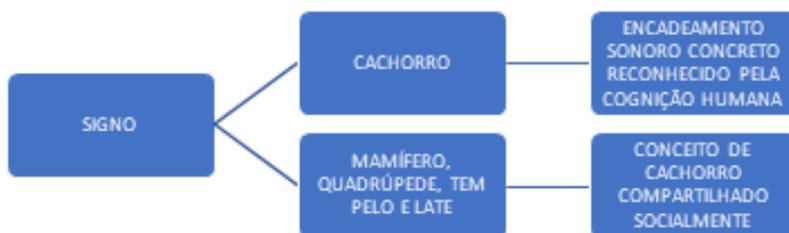
A noção de signo para Saussure pode ser vista na figura 03:

Figura 3 – Signo para Saussure (1969)

Fonte: Autores, 2022.

Chamamos a atenção para o fato de que o significante não corresponde somente à forma escrita convencionalizada de uma palavra. O significante diz respeito, segundo Saussure (1969), à *imagem acústica*, ou seja, a uma representação fônica. Ao enunciar oralmente uma palavra, sons são emitidos em cadeia. Esses sons evocam uma imagem mental ou impressão psíquica do som que representa aquela palavra. As imagens acústicas também podem ser representadas por imagens visuais que se mostram no sistema de escrita.

A especificação da Figura 3 pode ser vista por meio da Figura 4, em que o signo se mostra numa relação diádica entre o significante *cachorro* e o seu significado convencionalizado de *animal mamífero, quadrúpede, que possui pelos e que late*.

Figura 4 – Exemplo de signo linguístico

Fonte: Autores, 2022.

Segundo Saussure (1969), cabe à **Linguística** o estudo da linguagem verbal humana, portanto, os signos verbais que se manifestam nas línguas naturais. O estudo de todo e qualquer signo, verbal ou não

verbal, é objeto de estudo da **Semiologia (ou Semiótica)**. Para os estudos cartográficos, a noção de signo do ponto de vista semiótico é fundamental, uma vez que a linguagem cartográfica utiliza-se tanto de signos verbais quanto de signos não verbais.

Segundo Simielli (1986, p. 74)⁵ *apud* Richter (2011, p. 35), “para se entender plenamente a linguagem geográfica é preciso destacar aqui a importância da Semiótica”.

A Semiótica Norte-americana, representada por Charles Sanders Peirce, diferentemente da abordagem postulada por Saussure, propõe uma relação triádica na definição de signo linguístico. Para aquele estudioso, *signo* é representação. Um signo representa um *objeto*. O signo, representando um objeto, causa um efeito interpretativo em uma mente, a que o autor chama de *interpretante*. Em relação ao objeto, para Peirce (cf. SANTAELLA, 2000), há um objeto dinâmico (o elemento do mundo real que será representado) e um objeto imediato (a representação em si, sem detalhamento de todas as suas especificidades).

Considerando a relação entre o signo e o objeto representado, existem, para a semiótica, três tipos de signos: o ícone, o índice e o símbolo. Jungk (2019), estudando a relação entre Cartografia e Semiótica, afirma que o signo cartográfico é *ícone* quando há similaridade (na forma, principalmente) entre o signo e o objeto representado. A fotografia de um território é um exemplo da dimensão icônica do signo. O signo é *índice* quando possui uma relação causal, temporal ou espacial com o seu território (JUNGK, 2019). Como índice, o signo aponta para algum objeto no contexto em que ocorre, tal como acontece, por exemplo, quando o GPS aponta para a esquerda e o motorista vira à esquerda ou aponta para a direita e o motorista, quase que instantaneamente, vira para a direita. Por fim, o signo se manifesta como símbolo ao se basear em convenções. Uma convenção é um acordo coletivo, monitorado ou não, sobre o entendimento prévio de algum assunto baseado na experiência. O fato de a água do mar ser percebida como azul por muitas culturas contribui para que ela seja representada (em um desenho ou

5 SIMIELLI, M. H. R. O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino da Geografia do 1º grau. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1986.

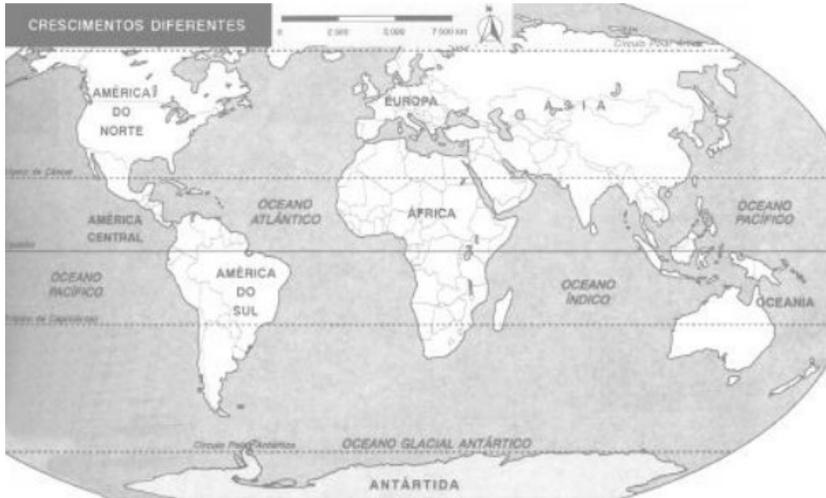
em um mapa) na cor azul, contribuindo para a manifestação de sua natureza icônica. Na experiência, contudo, nem toda água é azul; ela pode ter tom esverdeado, marrom, límpido incolor, turvo, amarelado etc. A tradição e o uso constante, porém, mantiveram a representação da água como sendo da cor azul, o que, num mapa, pode ser entendido como um símbolo. Para Jungk (2019, p. 108), em geral, os mapas não dispensam os símbolos. Há, inclusive, segundo a autora, “um código específico de símbolos cartográficos para representar cidades de vários tamanhos, rios, montanhas etc.”.

Para além de Saussure e Peirce, é importante a consideração de outro estudioso da linguagem sobre o signo e sua natureza. Bakhtin e Volochinov (1999), ao contrário de Saussure, que trata a língua como objeto abstrato ideal, consideram a natureza social (e não individual) da linguagem, as condições da comunicação e sua relação com as estruturas sociais.

Para Bakhtin e Volochinov (1999, p. 15), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”. A natureza ideológica do signo é, em Bakhtin, tão importante que, para ele, qualquer modificação na ideologia motiva uma modificação na linguagem. Assim, o signo é ainda “dialético, dinâmico, vivo [...]”, móvel e plurivalente. Para o autor, a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente ou neutro.

Fazendo uma relação da consideração de Bakhtin e Volochinov (1999) de que todo signo é ideológico com os signos cartográficos, pode-se dizer, baseados em Del Gaudio (2003), que as escolhas do *o quê* e do *como* representar num mapa não se adaptam necessariamente às impressões objetivas dos habitantes de uma espacialidade, mas podem refletir e refratar apenas aquilo que um grupo vivencia ou quer desvelar ou ocultar.

A autora cita como exemplo a representação de mapas de pequena escala, tal como vemos nas Figuras 5 e 6:

Figura 5 – Mapa-múndi: visão plana

Fonte: Magnoli e Scalzareto (1996, p. 22, adaptado) apud Del Gaudio (2003, p. 133).

Figura 6 – Mapa-múndi: visão esférica

Fonte: Chaliand e Rageau (1991, p. 81, adaptado) apud Del Gaudio (2003, p. 134).

Para a autora, o modo como é representado o espaço pode criar a impressão de proximidade ou de distanciamento. A Figura 5 transmite a impressão de que a Rússia e os países do Leste da Europa estão distantes da realidade da América, além de ser difícil localizar o Havaí no Oceano Pacífico. A Figura 6, por sua vez, mostra o Havaí localizado estrategicamente no Pacífico. Essa visão estratégica expressa a importância do Estado americano para o comércio e para a guerra no Pacífico. Para quem observa o mapa mundi plano, é até estranho pensar o Havaí como Estado americano. Para Del Gaudio (2003, p. 135), na Figura 5, “o que fica oculto [...] é justamente o mais importante: sua localização estratégica”.

Por meio desse exemplo e de outros, a autora procura provar que os mapas são discursos motivados ideologicamente. O nosso olhar, ‘acostumado’ com representações como a da Figura 5, chega a estranhar representações como a da Figura 6, inclusive porque são menos comuns em livros didáticos. O efeito da *familiaridade x estranheza* faz do modo de apresentação do mapa uma produção signífica ideológica, tal como mostra Del Gaudio (2003).

Um outro exemplo é o ícone (ou símbolo, a depender da interpretação) normalmente usado para representar o idoso em assentos do transporte coletivo e em caixas de banco. Apesar de tal ícone não estar diretamente relacionado a mapas, ele se constitui como signo e pode ajudar a compreender sua natureza ideológica. Vejamos a Figura 7:

Figura 7 – Ícone representando uma pessoa idosa



Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345391171_Design_e_envelhecimento_explorando_conceitos_e_significados/figures?lo=1. Acesso em: 17 set. 2021.

Na Figura 7, há uma conceptualização do idoso como aquele que anda curvado, sente dores nas costas e que usa bengala. Para alguns estudiosos, políticos e defensores dos direitos humanos, o ícone representa a pessoa idosa de forma pejorativa, como um ser frágil, inválido ou mesmo alijado do convívio social, tal como afirmou o senador Waldemir Moka, do MDB do Mato Grosso do Sul, por meio de sua assessoria de imprensa ao jornal *Campo Grande News*.

Essa visão do idoso dominou – e ainda domina – a percepção que uma parcela da sociedade tem dessa faixa etária. O contexto sócio-histórico-ideológico atual, porém, marcado pela recomendação, valorização e prática do exercício físico e pela defesa de uma sociedade democrática, em que se pressupõe igualdade de direitos e respeito pelas minorias, contribuiu para que, pelo menos em parte, tal percepção acerca do idoso mudasse. Uma prova disso é que a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado, defensora de uma ideologia vigilante e crítica em relação à inclusão social de todos os grupos, aprovou projeto de lei que modifica a imagem que identifica o idoso pelas razões já apresentadas.

A proposta é que a imagem seja substituída pela Figura 8, a seguir, em que o idoso aparece ereto com a inscrição 60+ do lado direito:

Figura 8 – Proposta de ícone representando uma pessoa idosa



Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345391171_Design_e_envelhecimento_explorando_conceitos_e_significados/figures?lo=1. Acesso em: 17 set. 2021.

O fato de desencurvar o sujeito-sênior e de retirar-lhe a bengala muda a representação pejorativa. Como se vê, as mudanças que ocorrem

no meio social e cultural manifestam-se diretamente nos signos linguísticos, sejam eles verbais ou não verbais.

Signos cartográficos multimodais e competência leitora em sala de aula

Conforme já mencionado nas seções anteriores deste artigo, os signos (verbais ou não) podem ser concebidos sob diferentes perspectivas teóricas, resultando disso variadas interpretações e transposições didáticas para o contexto de ensino e aprendizagem. Se adotarmos a perspectiva saussuriana, teremos consequências distintas daquelas que teríamos caso adotássemos as propostas de Pierce ou de Bakhtin. A bem da verdade, sabemos que uma opção não exclui a outra, mas para pensarmos, em termos metodológicos, sobre o ensino da Cartografia Escolar, inferimos que a abordagem semiótica com foco na multimodalidade seja a mais adequada, já que lida com diferentes elementos da significação. Há, inclusive, um ramo da semiótica chamada *cartossemiótica*, que problematiza a leitura e a elaboração de signos usados em mapas, tal como se pode constatar em Ribeiro (2017). Quando possível, nada impede, também, que o professor trabalhe a dimensão ideológica de alguns signos linguísticos.

Isso quer dizer que, para uma abordagem que vise à aplicabilidade em sala de aula, precisamos considerar todos os níveis de significação, partindo dos elementos linguísticos, num sentido mais estrito, para os elementos não linguísticos, num sentido mais amplo ou vice-versa. A proposta aqui não é de uma sequenciação do signo linguístico para o signo não linguístico, mas uma compreensão em que todos esses elementos possam ser compreendidos nas suas múltiplas facetas e combinações possíveis. Vejamos na Figura 9 como isso pode ser ilustrado⁶:

6 Mapa: <https://espacourbanoesaude.iea.usp.br/areas-com-agrupamentos-ativos-de-obitos-por-covid-19-em-1-de-abril-de-2021/>. Acesso em: 14 set. 2021.

Figura 9 – Áreas com agrupamento de óbitos por Covid-19



Disponível em: <https://espacourbanoesaude.iea.usp.br/areas-com-agrupamentos-ativos-de-obitos-por-covid-19-em-1-de-abril-de-2021/>. Acesso em: 19 set. 2021.

O mapa em questão aparece na reportagem intitulada *Áreas com agrupamentos de óbitos por COVID-19 em 1 de abril de 2021*, produzida por Lígia Vizeu Barrozo, na seção Cartografia, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Após a figura do mapa, tem-se a seção denominada *Entendendo o mapa*, em que são apresentados os passos a serem percorridos pelo leitor para obtenção das informações contidas na imagem, conforme verificamos no trecho a seguir:

Este mapa apresenta os resultados de análise espaço-temporal prospectiva aplicada para identificar agrupamentos ativos de excessos de casos de COVID-19. Clique nos círculos. Cada círculo indica uma área ativa de excesso de casos considerando todos os casos já ocorridos desde o início da epidemia (25/02) até a presente data. É possível ver o intervalo de tempo em que a área com excesso de risco teve início. Em cada círculo são apresentados: o número de óbitos observados, o número de óbitos esperados em função da população em

risco, o risco relativo (RR) e a população total dentro do círculo, estimada para o ano de 2019 (IBGE).

Ao seguir os passos descritos, o leitor terá diante de si várias informações infográficas e visuais, o que irá exigir habilidades e competências de leitura multimodal, ou seja, ele terá de fazer escolhas e selecionar recortes daquilo que se apresenta. Isso tudo feito de forma simultânea, o que pode levá-lo a níveis cada vez mais profundos de conhecimento em “cascata”: um *link* leva a outro numa cadeia de signos, símbolos, ícones e imagens, como verificamos na Figura 10:

Figura 10 – Áreas com agrupamento de óbitos por Covid-19, município Nova Aurora, GO



Disponível em: <https://espacourbanoesaude.iea.usp.br/areas-com-agrupamentos-ativos-de-obitos-por-covid-19-em-1-de-abril-de-2021/>. Acesso em: 19 set. 2021.

Na figura apresentada, tem-se o desdobramento da ação do leitor sobre o texto multimodal, isto é, ao clicar em um ponto específico de um dos círculos vermelhos presentes no mapa, o leitor será direcionado para uma outra dimensão informacional, em que precisará decodificar e compreender os itens apresentados no canto esquerdo do mapa, tais como: “observados”, “esperados” e “risco relativo”.

Mas, para que isso tudo se converta em compreensão por parte do leitor, é preciso que este aprenda o que cada um desses elementos

significa, tanto numa perspectiva mais localizada quanto numa perspectiva mais ampla, o que o levará a ser capaz de fazer inferências, levantar hipóteses e sintetizar o conhecimento apreendido em outras linguagens, como mapas mentais, por exemplo.

Pode ser que, num primeiro momento, o leitor precise voltar às instruções apresentadas na reportagem por várias vezes até compreender com clareza aquilo que está sendo exposto. Aqui, entra em jogo o papel da língua, ou seja, de que maneira as estruturas linguísticas estão sendo apresentadas: ordem de palavras, campo lexical, relação entre palavras e números, dentre outros elementos.

Um exemplo disso pode ser visto no início da seção intitulada *Entendendo o mapa*, em que aparece a construção “análise espaço-temporal prospectiva aplicada”. Considerando o contexto em que foi produzida a reportagem e o espaço de divulgação científica no qual ela se encontra publicizada, pode-se inferir que o tipo de leitor é especializado, ou seja, não se trata de um aluno de Educação Básica. Todavia, se o professor de Geografia do Ensino Fundamental ou Médio decidir trabalhar tal reportagem em sala de aula, deverá fazer a “tradução” de tais termos para seus alunos. Para além de todas essas especificidades, é importante lembrar que todo esse conhecimento acerca da linguagem, quer verbal ou não verbal, deve levar a uma leitura crítica da realidade observada, isto é, o leitor deverá ser capaz de ao final de toda essa etapa conseguir ler o mundo, como diria Paulo Freire, relacionando, por exemplo, os números apresentados pela pandemia de Covid-19 ao contexto socioeconômico em que se encontram tais dados.

Considerações finais

Este artigo, num primeiro momento, procurou mostrar, na perspectiva da ciência linguística, as concepções de língua e linguagem existentes: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como comunicação e linguagem como forma ou processo de interação e, na medida do possível, a sua relação com a Cartografia Escolar. Verificou-se que as três concepções são complementares entre si e, na atualidade, devido ao desenvolvimento tecnológico, há uma maior tendência de

fazer uso de mapas interativos, refletindo a natureza sócio-histórica e dinâmica da linguagem.

Num segundo momento, procurou descrever a natureza do signo linguístico na visão de Saussure (1969), de Pierce (1958) e de Bakhtin (1999). Enquanto Saussure propõe a divisão do signo linguístico em significante (imagem acústica) e significado (conceito), Pierce propõe a existência de tipos de signos, considerando a sua relação com o objeto representado. Para ele, o signo pode ser ícone, índice e símbolo. Será ícone quando houver maior inter-semelhança entre o signo e o objeto representado; será índice quando estiver em evidência a natureza indexical do signo, e será símbolo quando o signo se tornar convencionalizado.

Num último momento, procurou discutir a relação entre os signos cartográficos multimodais e o desenvolvimento de leitura de mapas em sala de aula. Verificou-se que o mapa é um gênero textual que se utiliza tanto de signos verbais quanto de signos não verbais. Em conjunto, esses elementos ativam estratégias cognitivas que auxiliam no desenvolvimento da competência leitora do aluno do ensino básico não somente no nível do *o que é dito no texto*, mas também no *nível do implícito* e do *como é dito*, o que configura o que se entende como *leitura crítica*.

Por todas as questões apresentadas, acreditamos que o presente artigo poderá contribuir para que professores do ensino básico possam refletir sobre as diferentes perspectivas acerca da noção de *linguagem* e busquem aplicá-las, cada qual a seu modo, à leitura crítica de mapas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. C. B. **A construção discursiva de posicionamentos sobre avaliação educacional**: um estudo sistêmico funcional com professores da Educação Básica. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. C. Cruz. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC, 2017.

- CAVALCANTE, S.A. de S.; SILVA, L. A. da; OLIVEIRA, T. L. Funcionalismo linguístico: a língua em uso. In: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. de S. (Org.). **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 103-140.
- DEL GAUDIO, R. S. O mapa enquanto discurso e o discurso do mapa: algumas questões. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte [online], v. 5, n. 2, p. 129-145, 2003.
- DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Part. 2: Complex and Derived Constructions.2. ed. Revisada. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, M. M. Gramaticalização e metafunção da linguagem: uma análise da expressão *é que*. **D.E.L.T.A.**, vol. 29, n. 2, p. 281-310, 2013.
- FIORIN, J. L. Pragmática. In: FIORIN, J. L. **Introdução à linguística II**. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2005. p. 164-174.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.
- JUNGK, I. Representações cartográficas e suas implicações cognitivas. **TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, n. 19, p. 105-124, jan./jun, 2019.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Funcional Grammar**, 2. ed. Londres, Nova York, Sidney, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HJELMSLEV, L. T. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução: Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. BOCH, F. **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- MOUNIN, G. **Introdução à lingüística**. 2. ed. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1972.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Pierce**. Ed. by Arthur Burks. Vols. 7-6, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1958.
- RIBEIRO, D. M. Cartossemiótica: uma abordagem peirciana dos mapas e da Cartografia. **Revista Dispositiva**, Minas Gerais, v. 6, n. 10, p. 1-18, 2017.
- RICHTER, D. A linguagem cartográfica no ensino em geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun. 2017.
- RICHTER, D. **O mapa mental no ensino da geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.
- SANTAELLA, I. **Teoria geral dos signos**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira Thomson, 2000.

IX

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E
LINGUAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA****Discussões a partir das pesquisas
apresentadas no grupo de trabalho de
linguagens no X Fórum Nacional NEPEG**

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Durante as atividades de estudo, preparatórias para o Grupo de Trabalho (GT) de Linguagens, que integra as atividades do X Fórum Nacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEG), realizado em sua última edição em novembro de 2020, os coordenadores¹ do grupo propuseram leituras e questionamentos acerca do debate sobre as concepções de linguagem para o ensino de Geografia. É a partir desse contexto que optou-se em apresentar no presente texto algumas problematizações com relação a essa temática, dentre elas destacam-se: considerando as concepções de linguagem à luz da linguística, qual(is) se destaca(m) entre os trabalhos submetidos ao GT do Fórum NEPEG na referida edição? Quais são os referenciais e aportes teórico-metodológicos que fundamentam a discussão sobre as diferentes linguagens no campo do ensino de Geografia? Essas questões motivaram a releitura dos 39 trabalhos submetidos, bem como a retomada dos debates realizados durante o GT, para a produção deste artigo. Ressalta-se que o objetivo não foi realizar uma análise detalhada dos trabalhos, mas a partir deles colaborar com a reflexão sobre a concepção de linguagem e a sua abordagem

1 O GT de Linguagens foi coordenado nesta edição pelos professores: Dr. Denis Richter (UFG) e Dra. Loçandra Borges de Moraes (UEG).

no ensino de Geografia. Parte-se da ideia de que, para a maioria dos trabalhos, a linguagem é abordada como comunicação e instrumento auxiliar ao ensino, como um recurso didático – podendo ser de diferente gênero – literário, artístico, imagético, cartográfico, dentre outros, por meio do qual o ensino de Geografia pode ocorrer em distintos anos de escolaridade, com diferentes conteúdos e metodologias de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de Geografia ocorre por meio das linguagens como instrumento, diferentemente do ensino que acontece com as linguagens como interação social.

Assim, inicia-se este texto traçando uma breve discussão sobre o termo linguagem, a partir das possibilidades de concepção, objeto/conceito presente no campo da Linguística. As possibilidades de abordagem revelam a complexidade do termo e do tema, fato constatado também no campo da Educação, no ensino, na qual as discussões sobre a linguagem ora são fundamentadas na Linguística e/ou na filosofia.

A escolha dos autores e as perspectivas trazidas aqui resultam das leituras que buscaram aproximar a concepção de linguagem e o entendimento que se verifica no emprego do termo no âmbito do ensino de Geografia e na Cartografia. Nessa perspectiva, o texto traz uma breve discussão da linguagem a partir das contribuições de Lyons (1987), Travaglia (1996), entre outros. A seguir apresenta e discutem-se os aspectos – linguagens, referência, palavras-chave e fundamento teórico-metodológico – identificados nos trabalhos apresentados/debatidos no GT de Linguagens durante o X Fórum Nacional NEPEG.

