

O Conhecimento Geográfico Escolar e as articulações entre a realidade do aluno e o conteúdo de atualidades

Geographic Scholar Knowledge and the linkage between the student's reality and the study of current topics

El Conocimiento Geográfico Escolar y las articulaciones entre la realidad del alumno y el contenido actual



Jéssica da Silva Rodrigues Cecim

Colégio Técnico de Campinas - São Paulo - Brasil

jcecim@gmail.com



Rafael Straforini

Universidade Estadual de Campinas - São Paulo - Brasil

strafo@unicamp.br

Resumo: Este artigo se insere no contexto dos estudos curriculares com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) e discute os sentidos de conhecimento geográfico escolar que estão em disputa por hegemonização a partir da presença de um conteúdo de atualidades articulado ao Ensino de Geografia no Ensino Médio no Brasil. Metodologicamente, pautou-se em análises do campo pedagógico e epistemológico, relatos de estudantes de licenciatura em Geografia e experiências docentes. As atualidades são compreendidas como acontecimentos em variados âmbitos sociais que, intensamente reiterados pelos meios de comunicação, passam a compor as aulas de Geografia na condição de instrumentos e componentes curriculares. Na Geografia Escolar, o significante realidade se associa a um modo de

pedagogização dos conteúdos escolares – a realidade do aluno – e à concepção de Geografia como Ciência do Presente – como estudo da realidade do mundo atual. Os resultados da pesquisa apontam para as atualidades como uma metonímia para a realidade, criando um sentido de conhecimento geográfico escolar presentificado articulado ao discurso de Geografia como Ciência do Presente, que pode se dar com base em um ensino factual dos acontecimentos e/ou a partir do desenvolvimento de um raciocínio geográfico.

Palavras-chave: Conhecimento Geográfico Escolar. Atualidades. Realidade. Raciocínio Geográfico.

Abstract: This article is inserted in the context of curriculum studies based on Theory of Discourse (Laclau e Mouffe, 2015) and it debates the views on geographic scholar knowledge that are in dispute for sovereignty by presenting current topics linked to geography teaching in Brazil's high school (Ensino Médio). Methodologically, it was based on pedagogical and epistemological field analyses, reports from geography bachelor students and teachers' experiences. Current topics can be defined as events from various social scopes that, as they are widely broadcast by the media, become part of geography classes as instruments and curricular components. When it comes to scholar geography, reality is associated to pedagogizing scholar topics – the student's reality – and to the conception of geography as the Science of the Present – as a study of reality in the current world. The research's results point to current topics as a metonymy for reality, creating a meaning of current geographic knowledge articulated to the discourse of geography as the Science of the Present, resulting in curriculum practices based on the teaching of factual events and/or from the development of a geographic reasoning.

Keywords: Geographic Scholar Knowledge. Current Events. Reality. Geographic Reasoning.

Resumen: Este artículo se encuadra en el contexto de los estudios curriculares basados en la Teoría del Discurso (Laclau e Mouffe, 2015) y analiza los sentidos del conocimiento geográfico escolar que se encuentran en discusión por la hegemonización a partir de la presencia de los contenidos actuales vinculados a la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria en Brasil. Metodológicamente se basó en los análisis de campo pedagógico y epistemológico según relatos de los estudiantes de magisterio en geografía y experiencias docentes. Los asuntos actuales se entienden como acontecimientos en diversas esferas sociales que

fuertemente reiteradas por los medios de comunicación se convierten en parte de las clases de geografía como instrumentos y componentes curriculares. En la geografía escolar la significativa realidad se asocia a un modo pedagógico de los contenidos escolares, a la realidad del alumno, al concepto de Geografía como Ciencia del Presente y como estudio de la realidad del mundo actual. Los resultados de la investigación apuntan a los acontecimientos actuales como una metonimia para la realidad, creando un sentido del conocimiento geográfico escolar presentado y articulado al discurso de la geografía como ciencia del presente, resultando así en prácticas curriculares basada en la enseñanza factual de los hechos a partir del desarrollo de un raciocinio geográfico.

Palabras clave: Conocimiento Geográfico Escolar. Actualidad. Realidad. Raciocinio Geográfico.

Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado sobre como a sutura de um sentido de *atualidades* nos significantes *realidade do aluno/realidade social* vai criando sentidos sobre um conhecimento geográfico escolar associado a um estudo do tempo presente.

As atualidades são conteúdos muitas vezes veiculados diariamente pelas fontes midiáticas e que, de uma forma ou de outra, adentram as aulas de Geografia nos espaços escolares de formação, podendo até constituir-se como componente curricular independente. Consideramos que as atualidades têm integrado as aulas de Geografia na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, em uma associação entre os conteúdos curriculares de Geografia e os principais eventos e acontecimentos que permeiam o cotidiano. Notoriamente, aqueles com mais magnitude nos espaços midiáticos disputam o próprio sentido do conhecimento geográfico escolar. Em determinados contextos, as atualidades se associam às demandas criadas por avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros processos de seleção ao Ensino Superior, como os vestibulares.