A concepção de linguagem a partir da Linguística e um paralelo com a Cartografia

Lyons (1987), na obra *Linguagem e Linguística*, aborda a amplitude e a profundidade das distintas perspectivas sobre a linguagem. Inicialmente o autor questiona “o que é linguagem?”, que para ele é comparável, em profundidade, à pergunta: “o que é a vida?”. Por meio desta analogia, o autor expõe a complexidade do tema. Nessa tarefa, ele discute a noção de linguagem a partir de definições propostas por Sapir (1929), Bloch e Trager (1942), Chomsky (1957), Hall (1968), e Robins (1979), todos estudiosos da área da Linguística. Lyons (1987) esclarece

que o termo em inglês – *language* – faz referência a dois sentidos: a alguém que possui uma língua (*He possesses a language*) ou a alguém dotado de linguagem (*He possesses language*). Para esse sentido duplo, expresso por uma mesma palavra em inglês, em outros idiomas são utilizados dois termos. No francês verificam-se *language* (referência à linguagem em geral e aplicado a sistemas de comunicação) e *langue* (aplica-se a diferentes línguas), assim como no italiano – *linguaggio/lingua*, e no espanhol, *linguaj/llengua*. Por esse motivo, Lyons (1987) adota no livro a escrita *lingua(gem)*. Os sentidos distintos e a adoção de dois vocábulos em português – linguagem e língua –, em parte, favorecem em circunstâncias em que se almejam fazer referência à noção geral da linguagem no sentido de comunicação, interação, enunciação, diferentemente da noção de língua, como idioma e ou sistema de vocabulário e sintaxe de um coletivo.

Na busca por fatores comuns entre as concepções de linguagem, Lyons (1987) apresenta algumas definições, críticas e reflexões a partir de autores da Linguística, a saber:

Para **Sapir** (1929:8), a linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicar ideias, emoções e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos. Para [...] **Bloch e Trager** (1942:5), uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social 'co-opera'. Já para [...] **Hall** (1968:158), linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados". (LYONS, 1987, p. 3, grifo nosso).

A definição de Sapir (1929) na análise de Lyons (id.) é restrita, pois, para esse último autor, pela linguagem há muito o que se comunicar para além da ideia, emoção e desejo, há aspectos não cobertos por nenhum desses. O autor não esclarece esses outros aspectos, mas entende que é uma definição incompleta. Um aspecto pode ser a ideia do discurso. Ainda segundo Lyons (1987), a definição de Block e Trager (1942) “não faz alusão à função comunicativa da *lingua(gem)*. Ao invés disso, coloca toda a sua ênfase na função social da língua [...] fazendo uma visão restrita do papel da *lingua(gem)* na sociedade”

(LYONS, 1987, p. 2). Nesse sentido, também não se considera a ideia do discurso, mas a função de trocas entre grupos sociais. Já a definição de Hall (1968) traz fatores referentes à comunicação e à interação, no sentido mais amplo e melhor que “co-operação”, como apresentado por Sapir (LYONS, 1987). Apesar disso, a maioria das definições adota a linguagem como sistema de símbolos projetados para a comunicação.

Lyons (id.) acrescenta que o termo linguagem é aplicável a outros sistemas diferentes do idioma (inglês, francês, português, espanhol etc.), como o sistema dos matemáticos e dos engenheiros, referentes às linguagens artificiais e não naturais. E ainda, a sistemas considerados humanos e não humanos, como linguagem de sinalização, “linguagem corporal” e “linguagem das abelhas”. Segundo Lyons (id.), essas várias aplicações do termo devem ser vistas como metafóricas, ou seja, no sentido figurado, se comparadas à manifestação humana da linguagem.

Essa manifestação, como comunicação e interação social, pode ser considerada, por exemplo, na perspectiva da análise do discurso, na qual linguagem é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade social. Mediação feita pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere e é capaz de significar e significar-se (PIOVESAN *et al.*, 2006), sendo o discurso a própria prática da linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem pode ser entendida como interação entre pessoas, grupos que, em diálogo e por meio de enunciados, leem, falam e escrevem a realidade. Portanto, uma interação social.

A concepção de linguagem apresentada por Geraldi (1984) e Travaglia (1996)² compreende três possibilidades: i) Linguagem como expressão do pensamento, ii) Linguagem como elemento de comunicação e iii) Linguagem como instrumento de interação social, em função do contexto histórico-social. Semelhante a essas possibilidades, Koch (2000, p. 9) as identifica como sendo: – representação “espelho” do

2 A partir de 1960, quando estudos de diversos linguistas começam a ser divulgados, fenômenos linguísticos passam a ser observados considerando não só as relações internas das estruturas Linguísticas, mas também fatores externos que pudessem influenciar tais mudanças. Esses estudos passam, portanto, a interpretar os fenômenos linguísticos considerando o contexto sócio-histórico da ação comunicativa entre os falantes das comunidades analisadas (GONÇALVES e BARONAS, 2013, p. 253).

mundo e do pensamento; – como instrumento “ferramenta” de comunicação; e – “lugar” de ação ou construção de interação.

A primeira concepção se concebe a língua como de natureza racional e o pensamento atuando segundo regras universais de classificação, divisão e segmentação (PERFEITO, 2005). Segundo Perfeito (id.), essa concepção foi fortemente presente na Linguística até início do século XX, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortaleceram, levando à formulação da segunda concepção de linguagem. Nessa abordagem, a língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo e no sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar. Portanto, a necessidade de entendimento dos significados e significantes presentes nos signos e nos códigos estabelecidos socialmente. A partir da segunda metade do século XX, e da reflexão sobre a relação comunicação e interação social, até os dias atuais, concebe-se a linguagem como processo de interação social (GONÇALVES e BARONAS, 2013). Portanto, envolvendo elementos subjetivos construídos em contexto histórico e social relacionados à concepção de mundo. Essas três concepções de linguagem serão detalhadas a seguir.

Segundo Travaglia (1996, p. 21, grifo nosso), para a primeira concepção – **Linguagem como expressão do pensamento (i)** – “a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”. Nesse sentido, a anúnciação do pensamento “é um ato monológico, individual, não afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). Regras para a organização lógica do pensamento são presumidas e devem ser seguidas, consequentemente, tem-se uma lógica na organização da linguagem. Segundo o autor, essas regras se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”. Essa concepção se relaciona à dimensão do indivíduo que exterioriza seu pensamento, não considerando para quem se fala, para que se fala e em que situação se fala. Por isso, a linguagem como expressão do pensamento é pautada em regras e normas que devem

ser reproduzidas a partir da *gramática normativa* ou *tradicional*, comum nos estudos da Linguística tradicional (TRAVAGLIA, 1996)³.

Essa concepção esteve muito presente no processo de ensino da língua portuguesa no século XV, quando padres jesuítas chegam ao Brasil para alfabetizar e catequizar os índios, utilizando-se para isso a *Arte da Grammatica da lingoagem mais falada na costa do Brasil* (GONÇALVES e BARONAS, 2013, destaque dos autores), contribuindo, posteriormente, para a discussão e compreensão do papel das gramáticas para a consolidação do ensino de língua materna fundamentado na dicotomia “certo” e “errado” (GONÇALVES e BARONAS, id.).

Nessa primeira concepção de linguagem, como exemplo pode-se citar o uso da língua mãe com o emprego correto da gramática, seja no texto escrito ou na forma oral. Nessa perspectiva, o indivíduo deve saber empregar a gramática como esperado, com padrões e normas, em especial na língua culta. Conforme Gonçalves e Baronas (2013, p. 249), “para essa concepção, [...] aquilo que não está segundo as regras da gramática está errado, impondo, assim, uma única variedade como aceita para expressar-se na sociedade e dessa forma ser respeitado e aceito”.

Como exemplo, pode-se estabelecer um paralelo entre essa perspectiva da Linguística e a Cartografia, ao se considerar que para determinados tipos de mapas como os topográficos, também identificados como cartas, a aplicação de normas e convenções na representação do relevo e dos demais elementos que acompanham a carta se faz necessária e obrigatória para que se considere um produto correto, logo uma linguagem correta, como na concepção de uma gramática.

Para Fonseca e Oliva (2013), a modalidade da linguagem⁴ presente na produção da carta topográfica refere-se à linguagem cartográfica convencional, na qual:

-
- 3 Essa concepção se fundamenta na abordagem da Linguística e não na psicogenética como estudado por Piaget e, também, por Vygotsky, que discutiu a questão da linguagem e suas relações com o pensamento considerando a perspectiva socio-cultural nessa relação.
 - 4 De acordo com os autores, a partir da finalidade do produto da Cartografia verificam-se diversas classificações, no caso do mapa e carta são sendo citadas pelo menos três modalidades da linguagem cartográfica: “linguagem cartográfica convencional

[...] cada informação aplicada no fundo do mapa corresponde a uma convenção definida por uma associação de cartógrafos. Define-se um conjunto de convenções, que passa a ser uma espécie de alfabeto, que deve ser seguido. [...] para um leigo que desconheça as convenções, o mapa não fará sentido. [...] Os mapas com linguagem convencional são chamados “mapas para ler”, pois o observador necessitará de um tempo para desvendar as informações existentes. (FONSECA e OLIVA, 2013, p. 108).

Ainda segundo os autores, “as curvas de nível, as cores utilizadas na representação de objetos, os tipos de limites, por exemplo, foram convencionados para que fossem representados da mesma maneira em todos os mapas que fazem parte de um mesmo conjunto articulado” (FONSECA e OLIVA, 2013, p. 109).

Nessa perspectiva, uma outra questão vem à mente: a carta topográfica como produto e linguagem não constituiria uma “gramática” que deve ser entendida por indivíduos – geógrafos, geólogos e arquitetos – que precisam usar corretamente essa linguagem do gênero gráfico, em estudos ou ao expressarem seus pensamentos sobre as formas de relevo e seus atributos?

Nota-se que o uso correto das convenções e normas é esperado na linguagem gráfica, de maneira que a compreensão dele, pelos usuários específicos, ocorra de forma satisfatória e coerente com os códigos estabelecidos pelos técnicos. Portanto, no presente texto, a carta topográfica como produto da Cartografia convencional compreende uma “gramática” da linguagem gráfica para esse tipo de produto.

Dando sequência à discussão sobre a concepção de linguagem à luz da Linguística, são retomadas nos parágrafos seguintes duas outras concepções e, posteriormente, feito novamente um paralelo com a Cartografia.

(baseada em convenções), linguagem cartográfica que codifica a percepção visual universal (a semiologia gráfica), e linguagem aleatória (sem referências rigorosas e estáveis)” (FONSECA e OLIVA, 2013, p.108).

Diferentemente da concepção de linguagem como ‘expressão do pensamento’, centrada na reprodução do padrão correto da língua e dos códigos a partir do indivíduo, Bakhtin (2010), ao discutir linguagem, considera o sentido da fala, do **diálogo**⁵, do enunciado, a sua natureza social “indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais” (YAGUELLO, 2006, p. 7). Nessa perspectiva, tem-se uma concepção relacionada à linguagem como interação social, diferente da primeira apresentada, e avança em relação à segunda concepção, a da linguagem como elemento de comunicação.

Segundo Giraldi (1984) e Travaglia (1996), a segunda concepção é a da **Linguagem como elemento de comunicação (ii)** – ela é vista como meio objetivo para a comunicação. O aprendizado de sistema de códigos⁶ é necessário para que a mensagem seja transmitida de um emissor a um receptor (GONÇALVES e BARONAS, 2013, p. 249). Nessa concepção, a atenção se volta para o indivíduo emissor e o indivíduo receptor, que irão se comunicar a partir da codificação e decodificação de mensagens emitidas e recebidas. Portanto, a linguagem é concebida como forma e mensagem veiculada no ato de comunicar entre duas ou mais pessoas em troca de informação. Sobre essa concepção, Travaglia (1996, p.22) expõe que:

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo

-
- 5 O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2010, p. 127).
 - 6 O código pode ser definido como uma instrução que cria, e depois controla, a relação entre significante e significado; o estabelecimento da relação significante/significado é que possibilita a geração dos signos. Sem código não há signo, pois é a partir dele que um estímulo físico qualquer pode virar signo. O signo é a unidade formada por um estímulo físico (som, letras, imagens, gestos etc.) e uma ideia. O estímulo físico é o significante e a ideia é o significado; significante e significado são as duas faces da mesma unidade que é o signo (BLIKSTEIN, 1992, p. 32/34). Uma figura (+) pode ser apenas um estímulo visual, mas o código (religioso ou matemático) pode fixar uma determinada instrução para essa figura, associando-a a um significado (cruz, morte, ou somatória). O processo ideia, estímulo visual e significado constitui uma codificação.

regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça.

Esse entendimento – que considera a ideia de emissor e receptor e do entendimento da mensagem a partir do conhecimento dos códigos e signos – permite estabelecer, também, uma relação com a Cartografia, ao se considerar os mapas temáticos, elaborados com base na semiologia gráfica. Nesse caso, é possível associar essa modalidade à concepção de linguagem como elemento de comunicação, por analogia entre significado e significant. Essa concepção de linguagem está presente principalmente no ensino do mapa. Fonseca e Oliva (2013, p. 109) esclarecem que:

Por ter como base a percepção universal das pessoas, os mapas assim produzidos não serão um meio apenas para especialista. Mapas que fazem uso da semiologia gráfica são “mapas para ver” quando se utilizam das variáveis da imagem, pois possuem a apreensão visual instantânea da geografia do fenômeno representado.

A adoção da linguagem como comunicação pode ser observada também no uso de outros objetos no processo de ensino, como o uso das imagens fotográficas, por exemplo, um signo não verbal. Muitas vezes utilizada para a comunicação de uma “verdade” representada na forma de imagem. Novaes (2011) discute a questão do uso da imagem no processo de produção e de difusão do conhecimento geográfico, em especial na escola. Para isso, o autor destaca um modelo de ensino no qual o professor utiliza-se do globo e da fotografia para expor o conhecimento geográfico (Figura 1).

Figura 1 – Lição de geografia. Foto: Antoine François Jean Claudet (1851)



Fonte: Schwartz, 1996.

Analisando a imagem da fotografia, Novaes (2011, p. 8) chama a atenção para o que se destaca nela:

[...] é o modelo de aquisição do conhecimento geográfico que passa pela articulação entre o discurso do mestre e as formas de representação do mundo que cercam as alunas. O professor fala sobre o mundo e seus lugares, enquanto as imagens corroboram a construção da sua narrativa. Este tipo de performance é muito comum no ensino de geografia e mesmo em um trabalho de campo, como alerta Rose (2003), este modelo pode se reproduzir no momento em que os alunos olham a paisagem pela janela do ônibus e o professor explica coerentemente a imagem observada.

Sobre imagem e verdade, a partir de Rose (2003), o autor acrescenta que:

[...] a maioria dos geógrafos usa as imagens como signos de “verdade” daquilo que é representado, estejam eles falando sobre um rio na Amazônia, uma rua no século XIX ou uma favela contemporânea. [...] Na impossibilidade de ir a todos os lugares, o professor traz os lugares para dentro da sala de aula através de textos e imagens. Como a sala de seminários que descontextualiza as imagens nas apresentações científicas, a sala de aula também é um espaço onde as imagens geralmente aparecem para colocar o aluno em um estado passivo, buscando associações diretas entre o que é mostrado visualmente e o que é narrado pelo professor (NOVAES, 2011, p. 10/11).

Embora Novaes (2011) faça uma discussão sobre o sentido de verdades das imagens utilizadas no ensino e o modelo que se adota para fazê-lo, é possível refletir que nesse cenário a linguagem, como comunicação, sobressai à da concepção de linguagem como interação social. Essa concepção de imagem/representação e verdade é comum no uso dos mapas quando adotados como ilustração e em uma abordagem tradicional do ensino de Geografia.

A terceira possibilidade de concepção é a da **Linguagem como instrumento de interação social (iii)**, amplamente discutida a partir da década de 1960 até os dias de hoje (GONÇALVES e BARONAS, 2013). Nessa perspectiva, “[...] linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23, grifo nosso). Ainda segundo Travaglia (ibidem, p. 23), “interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

Para Gomes (2013, p. 45, grifo nosso), essa concepção “ênfatisa a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva, o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o **outro**, da interação entre os falantes”. Essa perspectiva compreende também o discurso, o contexto, o dialogismo. Ou seja:

[..] a linguagem é situada como o lugar de constituição das relações sociais, é na interação que se estabelecem/concretizam-se discursos e não apenas comunicações (SOARES, 1998), uma vez que as condições sociais e históricas em que o ato comunicativo ocorre são consideradas como partes integrantes da interação. (GOMES, 2013, p. 45).

Percebe-se, então, a linguagem não somente como código, ou troca de informações, de maneira simples e transparente, mas a existência do discurso. Para pesquisadores contemporâneos, tais como Freitas (2004), Jordão (2005) e Orlandi (2005), essa concepção é a que deve ser considerada no século XXI, pois, conforme esses autores, seria ingênuo pensar a linguagem se constituindo em uma simples troca de informações, uma perspectiva carregada de ilusão (PIOVESAN *et. al.* 2006).

Desse modo, ao se retomar a Cartografia e nela reconhecer o mapa como linguagem, na concepção da interação social, implica, então, concebê-lo como produto e representação, como resultado de processo social e cultural, logo, passível de transformação. Nesse sentido, Richter (2017, p. 287) destaca:

Este ato de denominar a Cartografia como linguagem precisa romper o campo do discurso e construir uma “virada” no trabalho escolar com os mapas. [...] esta mudança está centrada, principalmente, na leitura do mapa como produto social, na compreensão do seu processo de construção e no entendimento do que vem a ser a representação e a própria linguagem.

Ampliando essa discussão, Fonseca e Oliva (2013, p. 21) contribuem ao dizerem que:

A condição intercambiável entre linguagem e representação coloca a discussão das representações cartográficas nos campos profícuos da filosofia, das ciências e das discussões sobre as linguagens. E o dominante nesse campo é a constatação de que as linguagens são representações sistemáticas de grande complexidade, que constituem as relações intersubjetivas. As linguagens não apenas

identificam objetos já existentes, elas fazem vir ao seio das relações intersubjetivas configurações do mundo real, que são representações construídas, o que significa que, em alguma medida, elas produzem o mundo.

A partir dessas contribuições, caberia discutir então a possibilidade de outras Cartografias para representação do espaço e, consequentemente, a ampliação do entendimento da ideia de mapa, que pode extrapolar a visão discutida na Cartografia convencional e sistemática, entendida muitas vezes como verdade, como Cartografia e produtos “corretos”. Isso não significa dizer que essa Cartografia não seja importante em sua finalidade e contexto para qual é produzida. Mas implica em dizer que, para o ensino de Geografia, outras possibilidades de representação espacial devem ser consideradas, principalmente na perspectiva da linguagem como interação social. Cabendo aqui a percepção de mundo e de sua representação a partir de subjetividades e de diversidades culturais e suas maneiras de representar seus espaços, sejam no papel, no plano ou no corpo ou em modelos tridimensionais.

Entender a linguagem não somente como código ou forma de comunicação, mas como enunciado decorrente de interação social, implica refletir, então, em que medida o entendimento de mundo que cada indivíduo apresenta reflete no entendimento do próprio conteúdo ensinado pelo professor.

Nesse sentido, ao escolherem objetos de linguagens no ensino, os professores entenderão que esses objetos por si só não irão garantir os objetivos almejados, pois carregam o discurso de quem os concebeu e de quem os utiliza para leitura da realidade. Por isso, a importância da concepção de linguagem como interação social presente na ação do ensinar, pois, como escrevem Piovesan *et. al* (2006, p. 6), “é ilusão pensar na linguagem como algo transparente, como se houvesse um sentido único e verdadeiro nos textos”. Essa perspectiva reforça o papel e o lugar do professor na educação e a importância de suas escolhas e de sua concepção de linguagem no ensino de Geografia.

Muitas escolhas são orientadas por documentos oficiais, que trazem no texto uma discussão sobre linguagem com apelo para gênero,

diversidade de linguagens e a produção de sentidos, como observado em trechos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.** (BRASIL, 2017, p. 65, grifo nosso).

Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, **ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo.** Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao **reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.** (BRASIL, 2017, p. 363, grifo nosso).

Por meio de uma **outra linguagem**, por exemplo, a **matemática**, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas. (BRASIL, 2017, p. 399, grifo nosso).

Na primeira citação, o sentido de interação social aparece no final da frase, cabendo ao professor conceber esse sentido dado à linguagem para além de elemento e instrumento de comunicação e expressão, que pode ser viabilizado por diferentes objetos/linguagens. Na segunda, retirada especificamente do texto da Geografia, é destacada a importância do uso das linguagens para se alcançar um dos objetivos do ensino – a leitura do mundo –, atento às limitações e reconhecendo que os seus produtos não trazem verdades absolutas, como já discutido por Novaes (2006), Fonseca e Oliva (2013), dentre outros.

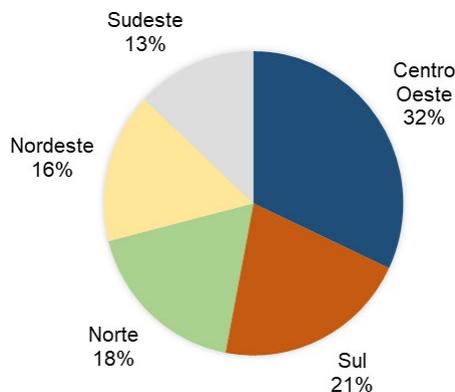
Os dados em gráficos e tabelas constituem informações auxiliares no ensino e precisam ser trabalhados e discutidos pelo professor junto aos estudantes para que, então, possam vir a constituir um conhecimento

sobre a realidade em estudo. Ao conduzir o diálogo a partir do entendimento dos sujeitos sobre o fato representado em número, estará o professor viabilizando a produção de sentido e significado, construindo conhecimento a partir dessas informações.

A partir do conteúdo, do referencial teórico-metodológico e das linguagens consideradas nos trabalhos do GT de Linguagens, fez-se uma análise considerando a interação entre as linguagens e o ensino de Geografia, atenta às concepções de linguagem discutidas anteriormente. Para isso, foi considerada a ideia contida nos títulos, a relação de palavras-chave, os autores considerados como referência, os objetivos, o conteúdo e linguagens desenvolvidos nos trabalhos, dentre outros aspectos. Essas informações foram registradas em planilhas individuais, analisadas e encontram-se no tópico seguinte.

GT Linguagens para o ensino de geografia: natureza dos trabalhos, bibliografias, abordagem teórico-metodológica e concepções de linguagens predominantes

Inicialmente, considerou-se importante identificar a origem dos trabalhos, conhecendo dessa maneira a sua distribuição geográfica (Figura 2), sendo que 32% dos trabalhos vieram da região Centro-Oeste, seguida das regiões Sul (21%), Norte (18%) Nordeste (16%) e Sudeste (13%). A localização geográfica do referido Fórum (Goiás) e a presença de pós-graduandos de diferentes regiões brasileiras no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) podem explicar, em parte, o volume de trabalhos oriundos de cada região.

Figura 2 – Distribuição geográfica dos trabalhos do GT de Linguagem, 2020.

Fonte: Anais do X Fórum NEPEG, 2020. Org.: Autora, 2022.

Outro aspecto analisado foi o tipo de objeto/linguagem presente nos trabalhos, sendo identificados três grupos: trabalhos com objeto/linguagens diversas (56%) – referentes à poesia, música, audiovisual, jogos, imagens, história em quadrinhos, fotografias, imagens de satélite, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – ; trabalhos referentes à Cartografia e linguagem cartográfica (36%) – com assuntos relacionados à alfabetização cartográfica, letramento, uso dos mapas, ensino no e pelo mapa etc. – e um grupo sem especificação (8%), apenas tratando da questão de conteúdo e ensino de Geografia.

Em relação à natureza dos trabalhos, encontrou-se a seguinte configuração: à pesquisa (51,3%) e ao ensino (48,7%). O primeiro grupo, voltado à pesquisa, compreende 20 trabalhos, sendo a maioria no nível da pós-graduação, com ênfase na discussão teórico-metodológica ou conceitual referente à questão do ensino de Cartografia ou ensino de Geografia por meio da Cartografia e ou de outras linguagens, com destaque para o entendimento da contribuição pedagógica dessas linguagens para a compreensão de conceitos e ou conteúdos geográficos (cidade, geopolítica, aspectos físico-naturais, cultura, étnico-raciais, dentre outros).

No segundo grupo, referente ao ensino (19 trabalhos), observam-se dois subgrupos identificados como sendo ensino na formação inicial e

ensino na educação básica. Do total absoluto (19), pode-se identificar 11 artigos com referência ao ensino na formação inicial (58%) – relacionado ao estágio supervisionado, PIBID, disciplina de metodologia na Pedagogia – e oito (42%) com referência ao ensino Educação Básica – atividades e experiências relatadas por professores com destaque para a abordagem dos procedimentos metodológicos e conteúdos geográficos em experiências de ensino e de pesquisa. Essa diversidade de assunto era esperada, uma vez que o GT se dedica a discutir temas como: Cartografia escolar, TIC, cinema, literatura e música, história em quadrinhos, charges, imagens e fotografia no contexto do ensino de Geografia (RICHTER E MORAES, 2020).

Vários trabalhos, principalmente os referentes ao grupo do ensino, fazem menção às orientações da BNCC, reforçando tanto a questão do uso de diferentes linguagens no ensino de Geografia quanto a orientação para se trabalhar conceitos, como exemplificado na seguinte citação: “[...] a exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos” (BRASIL, 2017, p. 353). Nesse trecho, e em outros que aparecem na BNCC, diferentes linguagens fazem referência aos gêneros verbal ou não verbal e a objetos/recursos. Nessa construção, o termo linguagens valoriza ideia de recurso, meio auxiliar de comunicação, um instrumento que favoreça a aprendizagem. Assim, essas diferentes linguagens são também objeto de aprendizagem, podendo ser trabalhadas no ensino à luz das concepções discutidas por Travaglia (1996). Conforme Oliveira Jr. e Girardi (2015, p. 2):

[...] quando a palavra linguagem é entendida nas proximidades de seu sentido de comunicação, [...] os autores se aproximam mais das preocupações da didática ou das metodologias de ensino e raramente realizam reflexões sobre a natureza ou as implicações políticas dos conhecimentos a serem comunicados/transmitidos. Não que não haja uma preocupação política nestes trabalhos, mas ela se realiza na ação educativa de levar os conhecimentos/conteúdos geográficos àqueles que não os possuem. [...] linguagem aparece nestes trabalhos como sinônima de recurso, ferramenta ou

instrumento, comumente adjetivados de didáticos: recurso didático, ferramenta didática, instrumento didático.

A partir das palavras-chave, do seu número de ocorrência nos textos e nos títulos, foram observados três principais agrupamentos, identificados aqui como: (a) ensino de Geografia; b) linguagens/recurso didático e c) Cartografia e linguagem cartográfica. Sendo que, dentre os 39 trabalhos, 72% deles apresentaram ensino de Geografia entre as palavras-chave; 59% fizeram referência a algum tipo de recurso/linguagens como livro didático, jogo, mapa, TIC, fotografia, dentre outros, e 38,5% dos trabalhos apresentaram os termos Cartografia ou linguagem cartográfica entre as palavras-chave.

Esses grupos reforçam a questão do ensino de Geografia relacionando-o às diferentes linguagens e à Cartografia para a construção do conhecimento geográfico. Além desse aspecto, são presentes entre as palavras outros termos, como mostra a Figura 3, referente à nuvem de palavras elaborada a partir dos trabalhos debatidos no GT de Linguagens durante o X Fórum Nacional NEPEG.

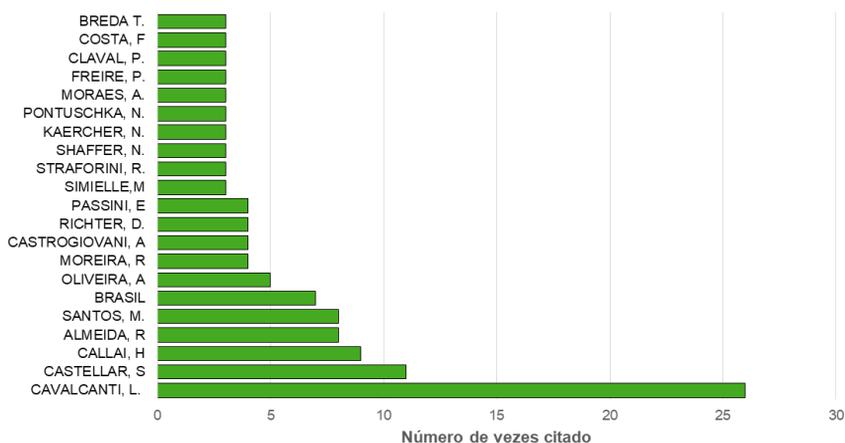
Figura 3 – Nuvem de palavras-chave dos trabalhos no GT de Linguagens do XI Fórum NEPEG



Fonte: Anais do X Fórum NEPEG, 2020. Org.: Autora, 2022.

A multiplicidade de termos mostrada na nuvem de palavras revela a amplitude de abordagem e assuntos presentes no GT de Linguagens a partir de fundamentos pautados no campo do ensino de Geografia, da ciência geográfica e da Cartografia. Esse fato é reforçado quando se considera a relação dos autores citados como referencial teórico-conceitual e ou teórico-metodológico nos referidos trabalhos. A partir do levantamento no corpo do texto e na referência bibliográfica, da organização alfabética dos nomes e da contagem do número de vezes que os autores foram referenciados nos 39 trabalhos, elaborou-se o gráfico da Figura 4, no qual foram considerados os autores que apareceram três ou mais vezes na totalidade de referência bibliográfica.

Figura 4 – Gráfico dos autores mais citados entre os trabalhos do GT de Linguagens e ensino de geografia



Fonte: Anais do XI – Fórum NEPEG, 20200. Org.: Autora, 2022.

A partir do gráfico (Figura 4), da base para cima, destaca-se a autora Lana de Souza Cavalcanti, que aparece 26 vezes, a partir de seus diferentes trabalhos como Cavalcanti (1998, 2002, 2005, 2008, 2012, 2016a, 2016b, 2019), dentre outros não relacionados aqui. Em seguida, aparecem Castellar (2000, 2014, 2017) e Callai (1995, 1999, 2001, 2005, 2011), citadas em vários trabalhos, assim como Castrogiovanni (2002, 2010, 2011), Straforini (2001, 2004), Pontuschka (2001,

2009), Shaffer (1998, 2011) e Kaercher (2003, 2014). Esses autores se dedicam à pesquisa no campo do ensino de Geografia, o que justifica a significativa presença entre a bibliografia considerada pelos autores dos artigos debatidos no GT. É importante destacar que outros pesquisadores no campo do ensino de Geografia, citados entre uma e duas vezes, foram identificados entre os 39 artigos.

Ainda a partir do gráfico (Figura 4), é possível observar dois outros grupos, o da Cartografia – Almeida (2001, 2007, 2008a, 2008b, 2011); Passini (2004, 2012); Richter (2011, 2017); Simielli (1999, 2003) – e o grupo identificado aqui como o da Teoria e Pensamento Geográfico – Santos (1993, 1996, 1997, 2008); Oliveira (1994, 2014); Moreira (2007, 2014, 2019); Moraes (1982, 2008) e Claval (2010, 2011). Além desses, verifica-se também a referência a Brasil (1998, 2017), relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Esse número de vezes indica a importância dos documentos oficiais como fonte de consulta citada pelos professores e pesquisadores.

Dentre os demais autores não representados no gráfico da Figura 4, existem dezenas de outros que podem ser relacionados ao ensino, à cartografia, à Geografia, à educação, como Arruda (1996); Arroio (1999) e Freire (1996), e poucos à linguagem na abordagem da concepção da Linguística ou da filosofia. Nesse caso, os autores citados em 15% dos trabalhos referem-se a Defleur e Ball-Rockeach (1993), Bourdieu (1996), Vygotsky (2001), Silva e Santos (2009), Ferreira (2011) e Chomsky (2015). Por outro lado, na perspectiva das linguagens no ensino, fazendo referência a objetos/recursos, ocorrem várias referências relacionadas à música, artes, poesia, Libras, TIC, audiovisual, mapa, jogos, filmes, dentre outros, cujas referências não somam três por autores, com exceção de Breda (2013, 2018), que discute jogos no ensino de Geografia. Aspecto semelhante, quanto às linguagens, foi observado também no conteúdo da BNCC-Geografia, por Richter e Moraes (2020, p. 2). Segundo os autores,

[...] na BNCC, verificou-se que, ao longo das diferentes fases da escolarização, este documento curricular apresenta diferentes propostas de linguagens que podem contribuir para o ensino de Geografia.

[...]. É perceptível como a linguagem cartográfica ganha destaque ao longo dos anos e **muitas das linguagens são mencionadas como produtos de leitura/ilustração, tendo pouca referência ao processo de construção das diferentes linguagens** (grifo nosso).

No desenvolvimento do texto da BNCC, verificam-se outros fragmentos que ajudam a discutir a concepção de linguagem.

Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com **as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial**". (BRASIL, 2017, p. 362).

Nessa citação, a ideia de linguagem gráfica, cartográfica, compreendida como forma de auxiliar um pensamento espacial de objetos geográficos (localização, distribuição, organização), fica em evidência, ainda que não explicitada aqui, mas em outros trechos e na própria tradição geográfica com o uso dos mapas e demais representações gráficas (croquis, gráficos, blocos-diagramas). Nesse âmbito, percebe-se a concepção de linguagem mais próxima a instrumento de comunicação, conforme as três possibilidades apresentadas por Travaglia (1996) e Geraldi (1984).

Quanto à abordagem teórico-metodológica no ensino de Geografia, verifica-se a indicação e interesse dos autores por um ensino crítico e fundamentado em alguma das categorias de análise socioespacial (lugar, paisagem, território e região) na maioria dos trabalhos. Além desse aspecto, a abordagem pedagógica pautada na perspectiva social, histórico e crítica está presente na maioria dos trabalhos, assim como a preocupação com o desenvolvimento de prática de ensino mais criativa, lúdica e crítica.

Esse fato pode ser justificado pela forte influência dos estudos e discussões realizados pelas pesquisadoras Cavalcanti, Castellar e Callai. Como exemplo de obra consultada, verifica-se Cavalcanti (2002), que discute as referências pedagógicas e didáticas para a Geografia Escolar. Segundo a autora, nessas referências estão:

O **construtivismo** como atitude básica do trabalho com a geografia escolar; a **geografia do aluno** como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; a **seleção de conceitos geográficos** básicos para estruturar os conteúdos de ensino e a **definição de conteúdos procedimentais e valorativos** para a orientação das ações, atitudes e comportamentos socioespaciais. (CAVALCANTI, 2002, p. 30).

A autora considera que esses elementos possibilitam desenvolver proposta de ensino de Geografia colaborativa para a formação de cidadãos críticos e participativos, sendo esses elementos, no coletivo possíveis orientações curriculares, identificados pela autora como “Ideias Motrizes”. Essa constatação realizada por Cavalcanti (2002), passados 20 anos, ainda se mostra presente e forte entre muitas propostas de práticas desenvolvidas ou indicadas na formação inicial ou na Geografia Escolar.

Dentre as propostas presentes nos trabalhos, é possível perceber um movimento didático-pedagógico com os conteúdos geográficos e alguns objetos/linguagens (audiovisual, história em quadrinhos, poesia) cuja concepção de linguagem se aproxima da concepção interação social. Essa evidência é percebida quando os autores discutem o procedimento metodológico de interação da linguagem na construção do conhecimento geográfico. Em outros, na maioria dos trabalhos, há fortemente a linguagem como comunicação realizada por meio da ludicidade, que favorece a melhor participação dos estudantes no estudo de conceitos, fatos e ou fenômenos geográficos, como comentado e discutido, também, durante as sessões do GT de Linguagem no X Fórum Nacional NEPEG, em 2020.

Considerações finais

Esses levantamentos e análises realizados neste texto levam a afirmar que no GT Linguagens os trabalhos se fundamentam teórico-metodológico e conceitual, prioritariamente, em produções do campo do ensino de Geografia, da Geografia e da Cartografia, além de outras produções isoladas relacionadas aos tipos e uso de objetos/linguagens

auxiliares para o ensino de conteúdos e conceitos geográficos. Verificou-se também, dentre as abordagens consideradas no ensino de Geografia, a questão do pensamento e do raciocínio geográfico como abordagem a ser considerada no ensino e nas pesquisas, assim como o interesse pela alfabetização e o letramento cartográfico. Assuntos que vêm se fortalecendo no âmbito das pesquisas e dos debates acadêmicos. Por outro lado, constata-se a falta de discussão com outras áreas que possam contribuir para o entendimento da linguagem, da imagem e de outros objetos para além da perspectiva de linguagens/recurso/instrumento.

A partir dos textos verifica-se que o conteúdo transparece uma concepção de linguagem (elemento de comunicação e ou interação social), no geral, com destaque e mais próxima à concepção de comunicação, embora se perceba, em menor quantidade, a concepção de linguagem como interação social, principalmente entre trabalhos relacionados, por exemplo, à linguagem audiovisual e literária, cuja metodologia de ensino se fundamenta na percepção, interpretação e participação ativa e, às vezes, autoral dos estudantes, de maneira coletiva e dialogada.

A perspectiva do ensino de Geografia à luz de referencial teórico crítico e social do espaço geográfico favorece o entendimento e a adoção da linguagem como interação social; uma vez que o próprio referencial tem como princípio a não neutralidade dos fatos, busca-se o entendimento da realidade sócio-histórica e a problematização dos fenômenos buscando a não naturalização dos mesmos, exceto para os fenômenos naturais que ocorrem independente da intervenção humana. Nessa perspectiva crítica e sócio-histórica, desenvolver uma prática de ensino com os estudantes compreende mobilizar outras ações no ensino-aprendizagem: amplo diálogos e debates, pesquisas, atividades propositivas e desafiadoras, criativas, coletivas e também autônomas.

Durante as sessões do GT Linguagens, no X Fórum Nacional NEPEG, os participantes destacaram como aspectos importantes debatidos no referido GT: os tipos de linguagens utilizadas no ensino de Geografia, sem desconsiderar os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam o planejamento e a prática docente na sala de aula, para a construção do conhecimento geográfico, considerando a

perspectiva do pensamento e do raciocínio geográfico; a pluralidade de linguagens e as possibilidades a serem consideradas em práticas pedagógicas e sequências didáticas para o ensino de diferentes conteúdos, considerando os diferentes sujeitos escolares e os diversos conteúdos; a alfabetização cartográfica na formação de jovens e adultos, sem desconsiderar a busca e o alcance do letramento cartográfico no processo de ensino de Geografia; o Estágio Curricular Supervisionado e do PIBID na formação do professor, possibilitando a relação teoria-prática, prática-teoria; as dificuldades do trabalho docente frente às condições dos laboratórios de informática e aos conhecimentos necessários referentes às ferramentas tecnológicas; e os desafios existentes na formação inicial e continuada do professor de Geografia frente à realidade dos cursos de Geografia e das políticas públicas educacionais.

Referências

ARANHA, Maria L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Número 68, ano XX. Campinas: CEDES, 1999.

ALMEIDA, Rosângela D. (org.) **Novos rumos da cartografia escolar, currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

_____. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. (org.) **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela D., de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2008a.

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BLIKSTEIN, Isidoro. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas Linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1966.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.

BREDA, Thiara. V. **Jogos geográficos na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

_____. V. **O uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na Geografia Escolar**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antônio. C. *et al.* **Ensino de Geografia**: caminhos e encantos. 2. ed. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2011.

_____. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano – Porto Alegre: Mediação, 2002.

CALLAI, Helena C. (Org.). **Educação Geográfica** – Reflexão e Prática. Ijuí: Unijui, 2011.

_____. A geografia no ensino médio. In: **Terra Livre**, n. 14, São Paulo: AGB, 1999.

_____. Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica. In: MORAES, Eliana. M. B. de, MORAES; Loçandra B. de. **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEC, 2010.

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

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

_____. **Geografia**: um certo espaço, uma certa aprendizagem, 1995. Diss. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CASTELAR, Sônia M. V. A **alfabetização em geografia**. Espaços da escola. Ijuí, v. 10, n. 37, p.29-46, jul./set. 2000.

_____. Cartografia e a Construção do Conhecimento em Contexto escolar. In: **Novos Rumos da Cartografia Escolar**: Currículo, linguagem e Tecnologia. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Cartografia escolar e o pensamento espacial: fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n.13, p. 207-232, jan./jun. 2017a.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Pensar pela Geografia: Ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Vygotsky ao ensino de geografia. In: **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 66, p.185-207, maio/ago. 2005.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus Editora, 1998.

_____. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. – 3. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. Lugares periféricos da cidade, vida cotidiana e o ensino da geografia. In: CAVALCANTI, Lana de S. **A geografia escolar e a cidade**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 2012.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 3, p. 399-419, 2016a.

CAVALCANTI, Lana de S. PIRES, Lucineide M. (org.) **Os jovens e suas especialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016b, p. 21-44.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. WWFMartins Fontes, 2015.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens**, São Paulo: Contexto, 2010.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

DEFLEUR, Melvin L; BALL-ROKEACH, Sandra. **Teorias da comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 27, p. 12-18, 2011.

FIORIN, José L. **Introdução à lingüística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, v. 1 e 2, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Fernanda P.; OLIVA, Jaime. **Cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: em percurso. **Letras Escreve**. Macapá, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534>. Acesso em: 15.08.2021

GONÇALVES, Letícia A. de A.; BARONAS, Joyce E. de A. **Concepções de linguagem**: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. Entre textos, Londrina, v. 13, n. 02, p. 243 – 265, jul./dez. 2013.

KAERCHER, Nestor. A. A Geografia é o Nosso Dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Carlos. *et al.* **Geografia em Sala de Aula**: Práticas e Reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; **Ensino de Geografia**: práticas textualizações no cotidiano. 11. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 115-142.

KOCH, Ingedore V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística** – Uma Introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987. Grupo GEN, 1987. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2458-5/>. Acesso em: 15.07.2021.

MORAES, Antônio C. R. “Renovação da Geografia e Filosofia da Educação”. In: MOREIRA, Igor Antônio Gomes. **O Espaço Geográfico**: Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Anna Blume, 2008.

MOREIRA, Ruy. A geografia Clássica In: **O pensamento geográfico Brasileiro**: As matrizes clássicas originárias. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-48.

_____. Da Região à rede e ao lugar: A nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. In: **Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e Outras Coisas**, n. 1(3), vol. 1, 2007.

_____. **Pensar e Ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

NOVAES, André R. Uma geografia visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 30, p. 6-22, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, p. 135-144, 2014.

_____. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Wenceslao M. de; GIRARDI, Giseli. **Diferentes linguagens no ensino de geografia**. 2015. 9p. Disponível em: <https://poesionline.files.wordpress.com/2015/02/oliveirajrgirardi-20111.pdf> Acesso em: 10.09.2021

PASSINI, Elsa Y. **Alfabetização Cartográfica e a Aprendizagem de Geografia**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

_____. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 2004.

PERFEITO, Alba M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

_____. Concepções de linguagem e análise Linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: **Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas**, 1., Florianópolis, 2007. Anais... Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824-836.

PIOVESAN, Ângela M. W. et. al. Análise do discurso e questões sobre a linguagem. **Revista X**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, vol. 2, 2006, p. 1-18.

PONTUSCHKA, Nídia N, PAGANELLI, Tomoko. L, CACETE, Núria .H. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: Tecnologia, informação e conhecimento. In: **Para ensinar e aprender Geografia** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009, p. 261-265.

PONTUSCHKA, Nídia N. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. In. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017.

RICHTER, Denis; MORAES, Loçandra B. Grupo de Trabalho (GT) 1 Linguagens para o ensino de Geografia. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT-1-texto-problematizador.pdf> – Acesso em: 10.09.2021.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. 2. ed. Coleção Milton Santos, 4. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico. In: SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992. p. 49-59.

_____. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Natureza do Espaço – Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Ellen F. G.; SANTOS, Suely E. **O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade**. 2009.

SIMIELLI, Maria E. R. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. São Paulo: Contexto, 1999.

SIMIELLI, Maria R.; GIRARDI, Gisele; BROMBERG, P.; MORONE, R. & RAIMUNDO, S. L. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 70, AGB, São Paulo, 1996.

SIMIELLI, Maria E. R. **A Geografia na Sala de Aula: Cartografia no Ensino Fundamental e Médio**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHAFFER, Neiva O., *et al.* Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula. 3. ed. Ver. – Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In NEVES, Iara C. B. [et. al]. (Org.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998. p. 85-101.

SCHWARTZ, Joan R. The geography lesson: photographs and the construction of imaginative geographies. **Journal of historical geographies**, v. 22, n. 1, 1996, p. 16-- 45.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, IG, 2001.

_____. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004. p. 1-190.

TRAVAGLIA, Luiz C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

X

GÊNEROS CARTOGRÁFICOS

Para pensar mapeamentos na escola

Gisele Girardi

*Por que acepillar essa abúlica caterva?
Por que deblaterar a parenética mendaz?
Se a vida estultifica o 'prostídeo' nefário
Antagoniza o ostíolo arbitrário
Nos aproeja à insídia salaz?*

HAYDAR E DORATIOTTO (1995)

No universo escolar, em todos os níveis, é muito usual e amplamente aceita a possibilidade do uso da linguagem verbal em diferentes gêneros textuais. Isso nada mais é do que o reconhecimento da língua como instituição viva e constantemente modificada pelos seus falantes, que, a partir de necessidades expressivas, criam palavras, arranjos e estilos. Expressões gráficas são tratadas de modo similar, em conexão tanto com a geometria como com a arte. A questão central do presente texto é: por que essa prática não é igualmente presente na escola no que tange à Cartografia?

Construída de outro modo, essa questão pode ser assim apresentada: que força é essa que bloqueia a entrada, no universo escolar, de mapas que não sejam os “da Geografia”, aqueles identificados como “linguagem própria” da ciência geográfica? Não temos absolutamente

qualquer objeção em relação à presença de mapas hipsométricos, cartogramas baseados na semiologia gráfica, anamorfozes e quejandos na escola, muito ao contrário! Nosso incômodo é notar que a abertura para diferentes gêneros que marcam a disciplina escolar de língua portuguesa não é encontrada na Geografia Escolar, que restringe a Cartografia a um conjunto muito reduzido de possibilidades. Além disso, o que é ainda mais problemático é o fato de esse regramento deste conjunto ser tomado como padrão para os demais mapas, o que se desdobra na consideração de que o que não está nesse padrão é erro.

Visando um maior aprofundamento desse tema, este texto parte de uma pequena digressão sobre questões do uso da língua traçando paralelos com o universo dos mapas. Em seguida, problematiza o mapeamento como possibilidade expressiva e como direito humano, com o intuito de chamar a atenção à responsabilidade da escola na valorização e garantia desse direito. Por fim, faz uma breve análise da possibilidade de incorporação de gêneros cartográficos na pauta atual para a cartografia escolar a partir do proposto para o componente de Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Expressar-se: pequena comparação entre linguagem verbal e mapeamentos

É lugar-comum afirmar que a língua é muito mais do que a aplicação correta do conjunto de regras gramaticais. Estas últimas pertencem ao campo da sintaxe, que estuda a relação entre os signos para a produção de mensagens. É da memória de muitos e muitas de nós exercícios de análise sintática, em aulas da disciplina escolar de Língua Portuguesa, destinados à identificação dos signos linguísticos e seu arranjo na frase: o artigo, o sujeito, o verbo, o predicado, a preposição, o adjunto adverbial e outros.

Além dessas relações intersignicas, na composição das mensagens há também o léxico ou vocabulário estudado pela semântica, campo que se dedica à compreensão da relação dos signos com seus significados. A língua, como sabemos, é viva e se modifica conforme as necessidades expressivas e a inventividade de seus falantes. A

incorporação de neologismos aos dicionários é um exemplo. O desuso de uma palavra não significa sua extinção do léxico e sim sua menor presença no vocabulário social ativo. O estudo de dinâmicas sociais de uso e modificação da língua configura o campo da pragmática.

A semiologia, ou estudo dos signos, à qual pertencem os campos da sintaxe, semântica e pragmática mencionados, aponta que com o domínio de um código, que é socialmente construído e, por isso, restrito e relativamente fixo (como a gramática e o léxico), é possível compor diferentes gêneros textuais: de bula de remédio a poema, de relatório técnico a bilhete afetivo, de romance a telegrama.

Em algumas circunstâncias históricas, grupos sociais não fizeram variar sua língua. Temos como exemplo o grupo de lituanos que imigrou para o Brasil nos anos 1920 e manteve a língua tal como a trouxe. Aqui, como em outros locais que abrigaram grupos de tais imigrantes, a conservação da língua e das tradições lituanas compunha uma estratégia política de “alimentar um núcleo de resistência e luta contra a presença soviética no país” (RAPCHAN, 2006). Quando, com a independência da Lituânia em relação à URSS, puderam retomar os contatos mais frequentes com os parentes, tiveram muita dificuldade de entendimento comum, pois na Lituânia os falantes criavam variações na língua para expressar as imensas transformações ocorridas e no Brasil isso não aconteceu.

Encontramos um paralelo cartográfico dessa situação de manutenção de um modo de expressão em contextos de transformações acentuadas, que colocariam esse modo em variação nos próprios currículos universitários de Geografia no Brasil. Em investigação realizada recentemente, em que analisamos 30 projetos pedagógicos de Licenciatura em Geografia de universidades públicas de diferentes Estados brasileiros, atualizados a partir da Resolução 02/2015 do CNE, constatamos que as disciplinas de Cartografia desses cursos mantêm ementas e bibliografias ancoradas nos anos 1980/1990 (GIRARDI, 2021, no prelo). E isso ocorreu a despeito do pós-1990 ter sido um período de grandes transformações na ciência geográfica brasileira, para a qual, em princípio, essas disciplinas de Cartografia serviriam de suporte expressivo. Ocorre, também, a despeito de no mesmo período ter havido grande disseminação de mapeamentos na sociedade e ter emergido

um consistente debate teórico da Cartografia crítica contemporânea. A dedução é que a “Cartografia da Geografia” se ancorou tanto nos paradigmas de precisão e comunicação que sustentam a Cartografia como ciência formal, que outros modos expressivos foram excluídos porque foram entendidos como não científicos. A atividade humana de mapeamento variou e se expandiu, mas, paradoxalmente, a Cartografia na Geografia ficou estagnada.

Fazer variar uma língua pode, também, compor estratégias de vida. Um exemplo é o uso que Franz Kafka, escritor judeu nascido sob o império Austro-Húngaro, que habitava um gueto em Praga, fez da língua culta alemã. Kafka escreveu sobre questões humanas de modo visceral e denso utilizando não sua língua nativa, o checo, e sim a língua culta alemã, dobrando-a para as qualidades expressivas que buscava. É a partir deste uso que Deleuze e Guattari discutem as noções de maioridade e minoridade. Para esses autores, maior e menor não reportam a qualquer quantidade ou tamanho: maior é o estabelecido ou normativo e menor são as variações que se faz do maior, visando à sua expansão. Assim, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas, sim, aquela que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Pode-se dizer que Kafka fez um uso não previsto da língua culta alemã, o que dá um caráter profundamente político a esse uso.

Um paralelo cartográfico a esse aspecto, que poderíamos chamar de um uso menor da Cartografia, pode ser encontrado nas iniciativas de mapeamento como os do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), especialmente no aspecto em que, conservadas todas as características técnicas habituais da “língua maior” da Cartografia (coordenadas geográficas, escala, título, projeção, orientação), produz-se na legenda, cuja elaboração é dos atores sociais envolvidos a partir de negociações de estratégias territoriais, a grande potência expressiva e de resistência (SLETTTO, et al, 2020).

Outro exemplo de uso da língua são os versos que compõem a epígrafe do presente texto, extraídos da letra da canção “Antwort”, criada por Mário Haydar e Wanderley Doratiotto. Essa canção concorreu no Festival 79 da Música Popular e foi gravada pelo grupo musical paulistano Premeditando o Breque, em CD homônimo, em 1995. A genialidade da

letra – e é característica desse grupo criar letras críticas e bem-humoradas sobre questões da sociedade – está no fato de que brinca com o nosso *entender e não entender* da língua da qual somos falantes, pois usa a sintaxe habitual, fazendo com que tenhamos certeza de que se trata da língua portuguesa, mas aposta em palavras pouco comuns em nosso repertório lexical. A música, executada como um samba-canção, gênero musical popular, contrasta com a letra que fala para poucos, crítica comumente dirigida a textos jurídicos construídos de modo rebuscado e prolixo que afastam a população de seu entendimento pleno. Estes deslocamentos, desencaixes, estranhamentos, que escancaram questões da sociedade, são do campo da poesia e da arte e afetam nossos sentidos para que possamos inaugurar novos modos de perceber.

Um paralelo a este movimento na Cartografia pode ser encontrado quando da incorporação do mapeamento ou do mapa como matéria nos processos criativos de artistas. É o que faz o artista Marcelo Moscheta na obra “Void”, constituída por uma cópia heliográfica de uma folha topográfica da qual foram recortados todos os textos e números (Figura 1).

Figura 1 – Marcelo Moscheta. *Void*. 2010. 60x90 cm. Carta topográfica trabalhada com recortes, carimbo e alumínio



Disponível em: https://daniname.files.wordpress.com/2010/10/marcelo-moscheta_void-1.jpg. Acesso em: 09/07/2021.

Em “Void”, a folha topográfica é colada a uma superfície metálica e quando olhamos para a obra, nas aberturas deixadas pela eliminação de textos e números, vemos nosso próprio reflexo. Do mesmo modo que em “Antwort”, há uma tensão entre *ser e não ser*. Em “Antwort”, sabemos que é texto por sua estrutura, mas, a não ser que tenhamos um vocabulário ativo muito extenso, não conseguimos produzir sentidos. Isso coloca em xeque a própria língua: adianta escrever o que não se pode entender? A forma e estética da língua predominam sobre seu uso social (crítica, aliás, presente desde os parnasianos)? Já em “Void”, os elementos gráficos habituais que caracterizariam um mapa (linhas, áreas e pontos, com diferentes formas, tamanhos, tonalidades e texturas) estão presentes, mas falta o acesso semântico. Resulta em um “mapa para desorientação”. Nas palavras do próprio artista: “Subtrair do mapa as informações alfabéticas do lugar tornou-o um espaço completamente aberto, vazio, disponível, na medida em que ele agora pode ser qualquer lugar onde nossa imaginação e poder podem habitar” (MOSCHETA, 2010).

Os elementos que funcionam para a língua (norma, léxico e uso social, maiores ou menores) podem funcionar, também, para pensar os mapeamentos enquanto modalidade expressiva. Assim, tomar a língua e suas variações pode nos ajudar a perceber possibilidades de variações também nos mapas. Sem variação, não há composição de gêneros, sejam literários, sejam cartográficos.

A variação, como visto, pode ser *sobre* ou *com* os mapeamentos. Quando o pensamento se faz *sobre* os mapeamentos, tomamos a prática de uso de mapas, tanto a elaboração como a leitura, como objetos analíticos. Já quando o pensamento é *com* os mapeamentos, então a própria prática de mapear é tomada como parâmetro para compreender processos sociais e pedagógicos.

Mapeamento como possibilidade expressiva

Falamos em mapeamento, pois nos interessa aqui o processo, a prática social, cuja objetivação pode se dar em um produto, o mapa, e cujo estudo pode se dar por um campo científico, a Cartografia. Estes termos – mapa, mapeamento e Cartografia – são, por vezes, utilizados

indistintamente e mesmo metaforicamente. Essa polissemia carrega uma grande potência, pois indica que essas palavras estão vivas no uso social, o que aponta a expansão de seus sentidos. Optamos, porém, por tratar do mapeamento em sua acepção mais singela e ancestral, que é o ato de produzir mapas. Entendemos, assim, o mapeamento como direito humano.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu Artigo 19, trata do direito à liberdade de opinião e expressão que “inclui a liberdade de [...] procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios” (ONU, 1948). Os mapas, assim como os textos, são meios expressivos que a humanidade dispõe para expor ideias, informações e também opiniões sobre o mundo. Do mesmo modo que os outros meios de expressão, essa liberdade é regulada pelos outros direitos. Especificamente para esse artigo da DUDH, a Assembleia Geral da ONU estabeleceu, por meio do Plano de Ação de Rabat, que práticas como incitação ao ódio nacional, racial ou religioso não são abrigadas pelo direito à liberdade de expressão e opinião (ONU, 2013).

O quanto disso não é, muitas vezes, velado em mapas e em mapeamentos? Em um dos textos marcantes de John Brian Harley, chamado *Cartography, ethics and social theory* (publicado em 1990 para aprofundamento de algumas questões do texto anterior, mais conhecido, o *Deconstructing the map*, de 1989), são apresentadas toponímias depreciativas em relação a ameríndios e afro-americanos grafadas nos mapas da *United States Geological Survey* (USGS). Esse é um exemplo de grafias que não seriam abrigadas pelo direito da liberdade de expressão, mas que por muito tempo perpetuaram preconceitos étnicos e raciais por meio de mapas.

Ainda no que se refere ao direito de mapear, Denis Wood (2003) defendeu que:

Falar ou escrever em [língua nativa e mapear] são direitos de nascimento dos membros da nossa sociedade, que adquirem a capacidade de falar e fazer mapas à medida que crescem. [...] [Q]uando uma situação de comunicação exige falar ou fazer um mapa, você pode apenas abrir a boca (ou digitar)

ou pegar sua caneta (ou seu mouse). (WOOD, 2003, p. 6. Tradução nossa. Itálicos no original).

Não se trata, isso também problematiza Wood (2003), de negar que há certos tipos de mapeamentos que exigem certos conhecimentos especializados, e que algum treinamento pode ampliar possibilidades de produzir bons mapas. Trata-se, antes, de apontar que a negação do direito ao mapeamento foi uma construção do Estado e do capital quando o que estava em jogo era o controle territorial. A homogeneização do modo de ver (visão onipresente ou “truque do olho de Deus”) e a matematização das medidas foram agregando ao mapa um *status* de precisão e neutralidade, e afastando as pessoas do mapeamento, o que só muito recentemente na história da humanidade começou a ser desafiado.

Durante os últimos 50 anos, aproximadamente, a cartografia e o SIG aspiraram muito a promover os mapas como documentos científicos factuais. A cartografia e o SIG críticos, entretanto, concebem o mapeamento como algo inserido em *relações de poder* específicas. Ou seja, o mapeamento está envolvido *no que* escolhemos representar, *como* escolhemos representar objetos como pessoas e coisas e *quais* decisões são tomadas com essas representações. Em outras palavras, o mapeamento é em si um processo político. E é um processo político do qual um número cada vez maior de pessoas está participando. (CRAMPTON, 2010, p. 41. Tradução nossa. Itálicos no original).

Assim, se já é amplamente estabelecido e aceito que não há neutralidade nos mapas, é preciso também avançar para o entendimento de que há responsabilidades sociais envolvidas no mapeamento e que quanto maior for o contato com a diversidade de gêneros cartográficos, mais se ampliam as possibilidades de procurar, receber, transmitir ideias sobre a espacialidade.

Doreen Massey (2008) e David Harvey (2012) nos ajudam a situar melhor essas questões no âmbito da Geografia contemporânea. Massey (2008) discutiu as noções de espaço e tempo apontando que o espacial tem sido tratado como o domínio da estase, da sincronia.

Nesse sentido de espaço, diz a autora, os mapas ocidentais clássicos funcionam. Mas, argumenta Massey (2008),

[e] se o espaço for a esfera não de uma multiplicidade discreta de *coisas* inertes, ainda que completamente inter-relacionada? E se, ao contrário, ele nos apresentar uma heterogeneidade de práticas e *processos*? Então ele não será um todo já-interconectado, mas um produto contínuo de interconexões e não-conexões. Assim, ele será sempre inacabado e aberto. Esta arena do espaço não é um terreno firme para ficar. [...] Finalizações em aberto e estórias em curso são verdadeiros desafios para a cartografia (MASSEY, 2008, p. 160 e 161. Itálicos da autora).

Em outras palavras, Massey (2008) aponta a importância de pensar em mapas como *resultantes de e atuantes em* processos políticos, sendo que a política é, para essa autora, a negociação da coexistência no mundo. O fechamento que o mapa ocidental normal propõe, por sua constituição técnica e história, de que o espaço é um todo conectado, pode funcionar como uma armadilha para pensar o espaço como multiplicidade, portanto, pode reduzir as possibilidades da política.

Harvey (2012), ao discutir as três possibilidades de espaço (absoluto, relativo e relacional), situa os mapas e problemáticas intrínsecas dos modos como se concebe espaço e mapa. Para o autor, o espaço absoluto é “representado como uma grade preexistente e imóvel que permite padronizar medições [...]. Geometricamente é o espaço de Euclides e, portanto, o espaço de todas as formas de mapeamento cadastral e práticas de engenharia” (HARVEY, 2012, p. 10). No que se refere ao espaço relativo, o autor afirma que a

relativização [...] não necessariamente reduz ou elimina a capacidade de cálculo ou controle, mas ela indica que regras e leis especiais são necessárias para fenômenos particulares e processos em consideração [e que] [c]omparações entre molduras espaço-temporais diferentes podem iluminar os problemas da escolha política (HARVEY, 2012, p.11-12).

A relacionalidade espaço-temporal estabelece que as coisas contêm, em si mesmas, a espacialidade, o que impõe desafios aos mapeamentos.

Medições se tornam mais e mais problemáticas quando nos movemos em direção a um mundo de espaço-tempo relacional. Mas por que seria presumível que o espaço-tempo somente existe se é mensurável e quantificável em certas formas tradicionais? [...] [C]oncepções relacionais de espaço-tempo nos levam ao ponto onde matemática, poesia e música convergem, se não mesmo se fundem (HARVEY, 2012, p. 13).

Doreen Massey e David Harvey inserem-se no – ainda pequeno – grupo de teóricos da Geografia contemporânea que incluem o mapeamento e seus desafios para pensar a espacialidade do mundo na pauta de suas discussões epistemológicas. Ou seja, não estabilizam o mapeamento como conjunto já fixado e imutável de modos de fazer a partir do qual a ciência geográfica poderia se amparar para produzir suas leituras sobre o espaço. Este último caminho valoriza o espaço absoluto, fazendo-o funcionar como uma espécie de cama de Procusto¹ para a Geografia. É a essa perspectiva a que se conecta a atual Geografia Escolar oficial, como veremos adiante, e essa é uma pista para compreendermos a restrição aos gêneros cartográficos.

Se a questão dos mapas e mapeamentos contemporâneos que atingem a sociedade é, ainda, pouco presente no debate geográfico de modo ampliado, é menos presente ainda na Cartografia praticada na Geografia. Crampton (2010) construiu uma figura, a que denominou “Um campo de tensões no mapeamento”, que nos ajuda a pensar nos embates sociais mais amplos que envolvem mapas e mapeamentos e compreender o que tem sido a posição da Geografia frente a ele.

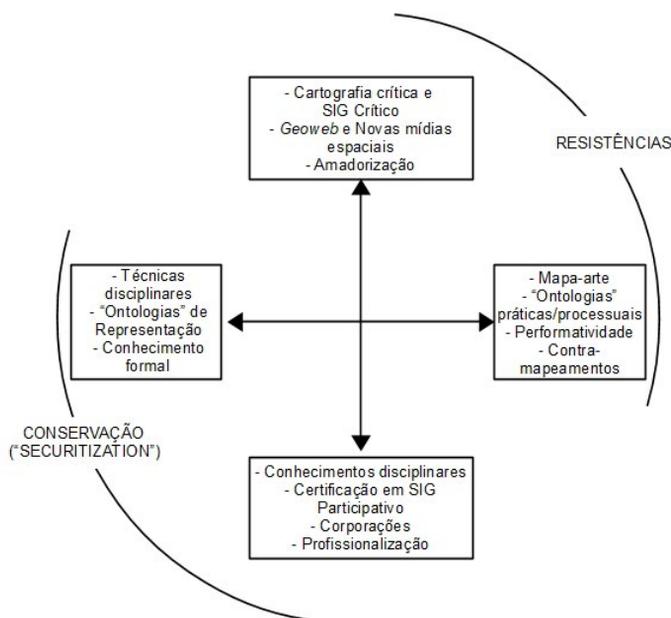
1 Procusto, na mitologia grega, era um bandido que vivia na serra de Elêusis. Em sua casa havia uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes a se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os que tinham pequena estatura eram esticados até atingirem o comprimento suficiente (Síntese extraída de <http://arcanoteca.blogspot.com/2015/06/menu-mitologia-grega-procrusto.html>).

Crampton (2010) sistematiza o campo de tensões do mapeamento em duas grandes tendências, uma de conservação (*securitization*, no original) e outra de resistência, que se opõem. Em um dos eixos, na direção das resistências,

as abordagens críticas [...] e o surgimento da geoweb estão questionando o mapeamento baseado em especialistas. O uso crescente de tecnologias de mapeamento entre os chamados amadores ou novatos [...] está remodelando todos os tipos de novas mídias espaciais e permitindo a busca por conhecimentos alternativos (CRAMPTON, 2010, p. 5. Tradução nossa).

Nesse mesmo eixo, na direção oposta (a da conservação), há a valorização do especialista certificado como detentor do conhecimento.

Figura 2 – Um campo de tensões no mapeamento



Fonte: CRAMPTON, Jeremy W. The field of tension in mapping. In: _____. Mapping: a critical introduction to cartography and GIS. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, 2010. p. 5 (Tradução nossa) No eixo horizontal observa-se que a defesa do mapeamento como pós-político, ou seja, concentrado em questões técnicas isoladas de seu contexto sociopolítico

segue na direção da conservação, sentido contrário ao da defesa do mapeamento como campo eminentemente político, campo da arte, dos contra-mapeamentos e dos ativismos diversos, que são da tendência da resistência.

Esse quadro geral do mapeamento como possibilidade expressiva da sociedade e da ciência geográfica, e estes como objetos das reflexões da Geografia e Cartografia críticas, coloca todos os termos em tensão, o que reforça que estamos diante de uma “língua” viva. É preciso analisar se nas diferentes esferas da prática geográfica (pesquisa, formação de professores, ensino) temos optado pela conservação de uma “língua” que nos impede de pensar fora do já dado e consolidado, aprisionando em certa medida o pensamento, ou temos trabalhado pela abertura para as invenções expressivas que a sociedade tem feito com a “língua” dos mapas.

Que cartografia temos na BNCC?

No texto de apresentação da unidade temática “Representações e pensamento espacial” do componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental na BNCC, há uma passagem que fala da Cartografia e das diferentes linguagens.

[...] na unidade temática **Formas de representação e pensamento espacial**, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 363. Negrito no original).

A princípio, poderíamos entender essa passagem como uma abertura para diferentes possibilidades expressivas, pois, na articulação com diferentes linguagens, como cinema, arte e fotografia, poderíamos pensar *sobre* diferentes gêneros cartográficos, constituindo-os em nossas práticas pedagógicas. Impulso cartográfico (CASTRO, 2015) e atlas mnemosine warburguiano (DIDI-HUBERMAN, 2018), por outro lado, seriam exemplos de meios de pensar *com* o modo de funcionar do mapa e do mapeamento.

Contudo, ao observarmos o quadro de habilidades desta unidade temática (Quadro 1), encontramos só algumas possibilidades de produtos cartográficos: os clássicos bloco diagrama, modelo tridimensional, perfil topográfico, mapa temático e anamorfose.

Quadro 1 – Objetos de conhecimento e habilidades, por ano, da segunda etapa do Ensino Fundamental na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial” do componente curricular Geografia na BNCC

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades
6o.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
7o.	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades
8o.	Leitura e elaboração de mapas temáticos	(EF08GE13) Analisar os impactos socioeconômicos da adoção de elementos como a hora fracionada, o horário de verão e a linha internacional de mudança de data, considerando informações do sistema internacional de fusos horários. (EF08GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, além de mapas esquemáticos (croquis) e anamorfofos geográficas, para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas mundiais
9o.	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF09GE14) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfofos geográficas com informações geográficas acerca da África e América. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais e socioambientais representadas em mapas temáticos em diferentes projeções cartográficas.

Fonte: BRASIL. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 3ª versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 16/08/2021.

A terceira versão da BNCC apresenta uma clara opção em valorizar a Cartografia em detrimento de outras linguagens e, no interior da própria Cartografia, considerar somente alguns produtos. Podemos observar que o gênero predominante na BNCC vigente é o da Cartografia fundada em dois pressupostos: o da representação, ou seja, transcrição em escala do mundo real em sua localização e extensão, e o da imagem racional, derivada da semiologia gráfica Bertin (1967) que eliminaria a possibilidade de ambiguidades. Esses dois pressupostos compõem uma espécie de norma culta dedicada à escrita de produtos técnicos.

Justiça seja feita, é bem possível fazer bons trabalhos com esse gênero predominante. Não se pode, contudo, esquecer de sua intrínseca conexão com o Estado, seja na predominância do recorte político-administrativo como fundo de mapa, seja no modo de ver a visão onipresente. Contudo, suprimir outras linguagens e outros gêneros cartográficos no campo das habilidades denota uma desconsideração com o movimento da sociedade na construção da espacialidade contemporânea *com* as imagens, e uma falta de entendimento de que a Cartografia é cada vez

mais constituída em hibridismos de linguagem e de que regras rígidas como verdade calam outras possibilidades de mapeamentos.

A aposta da BNCC é que a adoção da Cartografia clássica articulada com uma perspectiva principista da Geografia daria os fundamentos necessários a um pensamento espacial que, por seu turno, fomentaria o raciocínio geográfico. Parece só ser possível compreender essa maquinaria como um todo coerente se o ensino voltar-se, exclusivamente, para conteúdos escolares da Geografia e não para o mapeamento como prática social. Essa percepção é ilustrada pela exclusão, na BNCC, de gêneros cartográficos como habilidades possíveis: etnomapeamentos, mapa-arte, remixes de mapas... ou seja, são excluídas justamente as arenas de práticas sociais críticas com mapas identificadas por autores da Cartografia crítica, como Crampton e Krygier (2008).

Na mesma linha de crítica cartográfica, mas com foco específico nas práticas escolares, Gordon, Elwood e Mitchel (2016) problematizam a proposição da agência norte-americana *National Research Council* no documento *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum* (NCR, 2006). Elas argumentam que conceitos geográficos como escala, distância e localização relativa, trabalhados com o uso de geotecnologias, são importantes, mas “deixam questões sem solução sobre a aprendizagem baseada em mapas socioespaciais substantivos que podem se conectar com o engajamento cívico dos jovens” (GORDON; ELWOOD; MITCHEL, 2016, p. 2). Esse problema apontado pelas autoras é também percebido na BNCC, que tem como um de seus pilares conceituais o citado documento da NCR, no que se refere ao “pensamento espacial”.

O que buscamos explicitar aqui é que quanto mais estrito e fechado for o circuito *formação de professores – currículo oficial – ensino*, como demonstram as análises que temos feito sobre a Cartografia nestas instâncias, menores são as possibilidades da emergência de diferentes gêneros cartográficos. Ou seja, reiterar somente a restrita cartografia explicitada nas habilidades na BNCC como parâmetro para a construção da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme indica a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019), pode contribuir para um afastamento ainda maior das gerações futuras em relação aos diferentes engajamentos

cívicos que tomam o mapeamento como estratégia, que realizam a geograficidade no cotidiano.

No texto da BNCC citado, todavia, sobrevivem algumas possibilidades de aberturas, mesmo que não convertidas em habilidades explícitas, que poderiam ser exploradas para alargar o campo da Cartografia escolar rumo a apropriações sociais de mapas, que fazem de mapa, mapeamento e Cartografia palavras vivas no seio da vida social.

Finalizando...

A escrita deste texto foi motivada pela participação na mesa-redonda “Percurso acadêmicos e formativos: diálogos com professores”, realizada em formato de entrevista², no X Fórum do NEPEG – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica. Naquela ocasião, foram colocados em diálogo temas como o que é e qual a importância de ser professor e professora de Geografia no contexto atual, os desafios, limites e possibilidades dos cursos de formação de professores e do papel da universidade no desenvolvimento da formação humana de estudantes.

Este texto, portanto, buscou aprofundar as questões dialogadas com um olhar mais direcionado à área em que atuamos, que é a Cartografia Geográfica. Entendemos Cartografia Geográfica como o *locus* formativo para o qual convergem tanto as questões acerca da espacialidade contemporânea formuladas pela Geografia e os desafios que lançam aos mapas, como as abordagens atuais da cartografia, em especial da cartografia crítica, particularmente no tocante à incorporação das práticas sociais críticas de mapeamento como objeto da reflexão.

Fundamentalmente, o destaque que buscamos dar é que a cartografia, os mapeamentos e mapas não são um campo já estabilizado, como fazem crer as engessadas disciplinas de cartografia na Geografia, mas, sim, um campo rico de disputas, aberto a criações e invenções expressivas de grupos sociais sobre a dimensão espacial das suas

2 Atividade realizada no dia 10 de dezembro de 2020. A entrevista aos Professores Dr. Vanilton Camilo de Souza e Dra. Gisele Girardi foi conduzida pelas Profas. Dra Carolina Machado Rocha Bush Pereira e Dra. Patrícia Christan.

existências. O mapeamento é uma possibilidade efetiva de formação sociopolítica, muito mais do que uma linguagem da Geografia.

Enquanto este texto estava sendo elaborado, ocorreu a esperada reinauguração do Museu da Língua Portuguesa, seis anos após ter sofrido um incêndio. Que os propósitos centrais desse museu, como “valorizar a diversidade da língua portuguesa, celebrá-la como elemento fundamental e fundador da cultura” (MPL, 2021), nos inspirem em ações similares em relação à Cartografia. Gêneros cartográficos podem configurar um caminho nessa direção.

Agradecimentos

Agradeço a Wenceslao Machado de Oliveira Júnior pela leitura e valiosas contribuições e a Mayelli Caldas de Castro pela revisão.

REFERÊNCIAS

BERTIN, Jacques. **Semiologie Graphique**: les diagrammes, les réseaux, les cartes. Paris-La Haye: Mouton/Gauthier-Villars, 1967.

BRASIL. 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 3ª versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 16/08/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Diário Oficial União, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial União, 15 de abril de 2020.

CASTRO, Teresa. Impulso cartográfico do cinema. In: AZEVEDO, Ana Francisca de; RAMIREZ, Rosa Cerarols; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de (Eds.). **Intervalo II: entre geografias e cinemas**. Guimarães: UMINHO, 2015. cap. 1, p. 23-39.

CRAMPTON, Jeremy W. **Mapping: a critical introduction to cartography and GIS**. Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, 2010.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à Cartografia Crítica. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. p. 85-111.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago. 1977.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Disparidades: “Ler o que nunca foi escrito”. In: _____. **Atlas ou o gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018. p. 15 – 87.

GIRARDI, Gisele. Por que ensinamos o que ensinamos como Cartografia na Geografia? Fragmentos de um guia para deslocamentos. 2021. **No prelo**.

GORDON, Elyse; ELWOOD, Sarah; MITCHEL, Katharyne. Critical spatial learning: participatory mapping, spatial histories, and youth civic engagement. **Children’s Geographies**, v. 14, n. 5, p. 1-17, 2016.

HARLEY, John Brian. Cartography, ethics and social theory. **Cartographica**, v. 27, n. 2, p. 1-231, 1990.

HARLEY, John Brian. Deconstructing the map. **Cartographica**, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **GEOgraphia**, v. 14, n. 28, p. 8-39, 2012.

HAYDAR, Mário Augusto; DORATIOTTO, Wanderley. Antwort. Intérprete: Premeditando o Breque. In: PREMEDITANDO O BREQUE. **Premeditando o Breque**. São Paulo: Velas, 1995. 1 CD, faixa 14.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOSCHETA, Marcelo. A paisagem é um contraponto para o ser humano medir a si mesmo. [Entrevista concedida a] Daniela Name. **Algumas palavras sobre cultura**. out. 2010. Disponível em: <https://daniname.wordpress.com/2010/10/19/pipa-marcelo-moscheta/>. Acesso em: 09/07/2021.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. **O Museu**. Página inicial. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br>. Acesso em: 02/08/2021.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially**: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Annual report of the United Nations High Commissioner for Human Rights**, 2013. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Opinion/SeminarRabat/Rabat_draft_outcome.pdf. Acesso em: 12/05/2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12/05/2021.

RAPCHAN, Eliane Sebeika. Lituanos e seus descendentes. Reflexões sobre a identidade nacional numa comunidade de imigrantes. **Histórica**, v. 10, p. 01-08, 2006.

SLETO, Bjørn; BRYAN, Joe; ALMEIDA, Alfredo Wagner; HALE, Charles (Eds.) **Radical Cartographies: Participatory Mapmaking from Latin America**. Austin: University of Texas Press, 2020.

WOOD, Denis. Cartography is dead (Thank god!). **Cartographic Perspectives**, n. 45, p. 4-7, 2003.

XI

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA E A DIDÁTICA VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

José Carlos Libâneo

O objetivo deste texto é discutir proposições em torno de finalidades educativas para a educação escolar e de uma escola socialmente justa e apontar algumas características da didática desenvolvimental. Acepções sobre escola justa e didática vinculam-se a concepções de finalidades educativas da educação escolar, uma vez que essas, além de compor os pressupostos para a definição de políticas educacionais e de diretrizes curriculares, orientam diretamente o desenvolvimento das formas de funcionamento das escolas e do trabalho dos professores. São, portanto, as finalidades educativas que prenunciam critérios de justiça social na escola, aos quais se seguem opções de natureza didática que vão orientar os professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que a didática cuida de assegurar a unidade entre o ensino e aprendizagem na atuação profissional dos professores, as escolhas sobre como conduzi-la depende da assunção de finalidades e funções atribuídas às escolas por parte da instituição escolar e dos próprios professores. Com base numa visão de educação humanizante e emancipadora, propõe-se neste texto um entendimento de escola socialmente justa e de uma didática condizente com esta perspectiva, ou seja, voltada para o desenvolvimento humano, conforme a tradição da teoria histórico-cultural. As questões postas em

análise são: como se põe o tema das finalidades educativas em relação à justiça social nas escolas; o que é a escola socialmente justa; qual didática para uma escola socialmente justa; como se caracteriza o trabalho dos professores nessa perspectiva. O tema será desenvolvido em três tópicos: o embate sobre as finalidades educativas da educação escolar; uma visão de escola socialmente justa; finalidades da escola e didática desenvolvimental.

O embate em torno das finalidades educativas da educação escolar. Breve menção a visões internacional e nacional

O tema das finalidades educativas da escola tem crescido de importância na pesquisa educacional ao apontar para uma questão crucial nos estudos sobre a educação pública: para que servem as escolas. Ele é importante por si mesmo, mas estudá-lo hoje é uma necessidade política e pedagógica. Com efeito, finalidades educativas são princípios que indicam uma orientação filosófica, política, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo. Nesse sentido, expressam ideais que uma sociedade entende que deva introduzir e manter visando a educação de seus membros. Libâneo (2014, p. 14) afirma que a definição de finalidades educativas para a escola antecede a formulação de políticas educacionais e de diretrizes curriculares, norteando as definições de conteúdos e metodologia do ensino, formas de organização e gestão, bem como práticas de avaliação. Nas palavras do autor:

A discussão desse tema é relevante tanto para a análise da efetividade das políticas públicas para a educação quanto para a investigação educacional, partindo-se do pressuposto de que as orientações curriculares e os objetivos formulados para a escola antecedem e norteiam decisões sobre objetivos da atividade de ensino-aprendizagem, perfil do aluno a formar, expectativas de desempenho escolar, práticas pedagógico-didáticas, formas de organização e gestão, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares.

As finalidades educativas não são neutras, pois as escolhas de ideais, valores, intencionalidades inserem-se em contextos político, econômico, cultural, socioeducativo. Com efeito, as práticas educativas numa sociedade fazem parte da dinâmica das relações sociais, o que significa que precisam ser investigadas como expressão de interesses conflitantes entre as classes e grupos sociais. Isso significa que finalidades educativas decorrem de diferentes projetos de gestão social e política da sociedade e, nessa medida, estabelecem determinados critérios de qualidade do ensino que orientarão as políticas educacionais e curriculares do país, as quais, por sua vez, incidirão diretamente no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores na sala de aula. Exemplo desse caráter inerentemente político das finalidades educativas é o fato de que, há pelo menos 40 anos, organismos internacionais vinculados ao capitalismo mundializado, entre outros a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), vêm ditando suas finalidades educativas para as escolas de países emergentes da América Latina, África e Ásia, incidindo nas políticas educacionais e diretrizes curriculares, como é o caso, no Brasil, da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É preciso apontar, ainda, que finalidades educativas escolares e funções das escolas são, também, objetos de disputa teórica e político-ideológica dentro do próprio campo da educação, do que resultam diferentes percepções do papel das escolas, dos conteúdos, das formas de organização e gestão e do processo de ensino-aprendizagem por parte de pesquisadores, técnicos de educação, dirigentes educacionais, formadores de professores. Tais disputas têm gerado acentuados dissensos que levam a significados muito diferentes de “qualidade de ensino”, dificultando formas de luta política no campo progressista da educação em relação às finalidades da escola pública frente ao claro posicionamento das políticas neoliberais.

A necessidade pedagógica das finalidades educativas é inconteste; elas dizem respeito a propósitos ou intenções acerca do que se espera do processo educativo em relação ao tipo de ser humano que se deseja educar, abrangendo as várias dimensões humana, física, intelectual, afetiva, social, moral, estética. Como condição de realização do

processo educativo, elas são um requisito prévio para a formulação por parte dos professores de objetivos de ensino, a seleção de conteúdos e de modos de intervenção educativa visando a aprendizagem. Como escreve Castillejo (1993, p. 20), “a presença da finalidade ou objetivo é indispensável para que se possa falar do processo educativo, já que a educação reclama um padrão ou objetivo ao qual se dirige”.

As respostas à pergunta “para que servem as escolas”

As respostas à pergunta “para que servem as escolas” se apresentam de várias formas nos planos internacional e nacional. No plano internacional, é evidente a disputa no mundo todo por duas visões de finalidades e funções da escola contrapostas, a neoliberal e a sociocrítica; duas visões que levam a diferentes modos de conceber o funcionamento da sociedade, duas visões acerca do destino humano das pessoas e, portanto, duas visões pedagógicas. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro, pleiteia uma escola para a formação de capacidades produtivas por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. Trata-se da educação de resultados por meio de uma escola pragmática, e um ensino baseado em testes e na quantificação das aprendizagens que visa principalmente a atender a população pobre dos países pobres. A visão sociocrítica, ao contrário, está voltada para a educação para a emancipação humana visando o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conhecimentos, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do reconhecimento do outro, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural. Na disputa mundial entre as duas visões, resulta que os sistemas educacionais dos países emergentes se encontram subjugados a finalidades educativas do capitalismo e, face a isso, os educadores progressistas buscam formas de resistir a elas e confrontá-las com finalidades de caráter emancipatório, crítico, democrático voltadas para o desenvolvimento humano.

No plano nacional, se reproduz essa polarização, apresentando-se diversos posicionamentos em relação a concepções de finalidades e funções das escolas, especialmente no que diz respeito à relação entre educação escolar e justiça social. No sentido mais amplo de distribuição

dos bens educativos, justiça social na escola seria garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências necessárias para um futuro profissional e obtenção de êxito na vida social. No entanto, essa formulação adquire significados muito diferentes, conforme premissas filosóficas, sociológicas, pedagógicas, das finalidades educativas que lhe dão suporte. Três posicionamentos, ao menos, podem ser apontados como possíveis respostas às pretensões de justiça social na escola: a educação de resultados, a educação para a diversidade, a educação como desenvolvimento de capacidades humanas em articulação com a diversidade.

O primeiro posicionamento refere-se à visão neoliberal, caracterizada como educação de resultados tendo em vista atender a critérios econômicos, em que a escola visa fornecer conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, expressos em competências de tipo instrumental avaliadas por testes padronizados, bem como um tipo de formação de atitudes e valores para formar indivíduos ajustados às demandas do mercado. A educação de resultados insere-se na lógica das políticas de alívio da pobreza impulsionadas pelo Banco Mundial, em que a escola é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política. Nos últimos anos, vem se destacando o papel da OCDE na orientação de políticas educacionais de países emergentes por meio de implantação de currículos supranacionais. Embora mantenha intacta a concepção utilitarista economicista individualista, postula não mais as estratégias de alívio da pobreza, mas as de bem-estar individual e social para todos. Os documentos da OCDE centram a organização curricular em competências socioemocionais para orientar os indivíduos em valores e atitudes no trabalho, mas, especialmente, para conviverem em sociedades mais diversas e interdependentes visando formar individualmente o trabalhador em comportamentos sociais e emocionais para que se ajuste à atual configuração do mercado de trabalho. Portanto, na perspectiva da educação de resultados, escola justa é a que distribui a todos um conhecimento “mínimo” constituído de competências, habilidades e valores para o trabalho, aferidos por testes padronizados, em articulação com ações socioeducativas de socialização e integração social, visando inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global.

Os outros dois posicionamentos – a educação para a diversidade e a educação como desenvolvimento de capacidades humanas – situam-se no campo sociocrítico. Ambos compartilham a aposta na educação emancipatória e na importância da escola pública democrática, no entanto, divergem em relação a referenciais de qualidade de ensino e, por consequência, nos modos de conceber atividades no âmbito da escola e das salas de aula. A educação para a diversidade é defendida pela visão sociológica/intercultural, a qual põe especial relevo na atenção às diferenças entre pessoas e grupos socioculturais, realçando como finalidade da escola o atendimento à diversidade sociocultural. A história dessa visão está ligada tanto à ampliação das lutas pelos direitos humanos e pelo reconhecimento da diversidade quanto ao crescimento dos movimentos sociais de afirmação do direito à diferença entre os seres humanos. A atenção à diferença como critério de justiça social apresenta-se com diferentes ênfases entre pesquisadores, mas tem como denominador comum um currículo baseado em vivências socioculturais cotidianas, num ambiente de acolhimento à diferença e à diversidade sociocultural. Destaca-se, assim, a valorização das práticas sociais e culturais e os temas da vida cotidiana, da pluralidade de culturas, da diversidade cultural e da diferença, mais do que as práticas pedagógicas. Numa posição mais extremada, de cunho pós-crítico a partir de perspectivas pós-estruturalistas, são destacados conceitos-chave como a identidade e a diferença como elementos da subjetividade humana e a recusa de qualquer critério de universalidade próprio dos seres humanos. Com isso, no que diz respeito ao conhecimento, é posto relevo nas culturas particulares e no fortalecimento das identidades dos sujeitos a partir dessas culturas, relativizando a necessidade do acesso ao conhecimento universal. Em resumo, na visão sociológica/sociocultural/identitária, fazer justiça social na escola corresponde diretamente a promover o atendimento à diversidade sociocultural dos alunos numa educação intercultural e, numa visão mais radical, promover ações educativas voltadas ao reconhecimento das identidades culturais, com base nas diferenças entre os indivíduos. Em ambos os casos, ressalta-se a tendência a reduzir a preocupação com o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos e com as questões propriamente pedagógicas, dando mais peso às práticas socioculturais.

O terceiro posicionamento, adotado pelo autor deste texto, refere-se a uma visão de escola para formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. Corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas expressas na cultura e na ciência, provendo os meios cognitivos, afetivos e morais para os alunos se apropriarem dessas capacidades e, assim, alcancarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social. Nessa visão, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos historicamente e socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, e, para se conseguir isso, contemplar a diversidade sociocultural ao estabelecer ligação entre os conteúdos escolares e as práticas socioculturais e institucionais (em suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.

Essa visão de finalidades educativas e de currículo reconhece e valoriza as práticas socioculturais vividas pelos alunos na vida cotidiana, mas essas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é que, sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário. Conforme escreve Santos, tratando-se das relações de poder, destaca-se em nossas sociedades o fato de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, especialmente quanto à educação desigual, a desigualdade das capacidades representacionais-comunicativas e expressivas e, ainda, a desigualdade de oportunidades e de capacidades para organizar interesses, e para participar autonomamente em processos de tomadas de decisões significativas (SANTOS, 1997).

Uma visão de escola socialmente justa

A escola socialmente justa, na perspectiva do terceiro posicionamento apontado no tópico anterior, é aquela que atende a todos por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural, e diretamente enlaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos.

A ideia de escola justa apareceu em publicação de Dubet (2004), como aquela que procura minimizar as desigualdades escolares a fim de que essas não aprofundem ainda mais as desigualdades sociais, que garante que os alunos tenham uma trajetória escolar que preserve sua dignidade e igualdade sem que sejam humilhados e, ainda, que faça com que os alunos sejam tratados como sujeitos em desenvolvimento e não apenas como indivíduos engajados em uma competição. Além disso, o autor recomenda que a escola justa garanta o acesso a bens escolares fundamentais, isto é, a um mínimo escolar. Sacristán (1998) propõe um currículo comum no qual tenham lugar as diferenças, de modo que o universal se componha com o particular. O currículo pode ser, assim, universal e comum, suficientemente aberto para acolher a multiculturalidade existente na sociedade. Ele escreve:

Desde que se considere a cultura como sistema aberto, o currículo para o sistema escolar de uma sociedade pode ser universal e comum se for agregador de nuances, acolhedor da multiculturalidade existente e desejável, respeitoso com os valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos. [...] O universal pode se compor com o particular matizando ambos os conceitos, de modo que, na educação, caibam aspirações à universalidade, admitindo a consideração de determinadas particularidades. Podemos aspirar a um universalismo que compreenda a complexidade e admita a variedade, mas que não seja relativista. (SACRISTÁN, 1998, p. 226, tradução nossa).

A pesquisadora brasileira Carlota Boto (2005) apresenta três gerações de proposições de direitos públicos em educação, especialmente em relação à escolarização. Na primeira, postula-se um ensino universal para todos, isto é, o direito de todas as crianças e jovens frequentarem

a escola como primeira exigência da educação como direito público. A segunda refere-se à necessidade de assegurar um tipo de qualidade educacional que possibilite o êxito de todos os alunos no processo de aprendizado e, para isso, seja capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades. A terceira geração refere-se ao reconhecimento da diversidade para além dos saberes convencionais do conhecimento escolar, em que a população tem o direito a um currículo de conteúdos abertos que inclui a diversidade dos alunos, suas distintas trajetórias, diferentes pertencimentos culturais. Desse modo, o tema da igualdade passou a tomar o contraponto das diferenças. Para Boto, tais direitos, sucessivos na História, continuam sendo requisitos de democratização do ensino expressos em direitos políticos (igualdade no direito da educação), direitos sociais (flexibilização de conteúdos e métodos para atender a diferentes alunos com os quais se trabalha), direitos identitários/comunitários (reconhecimento da diferença, da pluralidade cultural). Finalmente, ela propõe ponderar necessidades de equidade e justiça para traduzir, em termos de escolarização, algum nível de justiça distributiva: “Trata-se, nesse caso, de pensar na diversidade sem abdicar, de maneira alguma, do ainda necessário código de universalidade” (BOTO, 2005, p. 793).

Charlot (2005, 2013), por sua vez, desenvolveu parte de suas pesquisas em torno do tema da relação com o saber no processo de aprendizagem escolar visando a compreender o sucesso e o insucesso escolar de alunos dos meios populares. Seu interesse foi investigar questões de natureza cognitiva, cultural e epistemológica envolvidas na transformação da relação dos jovens com o saber na escola. Para o autor, o desafio da escola de hoje é “construir com os alunos a relação com o saber que dá sentido ao saber [...] mas isso deve ser construído no próprio ato do ensino” (CHARLOT, 2005, p. 119). Não se trata de primeiro construir a relação com o saber e depois ensinar. Continua o autor (p. 120):

Devemos levar a sério a ambição democrática da escola e a ideia de que ela é, acima de tudo, feita para permitir que os jovens adquiram saberes e competências cognitivas e intelectuais que eles não poderão adquirir em outro lugar e que ela é feita, também, para desenvolver sentido em suas

vidas, mas de uma forma que só pode acontecer dentro dela.

Esses pesquisadores preconizam conjecturas sobre o sentido de escola socialmente justa. Demarca-se como função primordial da escola promover e ampliar o desenvolvimento humano de crianças e jovens por meio da educação escolar, mas compreendendo que ela ensina a sujeitos diferentes de modo que a aprendizagem de conteúdos – e, por meio deles, o desenvolvimento das capacidades humanas – esteja ligada às vivências dos alunos em suas condições sociais, culturais e materiais de vida em que se manifestam a diversidade sociocultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais.

Em síntese, justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos, especialmente àqueles que mais precisam dela, a formação científica e cultural necessária, em conexão com a diversidade sociocultural, para o desenvolvimento de motivos e competências para participar de tarefas na sociedade de modo crítico e transformador. No entanto, para além dessa declaração genérica acerca do direito à escola e da noção de escola socialmente justa, é preciso conceber e efetivar as condições institucionais que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades humanas de todos. Trata-se de pensar uma escola básica comum que introduza a diversidade nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional. A tese defendida aqui é de que a abordagem pedagógica da diversidade se subordina à finalidade básica da escola, que consiste em assegurar o acesso de todos ao patrimônio cultural, científico, artístico, que foi social e historicamente constituído e compõe uma base comum de conhecimentos e que, em razão dessa finalidade, é preciso considerar a diversidade.

A escola socialmente justa põe em prática dois princípios: o primeiro, o princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos. O segundo, o princípio pedagógico da articulação entre a formação cultural e científica e as condições sociais, culturais e materiais concretas de vida, de modo a levar em conta a diversidade social e cultural e, especialmente, em suas formas de desigualdades sociais e escolares. Essa é a condição

do reconhecimento da diferença. Essa escola corresponde ao que Charlot caracteriza:

Uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os princípios da diferença cultural e os princípios da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja: os princípios do direito à diferença e o princípio do direito à semelhança. A diferença é um direito apenas se for afirmada em relação à semelhança, isto é, à universalidade do ser humano. (CHARLOT, 2005, p. 136).

A escola socialmente justa não se contenta com o critério bastante vago de qualidade social usado por educadores progressistas e entidades acadêmicas e sindicais. Ela inclui a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas que compensem as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. É preciso saber que currículo, que metodologias respondem melhor às vivências dos alunos em suas condições sociais, culturais e materiais de vida, onde se manifestam a diversidade sociocultural, as diferenças individuais e sociais, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais. O atendimento à diversidade sociocultural e material dos alunos no currículo requer ações pedagógico-didáticas concretas que assegurem sua incorporação nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola.

Desse modo, não basta reconhecer as diferenças, não bastam ações socioeducativas na escola para incluir a diversidade social e cultural. Nem é suficiente trazer experiências da vida cotidiana dos alunos, da cultura dos alunos, só para motivá-los a estudar. É preciso o desenvolvimento de sua compreensão conceitual e da sua relação com o desenvolvimento pessoal dos alunos, isto é, da função do conhecimento na sua vida fora da escola.

Finalidades da escola e a didática desenvolvimental

A escola socialmente justa encontra seu fundamento na ideia de que o desenvolvimento dos seres humanos se realiza por meio da

apropriação dos conhecimentos sistematizados e organizados ao longo do desenvolvimento histórico-social e que o trabalho com os conhecimentos supõe levar em conta a diversidade humana dos alunos, incluindo suas características sociais, culturais e materiais de vida.

Vygotsky, fundador da teoria histórico-cultural, já havia formulado seu entendimento de que o desenvolvimento psíquico do ser humano é impulsionado por condições históricas concretas da vida dos indivíduos. No caso da educação, no decurso da história vão se constituindo os saberes cuja apropriação contribui para o desenvolvimento humano. Vygotsky preocupou-se em investigar como a consciência humana, por processos internos como a abstração e a generalização, capta as formas culturais de comportamento social e historicamente enraizadas, e as interioriza. Segundo ele, “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (1984, p. 64), ou seja, processos interpessoais se convertem em processos intrapessoais, tendo como base operações com signos. Decorre daí o papel determinante da educação e do ensino no desenvolvimento de processos psíquicos superiores, pelo qual os indivíduos podem se apropriar das mencionadas formas culturais.

Educação, portanto, é um processo complexo de reprodução e transformação, em que cada geração herda das gerações anteriores o que foi realizado, pensado, e com esse patrimônio herdado, produz novas realizações, novas construções, novas ideias. É nesse processo que se criam e se desenvolvem os saberes, a ciência, as artes, a filosofia, a tecnologia. Tais conquistas humanas vão constituindo capacidades humanas cuja incorporação por todos os membros da sociedade passa a ser condição para a humanização dos indivíduos, residindo aí a principal função das escolas. Segundo o psicólogo russo Leontiev, a apropriação pelos indivíduos da experiência social e cultural por meio de conhecimentos leva à criação de aptidões novas, funções psíquicas novas. Diferentemente do processo de aprendizagem dos animais, “a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Para isso, os alunos devem realizar uma atividade cognitiva equivalente à atividade humana anterior

encarnada nessas capacidades. Por outras palavras, Saviani (1995, p. 13) sintetiza esse processo:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e, nisso, se incluem os próprios homens. [...] Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Pode-se dizer, então, que a educação é um processo de hominização e de emancipação e a escola, o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas várias áreas do saber que se convertem em conhecimentos. Para isso, na educação escolar, é preciso selecionar e organizar os conhecimentos, isto é, os elementos da ciência da cultura que precisam ser internalizados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. Portanto, o acesso ao conhecimento criativo e crítico é um direito antropológico, condição para a preparação dos indivíduos para a participação consciente na vida social.

As considerações trazidas até aqui indicam que, na perspectiva histórico-cultural, a expressão “conteúdos escolares” adquire um sentido diferente do entendimento comum de agregado de conhecimentos de uma matéria escolar. Que são, então, os conteúdos? Eles se referem às capacidades humanas, ou seja, modos de atividade historicamente desenvolvidos da atividade humana para lidar com os vários objetos da realidade. Nesse sentido, a apropriação dos conteúdos pelos alunos não significa memorizar a matéria, reproduzir ou dominar o conteúdo. Significa que os alunos devem apropriar-se das capacidades humanas incorporadas nos vários campos científicos e artísticos, isto é, dos modos social e historicamente desenvolvidos de lidar com os objetos da realidade. Precisamente, essas capacidades ou modos de atividade se tornam meios interiorizados pelos alunos, isto é, meios de sua própria atividade. Apropriar-se de um conteúdo é, portanto, experienciar a forma humana de produzi-lo. A partir dessa compreensão de conteúdo, o papel do ensino é levar os alunos a reconstituírem os modos de pensar, investigar e agir dos cientistas e artistas, colocando-os numa atividade

intelectual para resolver problemas, de modo que possam reconstituir em sua mente os procedimentos investigativos aplicados numa determinada área de conhecimentos. Nesse caso, uma das capacidades esperadas dos professores é saber extrair dos conteúdos de cada matéria de ensino aquelas capacidades humanas generalizadas ao longo do desenvolvimento da ciência que dá origem a essa matéria de ensino. Para isso, precisam, obrigatoriamente, ter o domínio da estrutura conceitual das matérias e dos processos investigativos que levaram à constituição dessa estrutura conceitual.

Em síntese, o trabalho dos professores não é “passar” conhecimentos, não é o conteúdo enquanto tal, mas o processo mental do conhecimento. Consiste em ajudar seus alunos a se apropriarem das capacidades humanas desenvolvidas para a constituição dos objetos de conhecimento de cada campo científico (ou artístico) e, desse modo, converterem essas capacidades em meios de desenvolvimento de suas próprias capacidades intelectuais.

É necessário dizer, ainda, que a apropriação de capacidades humanas encarnadas nos conteúdos se dá por sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. Isso significa dizer que a apropriação de conhecimentos escolares pelos alunos passa por motivos individuais e sociais para o estudo, os quais estão conectados às suas condições sociais, culturais e materiais.

Conclui-se, assim, com base nas premissas da teoria histórico-cultural, que a educação escolar consiste em processos específicos de apropriação, por parte dos alunos, da cultura e da ciência desenvolvidas social e historicamente, como os signos culturais, “instrumentos psicológicos” que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização. Assim, a escola cumpre sua função social quando promove e amplia o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos, atuando, desse modo, no desenvolvimento de sua personalidade. A escola, portanto, centra-se nos processos de apropriação de conhecimentos, condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, cabendo à didática desenvolvimental a orientação teórica e prática para a efetivação dessa finalidade.

Os princípios da didática desenvolvimental

Consideradas as bases teóricas acerca da relação entre a educação e o desenvolvimento humano, a concretização dessa relação ocorre pelo processo de ensino-aprendizagem, precisamente o objeto de estudo de didática voltada para o desenvolvimento humano. A didática desenvolvimental ou didática voltada para o desenvolvimento humano formulada por Vasili Davydov decorre da teoria histórico-cultural criada por Lev Vygotsky, pela qual o melhor processo de ensino-aprendizagem é aquele que promove e amplia o desenvolvimento psíquico e a personalidade dos alunos por meio dos conteúdos (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). A expressão “desenvolvimento psíquico” significa desenvolver os processos psíquicos superiores, ou seja, as capacidades humanas que vão se constituindo social e historicamente. Eles se referem ao desenvolvimento da inteligência (atenção, memória lógica, pensamento, formação de conceitos, linguagem oral e escrita, cálculo etc.) e ao desenvolvimento da personalidade (autoestima, valores morais, afetividade, autonomia, consciência, controle da própria conduta etc.).

Com base nessa premissa, Davydov (1988) criou a teoria do ensino desenvolvimental em que o ensino é o meio pelo qual os alunos aprendem a pensar teoricamente, ou seja, a raciocinar dialeticamente por meio dos conteúdos, transitando do pensamento abstrato ao pensamento concreto, das relações gerais que expressam a essência de um objeto de estudo para além do seu aspecto aparente, às relações particulares referentes a esse objeto de estudo. Desse modo, o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem visando o desenvolvimento humano é o conhecimento teórico-conceitual, por meio do qual se forma o pensamento teórico-conceitual dos estudantes com base no método dialético materialista histórico.

Pensamento teórico-conceitual é um tipo de pensamento que leva ao domínio de processos mentais visando apreender um objeto de estudo em suas relações, isto é, inter-relacionando as partes com o todo, aspectos gerais e aspectos particulares, de modo a descobrir uma relação geral, um princípio geral, que caracteriza o fenômeno estudado por meio da combinação entre abstração, generalização e conceitos teóricos, possibilitando examinar a ocorrência desse princípio geral em casos particulares. O caminho para encontrar o princípio ou

relação geral de um tema de estudo implica que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse tema. Desse modo, ele consegue adquirir um método teórico geral de pensar – o conceito – cuja internalização possibilita a ele a resolução de problemas concretos e práticos. Ou seja, ao aprender um conteúdo, o sujeito adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a esse conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Se os alunos trabalham com os objetos de estudo por esse caminho, começam a pensar teoricamente.

Pensamento teórico é, portanto, um modo de operação mental pelo qual os indivíduos captam a realidade em sua complexidade. Esse modo de operação são os conceitos. “Um conceito é a forma de atividade mental que reproduz um objeto idealizado junto com seu sistema de relações que, em sua unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material” (DAVYDOV, 1988, p. 126). O caminho para a formação de um conceito consiste em que o aluno reconstitua o modo como ele surgiu, isto é, o modo geral como o objeto de estudo é construído. Por exemplo, ao examinarmos um fruto, buscamos sua relação com a planta como um todo, buscamos a gênese do fruto. Isso significa que não formamos conceitos assimilando diretamente seu conteúdo, muito menos decorando-os, mas utilizando um procedimento investigativo, habilidades de pensamento, para buscar no objeto seu princípio geral constitutivo em seu movimento e em sua transformação. Davydov e Márkova formulam assim o processo de apropriação dos conteúdos:

É o processo de reconstituição, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relações entre eles e o processo de conversão destes padrões socialmente elaborados em formas de subjetividade individual. (1987, p. 321).

Tais procedimentos historicamente formados referem-se aos processos lógicos e investigativos levados a efeito na atividade dos cientistas/artistas. Desse modo, na atividade de aprendizagem escolar, o aluno é colocado numa situação didática em que, por meio da solução de problemas, ele possa reconstituir os passos do cientista ao utilizar

abstrações, generalizações e conceitos teóricos. Na prática, o conhecimento teórico-conceitual implica a articulação entre os conteúdos e as ações mentais que lhe correspondem (capacidades intelectuais). Isso quer dizer que a apropriação de conhecimentos está sempre associada a uma atividade cognitiva dos alunos que é equivalente à atividade cognitiva empregada na investigação científica que resultou na constituição do objeto de conhecimento. Essa assertiva indica que: a) os conteúdos de uma matéria de ensino têm embutidos neles os processos ou ações mentais pelos quais vieram a ser constituídos; b) o desvelamento desses processos mentais se obtém refazendo-se o percurso investigativo semelhante ao que originou o objeto de estudo e captando o conceito nuclear, isto é, o princípio geral aglutinador desse objeto; c) esse procedimento supõe considerar a epistemologia da ciência que se ensina, seus métodos de investigação e o desenvolvimento histórico de constituição de seu conteúdo.

O objetivo da aprendizagem, assim, é alcançado pela formação de conceitos abstratos para além da experiência sensível imediata. Por meio das ações mentais que se formam no estudo dos conteúdos a partir do conceito teórico geral desse conteúdo, os indivíduos vão desenvolvendo competências e habilidades de aprender por si mesmos, ou seja, a pensar. Ou seja, estudando os conteúdos, os alunos vão formando ações mentais (sempre conexas a esse conteúdo); por sua vez, as ações mentais tornam-se o caminho para a apropriação de conteúdos. Conforme Davydov (1988, p. 174):

Os conhecimentos de um indivíduo encontram-se em unidade com suas ações mentais (abstração, generalização etc.). Segundo Rubinstein, ‘os conhecimentos (...) não surgem dissociados da atividade cognitiva do sujeito e não existem sem relação com ela’. Portanto, é legítimo considerar os conhecimentos, de um lado, como o resultado das ações mentais que implicitamente contêm em si e, de outro, como um processo de obtenção desse resultado, no qual se expressa o funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (o

reflexo da realidade) quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais).

Em poucas palavras, o pensamento teórico-científico se forma pelo domínio dos processos de investigação e dos procedimentos lógicos do pensamento associados a um conteúdo científico. A culminância esperada, do ponto de vista da aprendizagem, é que, ao aprender, o aluno se apropria do processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conteúdo e, assim, internaliza métodos e estratégias cognitivas gerais da ciência ensinada, formando conceitos (i.e., procedimentos mentais operatórios), tendo em vista analisar e resolver problemas e situações concretas associados à matéria de estudo.

Portanto, os conteúdos – conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores – não valem por si mesmos, e sim enquanto base para a formação de capacidades cognitivas gerais e específicas, tais como análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, classificação, entre outras. Daí a afirmação de que, na didática desenvolvimental, importa menos o conhecimento em si e mais o processo mental do conhecimento

A atividade de estudo como o coração do ensino desenvolvimental

Sintetizando, o objetivo mais importante do processo de ensino-aprendizagem é a formação e desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual (conceitos teóricos), por meio dos quais os alunos se apropriam dos conteúdos. Ou seja, aprender é formar o conceito teórico do objeto por meio do domínio das operações mentais correspondentes aos procedimentos científicos que deram origem aos conteúdos. Para Davydov, a formação do pensamento teórico-conceitual ocorre na atividade de estudo, durante a qual o aluno realiza abstrações e generalizações sobre o objeto de estudo a partir de um problema. Desse modo, a metodologia mais adequada para a formação do pensamento teórico-conceitual é o ensino por problemas.

A atividade de estudo é o principal meio para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Trata-se de uma situação desencadeadora de estudo, uma atividade prática organizada pelo professor em que os alunos buscam modos novos de resolver um problema e,

desse modo, vão formando conceitos. Ou seja, a atividade de estudo visa o desenvolvimento da capacidade de pensar, de argumentar, de resolver problemas, por meio dos conteúdos. Por sua vez, o núcleo da atividade de estudo é a tarefa de estudo cuja finalidade é pôr desafios aos alunos para que eles façam transformações mentais com os conteúdos, produzindo mudanças qualitativas nos seus modos de pensar e agir. A tarefa de estudo se realiza principalmente pelo processo de solução de problemas, em que o aluno é desafiado por meio de um problema, um caso, uma boa pergunta.

A atividade de estudo se caracteriza pelas seguintes ações: a) análise, organização do conteúdo e formulação de tarefas de estudo; b) proposição de um problema que mobilize a necessidade de aprender e a atividade do aluno, ou seja, que mobilize os motivos dos alunos; c) organização das tarefas de estudo que provoquem, na reflexão dos alunos, transformações mentais a partir do problema: distinguir aspectos essenciais e não essenciais do problema, observar, comparar, contrastar, explorar contradições, conflitos etc.; d) introdução na abordagem dos conteúdos das práticas socioculturais das vivências dos alunos (família, trabalho, comunidade).

A análise do conteúdo por parte do professor é o ponto de partida para um correto planejamento do ensino de sua matéria. Essa análise consiste em: a) identificar o núcleo conceitual do conteúdo (modelo conceitual), isto é, as relações gerais básicas que sintetizam o conteúdo, conforme já comentado anteriormente. Trata-se, como escreve Davydov (1988, p. 179), de “descobrir no material de estudo alguma relação geral que apresente uma conexão regular com as diversas manifestações desse material, ou seja, a construção de uma abstração substantiva e de uma generalização substantiva”; b) identificar no conteúdo as capacidades intelectuais (habilidades, ações mentais) mais importantes a serem desenvolvidas pelos alunos; c) formular tarefas de estudo, com base em situações-problema, em que a relação geral apareça em problemas específicos, em casos particulares (com o uso de materiais, experimentos, maquetes...); d) Prever formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais; e) construir um sistema de sub-conceitos que correspondem ao núcleo conceitual, com as devidas

relações e articulações. Esse trabalho, evidentemente, requer do professor o domínio da estrutura conceitual da matéria e dos processos de pesquisa utilizados para se chegar a essa estrutura conceitual.

A formulação do modelo conceitual a ser trabalhado com os alunos é o requisito indispensável para a criação de tarefas de estudo suficientemente atrativas para mobilizar os motivos dos alunos. Com efeito, a primeira tarefa de estudo a ser realizada consiste em, a partir de um problema, pôr os alunos em atividades práticas de pesquisa com objetos, filmes, Internet etc., com base nos quais são orientados a captar a relação geral, o princípio lógico que forma um “núcleo” do objeto estudado, formando uma representação mental desse objeto. Ou seja, essa captação se dá por meio de uma tarefa na forma de problema, caso ou mesmo uma boa pergunta, utilizando-se de casos particulares até dominarem o procedimento geral de solução dessa tarefa, momento em que os alunos podem internalizar o conceito, ou seja, aplicar o procedimento geral de solução de problemas particulares em casos do mesmo tipo. Essa ação didática envolve exercícios de abstração e generalização, em que os alunos vão se apropriando dos processos investigativos e dos procedimentos lógicos utilizados que estão na origem da constituição do objeto de estudo. Para Davydov (1988, p. 175), a assimilação de conhecimentos de caráter mais geral e abstrato precede os conhecimentos particulares e concretos, sendo esse o caminho para a formação do pensamento teórico-científico. Ele escreve:

Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças, como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.

Um exemplo desse procedimento é proporcionado pela pesquisadora Mariane Hedegaard (2002). Ela organizou um experimento de ensino em Biologia, em articulação com Geografia e História, com alunos do 3º

ano do Ensino Fundamental, com o conteúdo “Evolução das espécies”. O objetivo era compreender a evolução das espécies como resultado da relação geral entre natureza e vida animal e os processos de adaptação do animal a uma natureza dada. Essa relação geral possibilitou obter respostas ao seguinte problema: por que, em determinadas condições e ambiente, alguns animais se adaptam e sobrevivem e outros morrem? Estabeleceu-se como modelo nuclear (modelo conceitual): relação entre indivíduo, grupo, ambiente, condições de vida. As situações-problema para possibilitar aos alunos se apropriarem desse modelo conceitual foram: o que aconteceria a uma lebre do deserto transportada para geleiras do Polo Norte? Ou mudar macacos da Floresta Amazônica para o deserto do Saara? Quais são as condições de vida dos lobos no verão e no inverno? O que ocorreria com eles se uma ou outra estação desaparecesse? Tais problemas constituem o caminho para o aluno ir se apropriando da relação geral básica e, com isso, aplicá-la a casos particulares. O objetivo visado é que os alunos formem capacidades para lidar com imaginação e criatividade com o modelo conceitual, introduzir mudanças nesse modelo, e formar o conceito básico da evolução das espécies. Nisso consiste o processo de abstração, generalização e formação de conceitos (LIBÂNEO e FREITAS, 2019).

Cabe ressaltar no processo de planejamento e organização do ensino a necessidade de atendimento de outros requisitos. O primeiro diz respeito a duas recomendações insistentes de Davydov: que o professor precisa formar nos alunos a necessidade de se apropriar dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade; que coloque tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a transformação mental (experimentação mental) com o material de estudo, precisamente onde atua o pensamento teórico-conceitual dos alunos. O segundo requisito é que os motivos dos alunos para o estudo estão intimamente ligados às práticas socioculturais e suas vivências em sua condição concreta de vida, conforme contribuições de Mariane Hedegaard já apontadas. O terceiro é a imprescindibilidade da atividade coletiva (elaboração conjunta em cooperação) como a base da apropriação individual dos objetos de conhecimento.

Os saberes docentes com base na didática desenvolvimental, requeridos profissionalmente do professor, podem ser assim agrupados:

a) Conceber a aprendizagem escolar como objetivo do ensino, visando o desenvolvimento de capacidades humanas dos alunos, por meio dos conteúdos; b) Saber organizar as mediações da relação ativa do aluno com o conteúdo; c) Ter domínio da estrutura lógica da matéria, ou seja, dos princípios da organização conceitual e dos processos investigativos da ciência que dá origem à matéria; d) Saber identificar nos conteúdos as capacidades intelectuais (conceitos, ações mentais) mais importantes, a serem desenvolvidas pelos alunos na atividade de estudo; e) Saber transformar os conteúdos em procedimentos de pensamento; f) Saber trabalhar com a compreensão conceitual e a relação crítica com os conhecimentos científicos, procedimentais e valorativos (conceitualização, capacidade de abstração e de generalização); g) Incluir os motivos dos alunos e a relação do aluno com o saber na organização das tarefas de estudo (no plano de ensino), de modo a ligar os conteúdos com os motivos dos alunos; h) Saber promover interfaces entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais de que os alunos participam na família, na comunidade, nas mídias, em que se evidenciam desigualdades e diversidades, buscando problemas significativos da realidade pelos quais os alunos possam pensar com base nos conteúdos, numa atividade de estudo; duplo movimento no ensino; i) Criar ações pedagógico-didáticas que compensem as desigualdades sociais e desigualdades educativas que os alunos trazem para a escola; j) Educar para valores humanos e sociais, tendo em vista um processo civilizatório democrático, humanizante e emancipador.

Considerações finais

Este capítulo pretendeu estabelecer relações entre finalidades educativas da educação escolar, um conceito de escola socialmente justa e a proposição de uma didática voltada para o desenvolvimento humano como complemento desse conceito. Discutiu, inicialmente, o embate atual entre finalidades educativas no plano internacional e nacional. No plano nacional, deu-se destaque à presença hegemônica no sistema educacional da visão neoliberal de educação de resultados e às propostas contra-hegemônicas de cunho sociocrítico. Entre essas propostas, foi apresentada a visão sócio-histórico-cultural que defende

como papel da escola a formação cultural e científica articulada com a diversidade social e cultural dos alunos, entrelaçada com as suas condições sociais, culturais e materiais de vida, que se constitui como referência para a proposição de uma escola socialmente justa. O texto é finalizado com a apresentação de uma didática condizente com essa proposição, ou seja, a didática voltada para o desenvolvimento humano conforme a tradição da teoria histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade** [online], v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.
- CASTILLEJO, José Luis. La acción educativa. In: CASTILLEJO, José Luis et alii. **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus Ediciones, 1993.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DAVYDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVYDOV, Vasili; MARKOVA, Aidorova K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, Marta (ed.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, pp. 316-337.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. p. 539-555, 2004.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. In: **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raque A. M. da Madeira. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo ensino-aprendizagem. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAEZI, Andrea Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: sistema Elkonin-Davíдов-Repkin. São Paulo: Mercado de Letras/Editora UFU, 2019. pp. 213-239.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. Vasily Vasilyevich Davídov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas (SP): Autores Associados,

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São PAULO: Martins Fontes, 1984.

XII

**PORQUE NADA SUBSTITUI UM BOM
PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Valéria de Oliveira Roque Ascenção

Patrícia Assis da Silva

Roberto Célio Valadão

Paloma Miranda Arredondo

Iniciamos este texto tendo por base uma afirmativa proferida pelo professor Antônio Nóvoa¹: “Porque nada substitui um bom professor” (2011). Dessa afirmativa podem decorrer duas indagações. A primeira: por que nada substitui um bom professor? E a segunda: o que compõe um bom professor? Como advertência declaramos que todas as reflexões aqui contidas foram pensadas sobre a formação e atuação de um professor de Geografia, pois, como Shulman (1986), concordamos que há diferentes professores de diferentes conhecimentos.

Admitimos que a primeira indagação pode ser mais facilmente respondida. São muitos os estudos que demonstram a fragilidade de processos fundamentados em orientações pedagógicas que investem na cientificidade garantida pelo uso de objetos de aprendizagem, a exemplo de jogos, dos conteúdos desenvolvidos através de instruções programadas, de equipamentos audiovisuais (ALTOÉ, 2005) e da própria estrutura da escola. Não obstante, o planejamento das atividades pedagógicas constitui, de fato, algo necessário à educação ao especificar

1 Conferência de Encerramento “Tendências atuais na Formação de Professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação”, proferida durante o XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2011).

claramente o conteúdo a ser ensinado, os objetivos que deveriam ser cumpridos (*input/output*), as metodologias (exercícios e equipamentos a serem utilizados no processo de ensino), a avaliação assentada na tríade estímulo-resposta-reforço e o investimento em equipamentos audiovisuais. Todavia, esse planejamento não é suficiente para superar as condições inerentes a um professor que compreenda mal aquilo que deveria ensinar, que não compreenda os sujeitos para os quais ensina e, nem mesmo, o contexto do ensino a que se dedica.

Concepções que apostavam nos objetos de ensino como superadores dos limites de professores e alunos foram largamente difundidas no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, sem, no entanto, corroborarem para o desenvolvimento da educação nacional. Mesmo na presença dessas ideias, permaneceram os elevados índices de evasão e reprovação e a baixa escolaridade.

Há quem defenda a persistência de tais concepções até os dias atuais, sustentando tal argumentação no investimento da tecnologia nas práticas educativas, das políticas de avaliação de livros didáticos, bem como das políticas curriculares (SANTOS, 2019). Para nós, as políticas atuais não possuem o viés tecnicista da década de 1960. Tais políticas se referem ao zelo diante de objetos educacionais e ao relativo controle do que se ensina em um país. Há, na atualidade, uma diferença essencial quanto à década de 1960: os materiais instrucionais e as políticas curriculares são importantes para a melhoria na qualidade da educação. Entretanto, é o professor e seu conhecimento, inclusive sobre esses materiais e essas políticas, os componentes essenciais para a promoção de transformações na educação. Os debates hoje existentes sobre as questões curriculares e os materiais instrucionais no Brasil, reconhecemos, incluem o professor. Na atualidade, ainda que frágil, e por isso passível de aprimoramento e longe de se possuir um desenho assertivo para políticas públicas de formação inicial e continuada, precisamos reconhecer que o professor tem lugar quando se discute a educação. A fim de exemplificarmos tais lugares, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (2019). Neste texto não abordaremos em profundidade nenhuma dessas políticas, mas as utilizaremos com o fim de pensarmos a estruturação do conhecimento geográfico para o ensino de Geografia.

O reconhecimento das políticas anteriores como um olhar sobre o professor nos fez iniciar este texto a partir da máxima expressa por Nóvoa e, dela, extrair a questão que norteará nossas proposições: o que deve saber um bom professor? É essencial destacar que as respostas a essa pergunta podem carregar valores diferentes. Há os que defendem que o melhor professor é aquele que trata seus alunos com uma disciplina bebem marcada, outros afirmam o oposto, de tal modo que o bom professor é aquele que consegue ser afetivo, democrático e gerir bem a sala de aula (VENTURA *et al.*, 2011). Muitas podem ser as compreensões referentes à imagem de um bom docente, o que nos distancia de uma compreensão consensual acerca daquilo que qualifica, efetivamente, um bom professor. Alguns podem tomar como bom professor aquele que trabalha um volume imenso de textos e assuntos, exigindo que seus alunos acompanhem seu ritmo e, caso não o façam, sejam reprovados ao final do processo. Outros, tomando caminho oposto, compreendem que o bom professor deve ser compassivo, de modo que, caso o aluno não o acompanhe, compreende que isso faz parte do processo de aprendizagem que se faz através de temporalidades diversas e incontrolláveis. Em ambos os exemplos, embora haja exagero quanto aos predicados que perfilam um bom professor, toca-se no aspecto central daquilo que temos pesquisado: o professor e o conhecimento que ensina.

Partindo do princípio de que questionar o que caracteriza o bom professor pode ser por demais complexo, demarcar qualitativamente os conhecimentos que devem possuir um bom professor parece ainda mais desafiador. Nesse caso temos de pensar um sujeito em relação a um conjunto razoável de conhecimentos que, inter-relacionados, conformam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), tal como

concebido por Shulman (2015). Contudo, quais são esses conhecimentos e como eles se inter-relacionam com a finalidade de se estruturar o conhecimento a ser trabalhado constitui pergunta cuja resposta é claudicante. Qual o papel do professor na produção desse conhecimento e no exercício de sua interação na prática pedagógica? Talvez seja essa uma pergunta um pouco mais ampla e que demanda assumir o professor como sujeito cognoscente, o que complexifica ainda mais a busca por respostas. De todo modo, um aspecto tornou-se claro por meio de nossas pesquisas (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014; ROQUE ASCENÇÃO *et al.*, 2018): as relações entre professores e os conhecimentos que aprendem e ensinam estão vinculadas à formação inicial e continuada desses profissionais.

Neste texto, procuramos mergulhar nesta discussão mediante reflexão daqueles conhecimentos que poderiam ser o sustentáculo para a formação de um professor de Geografia. O trabalho que aqui expomos carrega a parcialidade e a incipiência de pensar na composição do conhecimento do professor de Geografia. Parcial por: i) saber que abarca pequena parte do universo gigante de conhecimentos envolvidos numa prática didática em Geografia; ii) por se apoiar em uma teoria sobre a estruturação do conhecimento docente – o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) –, mesmo reconhecendo-se a existência de outras perspectivas, uma vez que frente à produção, organização e materialidade do trabalho com os conhecimentos na Geografia Escolar o PCK de Shulman nos parece o mais consistente.

Assim, passaremos agora a deslindar como compreendemos a estruturação do conhecimento escolar da Geografia e sua relevância na formação, tanto aquela inicial quanto continuada.

Conhecimento Docente e Docência na Educação Básica: caminhos formativos

Diferentes teóricos da educação, a exemplo das contribuições de Gauthier *et al.* (2018), têm por entendimento que o bom professor necessita de características diversas que envolvem, sem a exclusão de nenhum outro quesito, o manejo da classe de alunos, o reconhecimento das especificidades deles e o conhecimento a ser trabalhado junto a

esses alunos. Ao professor se atribui responsabilidades referentes à compreensão do currículo, ao trabalho com materiais didáticos, à permanência do educando na escola, ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos educandos e à gestão da matéria e da escola. De acordo com Novaes (2021), esses critérios aqui apontados são, na atualidade, tomados no Brasil por referência para as diretrizes destinadas à formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN 2002, 2015, 2019).

É essencial afirmar que os referidos critérios não são consensuais em sua utilização, bem como em seu significado para diferentes tendências de análise da formação docente. Neste artigo consideramos tais critérios importantíssimos, desde que compreendidos como indicadores de melhorias necessárias e, não, sob uma lógica produtivista e meritocrática. Em decorrência, a avaliação docente é vista como essencial, pois de tal processo poderá derivar conhecimentos acerca de áreas e de conteúdos aos quais se deverá envidar maiores investimentos.

Como afirma Novaes (2021), o professor é um agente social fundamental para a qualidade da educação, de tal modo que o acesso ao ensino de boa qualidade a todos os sujeitos em idade escolar constitui um pavimentador de caminhos para sociedades mais justas e equânimes. Sob tal perspectiva, refletir sobre os conhecimentos docentes virá a favorecer a identificação do material necessário para a referida pavimentação. Compreendemos que a proposição de diretrizes para a formação do professor configura a demarcação de conhecimentos comuns aos professores, em nosso caso, aos professores de Geografia. O direcionamento comum desses conhecimentos a professores de todo o País nos parece uma possibilidade frente ao combate à desigualdade escolar (DUBET *et al.*, 2012). Discordamos, pois, dos que consideram as Diretrizes como barreiras às peculiaridades, vendo-as – as Diretrizes – como possível aproximação entre realidades tão díspares e desiguais como as que constituem o Brasil. Compreendemos que a demarcação de elementos comuns não impede a incorporação de especificidades locais. Sob tal entendimento, lemos e interpretamos a pesquisa conduzida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), cujos resultados foram publicados em 2020 (MORAIS; RICHTER, 2020).

A referida pesquisa trata de identificar o impacto das DCN 2002 nos cursos de formação de professores de Geografia. A investigação contou com 14 cursos de Geografia de dez instituições de ensino superior (IES) – Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal de São João del Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Tocantins e Universidade de Brasília. Em linhas gerais, a pesquisa evidenciou que passados 18 anos desde a homologação das DCN (Resoluções 1 e 2, CNE/CP, 2002), alguns de seus princípios ainda não foram contemplados, sofreram simplificações e/ou não se fizeram presentes em textos curriculares institucionais. A pesquisa indicou ainda que, na percepção de alunos e professores: i) há discordâncias na concepção de princípios presentes nas DCN; ii) há dificuldades na implementação dessas DCN nas IES; iii) há desconhecimento desse documento curricular ou de outros documentos oriundos dessa normativa por parte de docentes e discentes; e, que, iv) existe um conjunto de desafios presentes na DCN 2002 que ainda se faz importante para o avanço do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Há concepções basilares sobre a formação de professores, postas na DCN 2002, não consolidadas e carregadas de incompreensões que ganharam espaço nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN, 2019: BNC Formação), promulgada em 2019: i) a sólida formação teórico-metodológica; ii) a unidade entre teoria e prática; iii) o trabalho docente como princípio educativo para a formação profissional; iv) a pesquisa como fundamento cognitivo e eixo nucleador dos cursos de formação de professores.

Após 18 anos da promulgação da Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, permanecem o tratamento de forma isolada entre teoria e prática e o não reconhecimento da Prática como Componente (PCC) como ação pedagógica no formativo dos futuros docentes. A maior parte dos cursos distribuiu as 400 horas definidas nas DCN 2002 para as PCCs em disciplinas tradicionais aos cursos de Geografia, entre

as quais Climatologia, População, Geografia Urbana e Geomorfologia. No entanto, como dito anteriormente, os formadores de formadores não demonstram compreender o significado de prática dentro da acepção da DCN e essas horas acabam tornando-se uma ficção ou sendo usadas em atividades menores, tais como a pesquisa de alguns conceitos em livros didáticos.

Todos os aspectos descritos anteriormente dizem respeito diretamente ao conhecimento necessário à formação docente. Se existiam incompreensões frente aos aspectos anteriores, a DCN 2019 explicita o caráter dos conhecimentos que constituirão a formação de professores: o conhecimento pedagógico do conteúdo (DCN, 2019, p. 7) (Fig. 1) e as características metodológicas a partir das quais tal conhecimento será trabalhado:

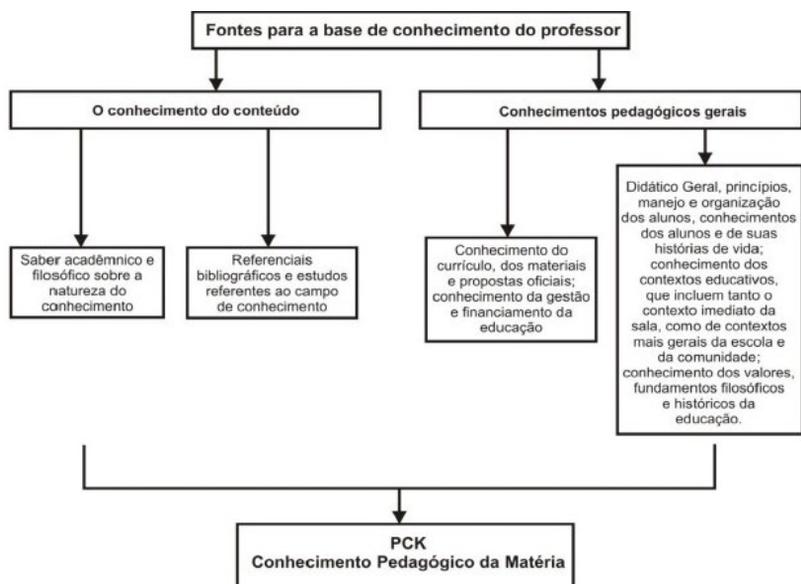
[...] resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola. (DCN 2019, p. 8).

A partir das fragilidades demonstradas pela pesquisa NEPEG/2020, consideramos que as proposições trazidas pela DCN 2019, além de acentuar o que já era vulnerável, possivelmente trará novas incompreensões. Tais afirmativas se baseiam nas pesquisas desenvolvidas por nós e demais integrantes do Gepegeo (Grupo de Ensino e Pesquisa em Geografia / UFMG). Nessas investigações, constatamos que os professores de Geografia não operam com o conhecimento geográfico, mas atuam informando seus alunos a respeito de componentes espaciais – o clima, o relevo, a urbanização, a população, a economia (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

Além de discordarmos da informação como princípio de ensino, nós do Gepegeo discordamos do que tradicionalmente se chama de conteúdo geográfico, e tal discordância está ancorada justamente em nossa convergência com a teoria do PCK (SHULMAN, 1986). Corroboramos com Grossman *et al.* (2005) quanto ao fato de que o conhecimento para o ensino das matérias escolares deveria ser trabalhado

na formação de professores, de tal modo que os cursos de licenciatura estivessem comprometidos em ensinar seus professores a construir o conhecimento pedagógico do conteúdo. Não obstante, compreendemos que há limites nessa perspectiva, haja vista que, no caso específico da Geografia, os formadores de formadores, em sua maioria, não fazem Geografia, mas, sim, estudam espaços e seus componentes espaciais de modo isolado. Nesse sentido, há uma convergência entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, mas uma convergência negativa e até nefasta em que se reforça um equívoco: o não ensino da Geografia, mas, sim, a mera abordagem de componentes espaciais *per se*.

Figura 1 – Trajetória construtiva do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK



Fonte: Autores.

Desde 2010, temos desenvolvido investigações junto a professores de Geografia da educação básica. Tomamos como pilar para o desenvolvimento dessas investigações o conhecimento pedagógico do conteúdo mediante investimento, sobretudo, no conhecimento da

matéria (sintático e substantivo) e nos conhecimentos pedagógicos, especificamente conhecimentos do currículo e conhecimentos sobre aprendizagem. Como afirmam Berry *et al.* (2015), o PCK é uma teoria em construção. Embora tenhamos mundialmente uma base relativamente consensual acerca do PCK (Figura 1), a pesquisa e o conhecimento sobre seu construto precisam ser aclaradas, de modo que se tornem mais úteis e aplicáveis ao trabalho dos professores (BERRY *et al.*, 2015).

Na área do ensino de ciências, tal como explicita Berry *et al.* (2015), o PCK é bem aceito como linguagem para o ensino e a aprendizagem, o que não impede que sua organização para uso nas práticas de ensino ainda seja incipiente. No caso do ensino de Geografia, tanto a compreensão do que seja o PCK quanto o seu uso na elaboração de práticas de ensino se expressam em poucos trabalhos publicados no Brasil e mesmo no exterior. Podemos dizer que no Brasil ainda nos encontramos na fase de tradução do PCK para uma linguagem inteligível aos professores da educação básica e, talvez ainda mais sensivelmente, aos formadores de formadores, ou seja, aos professores que trabalham na licenciatura no ensino superior. Apesar de há 12 anos levarmos os resultados de nossas pesquisas para eventos e publicações diversas e, muitas vezes, obtermos a concordância dos colegas frente ao que constatamos, ainda hoje, não raramente, professores se dirigem a nós dizendo como ensinam relevo, como ensinam a cidade, como ensinam a bacia hidrográfica etc. A ruptura com essa ideia de se “ensinar coisas sobre o espaço” é crucial ao PCK em Geografia.

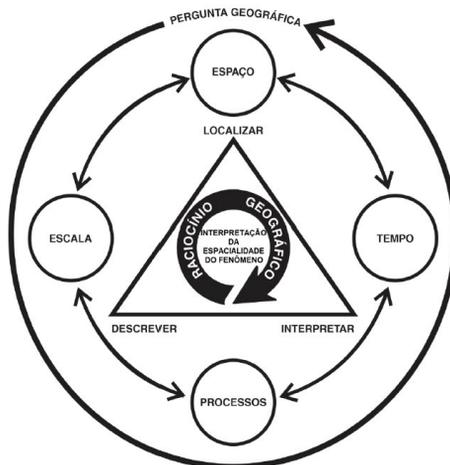
A necessária e urgente superação de uma Geografia que trata das coisas do espaço e não da espacialidade de um dado fenômeno nos levou à busca pela compreensão de como se produz uma análise que seja efetivamente geográfica. Para tanto, buscamos identificar por meio da leitura de clássicos do pensamento geográfico o que seria comum à ciência geográfica. Ou seja, os elementos epistêmicos utilizados por construtores da ciência geográfica desde o século XIX (quando da institucionalização da ciência) ao século XXI; buscamos, então, por aquilo que se consolidou como permanência nas análises geográficas. Para tanto, recorreremos ao que Shulman (1986) denomina conhecimento substantivo de uma ciência, sua base epistêmica. Nos apoiamos na leitura de obras de Alexander Von Humboldt (HUMBOLDT,

1877), Friedrich Ratzel (RATZEL, 1983), Paul Vidal de La Blache (VIDAL DE LA BLACHE, 1913), Elisée Reclus (RECLUS, 1876), Halford John Mackinder (MACKINDER, 1891), Jean Brunhes (BRUNHES, 1897), Peter Kropotkin (KROPOTKIN, 2021), Maximilien Sorre (SORRE, 1948), Carl Ortwin Sauer (SAUER, 1966), Richard Hartshorne (HARTSHORNE, 1939), David Harvey (HARVEY, 2012) e Milton Santos (SANTOS, 1986).

A partir dessa leitura identificamos como permanência na interpretação geográfica a escala, o tempo e o espaço, bem como a ação de interpretar, descrever e analisar. Iniciamos um construto essencial para nossas intenções frente ao conhecimento pedagógico do conteúdo: a organização de um modelo que pudesse representar o Raciocínio Geográfico (Fig. 2).

Sob a perspectiva do PCK, reconhecemos que havíamos identificado conhecimentos substantivos (escala, tempo e espaço) e sintáticos da matéria (localizar, descrever, analisar). Grossman *et al.* (2005) utilizam a expressão conhecimento do conteúdo que se está ensinando para se referir ao que consideram mais importante nas atividades educacionais. Afirmam ainda que a ausência e a precariedade do conhecimento do conteúdo podem afetar o ensino. Entre os conhecimentos específicos ao conteúdo encontram-se os conceitos centrais, informações objetivas e coerentes com as recentes investigações científicas; em outras palavras, os princípios orientadores desse conteúdo. Os autores observam que, como são muitos os conteúdos que compõem uma dada área de conhecimento, por vezes, a cada situação de ensino os professores se veem diante da necessidade de aprender novamente para ensinar. Isso implica dizer que, de fato, não há um conhecimento pedagógico da Geografia, pois a Geografia é uma ciência cuja composição escolar trabalhará conteúdos diversos junto aos alunos. Consequentemente, a cada novo conteúdo, um novo PCK deverá ser construído.

Figura 2 – O Raciocínio Geográfico, segundo ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO (2017) e SILVA (2021)



Fonte: Autores.

O conhecimento substantivo da matéria se refere aos paradigmas que orientam as investigações, as ênfases e as análises em um dado campo do conhecimento. Grossman *et al.* (2005) destacam que em alguns campos do conhecimento é possível a coexistência de paradigmas. No caso da Geografia, consideramos que há distinções entre os paradigmas, de tal modo que o Territorialismo Ratzeliano impossibilita uma junção ao Regionalismo de Vidal de La Blache ou à Geografia Quantitativa para a abordagem de um conteúdo.

Os referidos autores (2005, p. 14) afirmam que “seja tácito ou explícito, o conhecimento das estruturas substantivas de um professor tem sérias implicações sobre o que e o como os professores trabalham um conhecimento” e, especificamente, enxergam um conteúdo dentro de um campo de conhecimento. Consideramos que o conhecimento das estruturas substantivas portado por um docente tem influência direta sobre suas decisões em relação ao conteúdo que irá trabalhar junto aos seus alunos. Para nós, todos aqueles envolvidos com a formação docente devem compreender e trabalhar com os referenciais substantivos do conhecimento e, sobretudo, do conteúdo que lecionam. Tal conhecimento

pode ser uma chave para que os professores compreendam o sentido de um conteúdo ser ensinado.

Mas se o conteúdo para o ensino de Geografia não é o relevo, a urbanização, a hidrografia, ou a economia, pergunta-se: O que configura o conteúdo nesta disciplina escolar? Antes de ousarmos tal resposta, tratemos um pouco sobre o conhecimento sintático do conteúdo, visto que ele também será fundamental para que se defina o que será ensinado.

O conhecimento sintático diz respeito à metodologia utilizada para o trabalho com aquele conteúdo. Estabelece ele estreita vinculação com o conhecimento substantivo, uma vez que, ao menos na Geografia, diferentes paradigmas implicam em diferentes metodologias. Consequentemente, diferentes metodologias implicam em diferentes recortes espaciais; e diferentes metodologias permitem que se enxerguem alguns aspectos quanto à espacialização dos fenômenos, enquanto outros tantos acabam por permanecerem encobertos.

Quanto a essa esfera do conhecimento, Grossman *et al.* (2005, p. 17) são contundentes ao afirmarem que:

Os professores que não compreendem o papel da investigação (e as diferentes ênfases dessas, decorrente de diferentes abordagens metodológicas) não serão capazes de representar adequadamente e, por conseguinte, ensinar adequadamente seu conteúdo. (Grifos nossos)

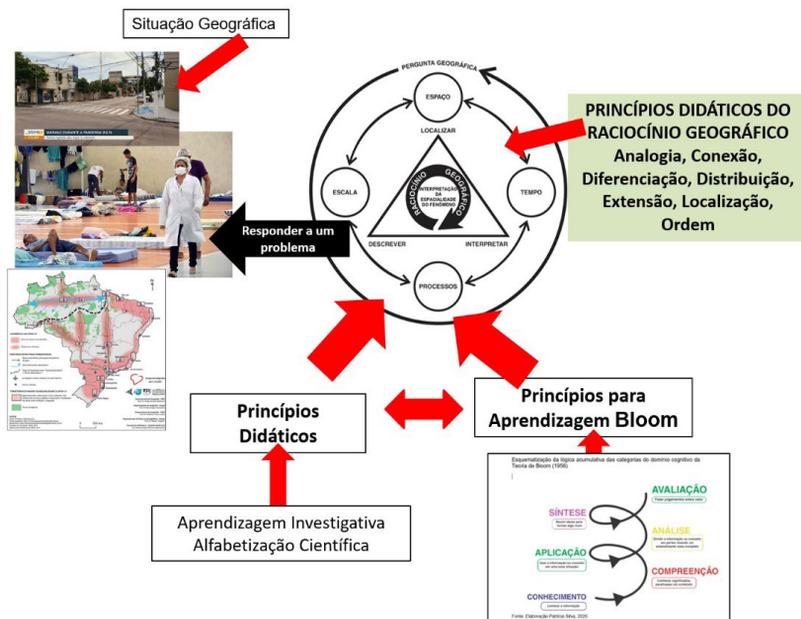
Chegamos aqui a um dos pontos centrais do modelo que temos desenvolvido sobre o Raciocínio Geográfico. O conteúdo da Geografia Escolar deriva de uma pergunta feita a uma situação geográfica (Silveira, 1999). Por meio dos conhecimentos substantivos e sintáticos, identificamos uma situação geográfica.

Ao buscar o desenho de um PCK de um dado conteúdo, acionamos referenciais didático-metodológicos que nos permitam construir uma investigação, no intuito de responder uma dada pergunta. Nesse momento, entramos na esfera do conhecimento pedagógico, o qual, em nosso modelo, se estabelece através de um ensino por investigação (Morais, J. J. P. de *et al.*, 2020). Construimos perguntas cujo sentido seja compreender: *Por aqui e não lá? Por aqui e lá, mesmo sendo tão*

diferentes, se comportam da mesma maneira diante de um fenômeno? Que interesses locais favorecem a ocorrência de um dado fenômeno, encobrendo a ocorrência de outros? Essas são perguntas geográficas. Perguntas feitas ao espaço e cuja resposta exige a inter-relação entre o que o compõe: objetos e ações. A vegetação, a agricultura, o trabalhador, o trabalho, a pluviosidade, o relevo e a hidrografia são objetos que sofrem processos (ações) específicos a cada um e, simultaneamente, processos (ações) relativos às inter-relações que estabelecem entre si. A partir daí teremos o conteúdo geográfico que iremos trabalhar, mediante a busca por analogias, conexões e compreensões a respeito das distribuições, dentre outros princípios didáticos do Raciocínio Geográfico. A Figura 3 exemplifica um PCK, construído em oficina destinada à formação continuada de professores da educação básica, ofertada pelo Gepegeo / UFMG.

Falta, para fechar nosso modelo, delinear os princípios para aprendizagem. Nas pesquisas desenvolvidas no Gepegeo, tomamos como referência as compreensões de Benjamim Bloom (Bloom *et al.*, 1977) no que se refere à relação sujeito e aprendizagem. Consideramos Bloom um teórico mal interpretado e cuja leitura se reduz ao momento em que sua teoria, iniciada nos anos de 1940, foi apropriada para medir os resultados de testes conduzidos no sistema de ensino estadunidense, dentre os quais se destaca o *Scholastic Aptitude Test (SAT)*.

Figura 3 – A Espacialidade de Situações Pandêmicas: exemplo de um PCK.



Fonte: Autores.

Como esclarece Silva (2021), a teoria de Bloom foi utilizada para o desenvolvimento de uma taxonomia, mas não é ela taxonômica. A autora esclarece que essa teoria não obedece a uma hierarquia estrita e sequencial, por isso não pode ser considerada taxonomista ou etapista. Compreende-se que as categorias do domínio cognitivo da teoria de Bloom estão interligadas, ocorrem de maneira contínua e que os conhecimentos empregados na resolução de um problema podem perpassar por mais de uma categoria (Fig. 4).

Figura 4 – Teoria de Benjamin Bloom e de seus colaboradores (1977).



Fonte: Autores.

Ao desenharmos aqui como compreendemos o PCK na atualidade, pretendemos demonstrar como, diante dos resultados obtidos em nossas pesquisas, enxergamos possibilidades para as relações entre professores e os conhecimentos que aprendem e ensinam. Aspiramos ainda realizar uma defesa em favor de mudanças na formação de professores, inicial e continuada. Somos propositivos! Mas não encarcerados em nossa proposição. Esperamos, ao trazer nossas ideias, favorecer o debate sobre a formação do professor de Geografia. Uma das dimensões do conhecimento apontadas por Shulman (1986) foi propositalmente deixada para este momento: a crença no conteúdo, ou seja, a relação entre o que o professor acredita ensinar e aquilo que ele de fato ensina. Consideramos que tal crença seja um grande limitador para a reorganização das licenciaturas em nosso País. Muitas foram as vezes em que, ao debatermos nossa concepção, ouvimos colegas afirmarem que já trabalham na perspectiva do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Sem dúvida que acreditamos nos depoimentos desses colegas, não obstante, não é assim que estão organizados os cursos de licenciatura em Geografia, de modo que a pesquisa coletiva do NEPEG realizada em 2020 fornece sólidos argumentos que reforçam nossa avaliação aqui exarada.

Certamente o PCK não deve ser compreendido como caminho único para uma revolução no campo da educação, tal como nos propõe Bernadete Gatti (GATTI, 2017). Gostaríamos de ver a exposição de outras propostas que, para além de requestrar os cursos que já existem, fossem cirúrgicas na proposição de conhecimentos sólidos e efetivos na formação de professores que, em seu exercício docente, construíssem um ensino de Geografia socialmente relevante. Um ensino para além daquele fragmentado, alquebrado e isolado e, por que não, até marginal na escola, do ensino de meras partes daquilo que se anseia compreender solidário; nos dizeres de Milton Santos, “um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, M., 2006, p. 39), o espaço. Estamos, diante do exposto, ansiosos para tais debates e, há muito, inquietos para a necessária e acima de tudo urgente revolução!

Considerações Finais

Finalizamos o debate aqui trazido retomando a afirmativa de Nóvoa e que intitula este artigo: Nada substitui um bom professor de Geografia! Ainda que consideremos importantíssimo um programa de avaliação do livro didático, será o bom professor que favorecerá a boa apropriação deste material. Não há, pelo menos na atualidade, documentário, Atlas ou quaisquer conjuntos de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados – os *softwares* – que, ao conduzirem investigações, tragam ao seu final, *per se*, a contradição como resposta, demarcando, de modo inequívoco, a complexidade da espacialidade do fenômeno. Sim, até o momento não se encontrou recurso capaz de substituir um bom professor! Todavia, estamos ainda distantes da sólida e robusta formação dele. Não falamos de um ou outro sujeito que à custa de muito esforço e estudos individuais se torne referência como professor que instiga o aluno à aula de Geografia. O que aqui demandamos são cursos que subsidiem efetivamente professores que, diante da complexidade e multiplicidade dos conhecimentos da Geografia, tornem-se autônomos na produção daqueles conhecimentos pedagógicos do conteúdo – pois são inumeráveis os PCK da Geografia, tal como são inumeráveis as situações geográficas passíveis de investigação –,

de modo a se apropriarem deles no intuito de elegê-los objeto de seu exercício docente e profissional.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair. Processo Tecnista. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin F., [et al]. **Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula**. Maringá: Eduem, 2005, p. 65-79.

BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia; LOUGHRAN, John. **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. New York: Routledge, 2015.

BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram. **Taxionomia de objetivos educacionais: 2 Domínio afetivo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

BRUNHES, Jean. Les irrigations en Égypte. **Annales de Géographie**, t. 6, n.30, p. 456-460, 1897.

DCN 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação, Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

DCN 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação, Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2022.

DCN 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação: Conselho Nacional da Educação, Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 18 maio 2022.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v.14, n.29, p.22-70, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/26319>. Acesso em: 2 mar. 2015.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1150-1164, 2017.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

GROSSMAN, Pamela L.; WILSON, Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustância: el conocimiento de la matéria para la enseñanza. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, ano 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19745>. Acesso em: 2 mar. 2015.

HARTSHORNE, Richard. The Nature of Geography – a critical survey of current thought in the light of the past. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 29, n. 3, p. 173-412, 1939.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18497>. Acesso em: 18 maio 2022.

HUMBOLDT, Alexander Von. **Personal Narrative of Travels to the Equinoctial Regions of the New Continent during the years 1799-1804**. G. Bell, 1877.

KROPOTKIN, Peter. **Russian and French Prison**. Black Rose Books Ltd., 2021.

MACKINDER, Halford John; SADLER, Michael E. **University Extension, Past, Present, and Future**. London: Cassell, 1891.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; RICHTER, Denis (orgs.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Editora Alfa, Coleção Pesquisa NEPEG, 2020.

MORAIS, Jackson Junio Paulino de; BENFICA, Mariana Laureano; PATROCÍNIO, Winnie Parreira. Vulnerabilidade educacional em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 14, n. 2, p. 67-82, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/24942/17285>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In: GATTI, Bernadete A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 2021. P. 109-152

NÓVOA, Antônio. **Tendências atuais na Formação de Professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11. 2011, Águas de Lindóia. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10261234/>. Acesso em: 18 maio 2022.

RATZEL, Friedrich. O solo, a sociedade e o Estado. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 2, p. 93-101, 1983. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47081>. Acesso em: 18 maio 2022.

RECLUS, Elisée. **Nouvelle Géographie Universelle**. Hachette, 1876.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, n. 496 (03), p. 1-14, 2014. Disponível em: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965/18402>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

_____. Por uma Geomorfologia socialmente significativa na Geografia Escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **Acta Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 179-195, 2017. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4780/2421>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/issue/view/154>. Acesso em: 7 out. 2018.

SANTOS, Matheus Pereira dos; MOURA, Renan Gomes de; BARBOSA, Marcus Vinícius. O impacto político do incentivo governamental no ensino técnico do Brasil. **Revista Valore**, v. 4, p. 133-149. 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/692>. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAUER, Carl Ortwin. **The early Spanish main**. University of California Press, 1966.

SHULMAN, Lee. PCK: Its genesis and exodus. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia, LOUGHRAN, John. **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. New York: Routledge, 2015. p. 3-13.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://goo.gl/kUiuRm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, Patrícia Assis da. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas**. 2021.127f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, ano 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

SORRE, Maximilien. Fondements de la géographie humaine. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. 5, p. 21-37, 1948.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo; NEVES, Marília Maria Andrade Marques da Conceição e; LOUREIRO, Cândida Rosalinda Exposto Costa, [et al]. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Referência – Revista de Enfermagem**, Coimbra / Portugal, v. 3, n. 5, p. 95-102, 2011.

VIDAL DE LA BLACHE, Paul. Des caractères distinctifs de la géographie. **Annales de Géographie**, année XXII, n. 124, p. 289-299, 1913.

Sobre os organizadores

DENIS RICHTER – Pós-Doutor em Geografia pela Universidad Autónoma de Madrid/Espanha, Doutor e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. Professor no curso de graduação e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cartografia para Escolares (GECE) e a Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar. Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO). Pesquisa sobre Ensino de Geografia, Cartografia Escolar e Formação de Professores de Geografia.

e-mail: drichter78@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7133-5279>

LORENA FRANCISCO DE SOUZA – Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Geografia pela UFG. Professora no curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordena o Núcleo de Estudos Africanos e Afrodiaspóricos (NEAAD). Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Pesquisa sobre Ensino de Geografia, Relações raciais e de gênero e Formação de Professoras/es de Geografia.

e-mail: lorena.souza@ueg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-5046>

PRISCYLLA KAROLINE DE MENEZES – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Curso de Graduação e Pós-graduação em Geografia do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordena os grupos de pesquisa Geoconceito e Investigadores Iberoamericanos de Educação Geográfica (IIEG). Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG). Pesquisa sobre Educação do Campo, Formação de Professores de Geografia e Educação Geográfica.
e-mail: priscylla.menezes@ufpe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6659-2799>

Sobre os autores

ADRIANA OLIVIA ALVES – Doutora, Mestre e licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. Professora no Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGea). Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG) e da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO). Pesquisa sobre Geografia Escolar, Formação de Professores, Metodologia do Ensino de Geografia e componentes físicos-naturais.

e-mail: adrianaolivia@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0604-4648>

ANDREA AJÓN – É licenciada e professora de Geografia pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora do grupo INDEGEO no Instituto de Geografia/UBA. Professora de Didáctica Especial e Práticas de Ensino na UBA, no Colégio Nacional de Buenos Aires e de Ensino de Ciências Sociais e História na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tem sido formadora de professores na CePA, Governo da Cidade de Buenos Aires/Argentina, e atualmente em escolas privadas. Escreveu artigos sobre ensino escolar, formação inicial e ensino de questões ambientais. Autora de livros didáticos e materiais educativos para o Ensino Fundamental e Médio.

e-mail: andrea.ajon22@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8282-899X>

ANTONIO CARLOS CASTROGIOVANNI – Doutor em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Titular da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação O Ensino de Geografia e História: saberes e fazeres na Contemporaneidade da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordena os grupos de pesquisa: Formação Continuada de Professores; e Turismo, Planejamento Participativo e Educação. Participa do Grupo de Pesquisa de Investigadores Latino Americanos em Didática da Geografia (REDLADGEO). Pesquisa sobre Ensino de Geografia e as novas tecnologias, Formação de professores, Turismo e Planejamento, Geografia e Turismo - turismo urbano. Autor de várias obras, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais.

e-mail: castroge@ig.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2146-9700>

CARLA JUSCÉLIA DE OLIVEIRA SOUZA – Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER). Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cartografia para Escolares (GECE) e participa da Rede de Pesquisas em Cartografia Escolar. Pesquisa sobre Ensino de Geografia com ênfase em Cartografia Escolar, Didática da Geografia, Formação de professor, Educação Geográfica e Riscos Socioambientais, Ensino de Geomorfologia com ênfase em visualização espacial e raciocínio geomorfológico.

e-mail: carlaju@ufsj.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1426-4790>

CLAUDIA DO CARMO ROSA – Pós-doutoranda, Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG), do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: currículo,

ensino e formação de professores de Geografia (GECEF). Pesquisa sobre Formação de Professores, Currículo, Ensino de Geografia e Anos Iniciais.

e-mail: claudia.rosa@ueg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-0770>

CLAUDIVAN SANCHES LOPES – Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Doutor em Geografia Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor Associado do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia na UEM. Líder do grupo de pesquisa Educação Geográfica e Formação de Professores de Geografia (Eduprogeo). O Eduprogeo integra o Coletivo Paraná de pesquisa em ensino de Geografia e a Rede Latino-americana de Investigações em Didática da Geografia (Redladgeo). Pesquisa sobre Geografia, Formação do Professor de Geografia, Ensino de Geografia, Didática da Geografia, Estudo do Meio.

e-mail: cslopes@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8479-5095>

DANIEL MALLMANN VALLERIUS – Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e coordenador substituto dos cursos de Geografia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional. Coordena o Projeto de Inovação Pedagógica - PIP Geografia UFT. Foi membro da Comissão Técnica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/MEC) - 2021. É membro do Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO) da UFT, do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG) e do Comitê de Educação da comissão de Geografia do IPGH/OEA. Pesquisa sobre Formação de Professores, Educação cidadã, Livro didático e Estágio Supervisionado de licenciatura em Geografia.

e-mail: daniel.mv@uft.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9432-9568>

GISELE GIRARDI – Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vinculada ao Laboratório de Cartografia Geográfica e Geotecnologias da UFES. Lidera o Grupo de Pesquisa “POESI – Política Espacial das Imagens e Cartografias” e Coordena a Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”. Pesquisa sobre Imagem cartográfica e pensamento sobre o espaço; Mapeamentos participativos, colaborativos e alternativos; Arte e Cartografia; Linguagens geográficas e Cartografia Escolar.
e-mail: gisele.girardi@ufes.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1749-6773>

José Carlos Libâneo – Pós-Doutor em Educação pela Universidad de Valladolid/Espanha, Doutor em Filosofia e História da Educação e Mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Coordena o Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos e o Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas. Pesquisa e escreve sobre Teoria da Educação, Teoria histórico-cultural, Didática, Políticas públicas para a escola, Organização e gestão de escolas.
e-mail: libaneojc@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

LANA DE SOUZA CAVALCANTI – Pós-doutora em Geografia pela Universidad Complutense de Madrid/Espanha e Universidad de Buenos Aires/Argentina, Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Titular do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Coordena a Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidadanias (RECCI), é integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e da Rede Latino-Americana de Investigadores

em Didática da Geografia (REDLADGEO). Pesquisa sobre Ensino de Geografia, Formação de Professores e Ensino de Cidade e Cidadania.
e-mail: lana@ufg.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2663>

LEONARDO FERREIRA FARIAS DA CUNHA – Doutorando em Geografia e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Participa do Grupo de pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de professores de Geografia (GEAF) e do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Geografia (NEPEG). Atuou como avaliador de obras didáticas junto ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/MEC) - 2021. Pesquisa sobre o Ensino de Geografia na Educação Básica
e-mail: leoffarias@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7954-274X>

LEOSMAR APARECIDO DA SILVA – Doutor e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Departamento de Linguística e Português da Faculdade de Letras da UFG. Participação do Grupo de Estudos Funcionalistas e do Grupo de Pesquisas em Análise Linguística e Cognição. Pesquisa sobre Descrição e Análise Linguística e Ensino de Português em perspectiva cognitivo-funcional.
e-mail: silva515@ufg.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3954-3518>

MARTA SUELI DE FARIA SFORNI – Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (GEPAE-UEM). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e formação continuada de professores nos seguintes temas: ensino e aprendizagem conceitual, didática, Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade.
e-mail: martasforni@uol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-2075>

MIRIAN SANTOS DE CERQUEIRA – Pós-Doutora em Psicolinguística Experimental pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora no curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. É vice-coordenadora do Laboratório de Processamento da Linguagem (LAPROLIN). Pesquisa sobre Sintaxe, Psicolinguística e Ensino de Português.

e-mail: mirian_cerqueira@ufg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5409-3503>

MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Desenvolvimento e Meio ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). É professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação de Geografia da UFPI. Participa dos seguintes grupos de estudo e pesquisa: NEPEG, GECEF e NUPEG. Já foi docente orientadora no Programa Residência Pedagógica de Geografia e, atualmente é coordenadora do PIBID de Geografia na UFPI. Pesquisa sobre o Ensino de Cidade, Currículo e Formação de Professores.

e-mail: mugiany@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5645-2303>

PALOMA MIRANDA ARREDONDO – Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. Professora da Universidad de Santiago de Chile, onde foi coordenadora do Departamento de Educação da Universidade e de seu processo de avaliação de desempenho. É pesquisadora junto ao Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO). Pesquisa sobre Ensino de Geografia e Pensamento Geográfico.

e-mail: paloma.miranda@usach.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3122-7745>

PATRÍCIA ASSIS DA SILVA RIBEIRO – Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Atuou na área da Cartografia Escolar, com foco na Cartografia tátil, produzindo

materiais didáticos e organizando práticas pedagógicas para pessoas cegas. Pesquisa sobre o Ensino de Geografia, com ênfase no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na interpretação da espacialidade do fenômeno.

e-mail: patriciaassis.geo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>

RAQUEL GUREVICH – Mestre em Administração Pública e licenciada em Geografia pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Professora de Didáctica Especial de Geografia e Práticas de Ensino e de Geografia Social Argentina no Departamento de Geografia da UBA. Como investigadora, é membro do grupo INDEGEO no Instituto de Geografia/UBA. Participa do curso de Pós-Graduação “Ensino de Ciências Sociais” da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e é membro da equipe de Ciências Sociais da Dirección Nacional do Ensino Secundário do Ministério Nacional da Educação/Argentina. Participa da Rede Latino-Americana de Investigadores em Didática da Geografia (REDLADGEO). Tem dado numerosos cursos e seminários em diferentes universidades do país e em várias instituições educativas nacionais e estrangeiras. Publicou livros, artigos e artigos sobre os temas da sua especialidade.

e-mail: raqgur2003@yahoo.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-5223>

ROBERTO CÉLIO VALADÃO – Doutor e Mestre em Geologia Sedimentar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em atividades na área da Geografia Escolar e da Geomorfologia. Essas áreas, embora aparentemente distintas, uma vez fundamentadas em construções epistêmicas próprias da ciência geográfica se revelam complementares e se retroalimentam. Tem utilizado de sua expertise na orientação de dissertações e teses no contexto do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFMG, bem como na sub-coordenação do Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO), na mesma instituição.

e-mail: valadaobh@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3449-7628>

VALÉRIA DE OLIVEIRA ROQUE ASCENÇÃO – Doutora em Geografia e Análise Ambiental e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora no curso graduação e Pós-Graduação em Geografia da UFMG. Coordena o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia (GEPEGEO). Participa do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG) e da Rede Latino-americana de Investigações em Didática da Geografia (Redladgeo). Coordenou os subprojetos ‘Geografia - Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Geografia)’ e ‘Geografia - Programa Residência Pedagógica’. Pesquisa sobre Sócio-cognição, Formação docente e Prática pedagógica em Geografia Escolar.

e-mail: valeriaroque@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5771-4878>

Os capítulos presentes neste livro buscam contribuir com o avanço nos estudos sobre o ensino de Geografia, a partir de reflexões teórico-metodológicas que abordam diferentes contextos do trabalho docente, bem como os desafios presentes no processo de formação de professores. Assim, esperamos que a leitura destes textos possa colaborar na perspectiva de qualificar, cada vez mais, as pesquisas e as práticas escolares em Geografia.