As inquietações em torno desta relação entre atualidades-realidade e conhecimento geográfico escolar se deram a partir dos relatos de estágios em aulas de Geografia do Ensino Médio trazidos pelos estudantes do curso de licenciatura da Unicamp e em nossas próprias experiências docentes na Educação Básica. Supostamente, em relação aos professores das áreas de ciências humanas e, mais especificamente, ao professor de Geografia, constrói-se um imaginário de certa onisciência que este deve ter acerca dos mais variados acontecimentos locais, nacionais e globais diariamente veiculados pelos meios de comunicação. Nesse sentido, Santos e Schneider (2018) discutem os desafios do ensino das atualidades em um contexto de polarização política e pós-verdade. O artigo questiona noções de neutralidade e verdade absoluta e traz a transdisciplinaridade como constitutiva das Ciências Humanas e intrínseca à natureza das atualidades.

Este artigo busca responder quais operações podem ser mobilizadas na construção de um sentido de conhecimento geográfico escolar articulado à presença de *atualidades* em sala de aula e, mais ainda, em que medida, por vezes, o ensino desse conteúdo encarna o próprio sentido de conhecimento geográfico escolar. A partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), nos propomos a refletir sobre os enunciados que suturam os

nos propomos a refletir sobre os enunciados que suturam os significantes *realidade* e *atualidades* dentro da Geografia Escolar por meio de uma articulação entre o discurso de Geografia como “Ciência do Presente” (BRASIL, 2000, p. 30) e da *realidade do aluno* como componente do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge* – PCK) (SHULMAN, 1986, 1987). Ou seja, pensamos que as atualidades, ao se configurarem como uma metonímia (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 184) para a realidade, criam sentidos de um conhecimento geográfico escolar que se articula a esse discurso de ciência do presente.

Consideramos que a realidade pode se articular de duas formas na Geografia Escolar: como modo de pedagogizar o conteúdo – o que abarca outras organizações disciplinares para além da geográfica – e associada ao discurso de ciência do presente, no sentido de que o que está acontecendo agora trata-se de uma *realidade atual*, ou uma *realidade presentificada*. Para refletir sobre os apontamentos levantados, propomos realizar esta discussão em diálogo com o campo da epistemologia, posto estarmos tratando de significações construídas em torno do *conhecimento* geográfico escolar. Colocaremos em diálogo o PCK e o raciocínio geográfico mobilizado nas escolas para defendermos a existência de uma epistemologia da Geografia Escolar. Consideramos que o PCK mobiliza a realidade do aluno e, dessa forma, os conteúdos de atualidades suturados a essa realidade. Nesse processo, criam-se sentidos de um conhecimento geográfico escolar presentificados que podem tanto se pautar no desenvolvimento de um raciocínio geográfico quanto em um ensino factual baseado na reprodução de informações de caráter jornalístico.

Uma discussão de cunho epistemológico

Nas duas últimas décadas, as pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil, sob a influência das pesquisas educacionais acerca do pensamento do professor, dos curriculistas culturalistas e do movimento “Nova Sociologia da Educação”, têm apontado para o conhecimento geográfico escolar como um conhecimento que não espelha o conhecimento acadêmico, não se limita à sua mera transposição didatizada e tampouco se resume a um conhecimento ontologicamente escolar. A Geografia Escolar é, conforme muitos pesquisadores vêm apontando, uma forma

específica de compreender o mundo, que, para nós, em uma perspectiva pós-fundacionista, carrega provisoriamente um sentido hegemônico de mundo a partir das articulações discursivas também provisórias do conhecimento científico e do conhecimento escolar.

Consideramos, assim, que essa forma específica de compreender o mundo se realiza na Geografia Escolar por meio de um raciocínio geográfico, mobilizado tanto por conhecimentos pedagógicos quanto por epistemologias da própria disciplina geográfica. Nesse sentido, concebemos, igualmente, que a Geografia Escolar também se constitui a partir de uma epistemologia própria, resultado dessa articulação entre esses conhecimentos pedagógicos e epistemológicos, que Shulman (1986) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Para Japiassu (1992, p. 16), em um sentido mais amplo, a epistemologia é compreendida como um estudo metódico e reflexivo do saber, da sua formação, organização e desenvolvimento, assim como de seus produtos intelectuais. Dessa forma, podemos dizer que a epistemologia caminha entre a filosofia e a ciência. Seu surgimento como campo de estudo se deu no interior da filosofia, no contexto da Ciência Moderna do século XIX. Em sua concepção tradicional, a epistemologia “[...] é a filosofia das ciências, mas em um sentido mais específico. [...] é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos diversos resultados das ciências” (JAPIASSU, 1992, p. 25). Hessen (2003, p. 13) trata a epistemologia na condição de teoria do conhecimento e a coloca, assim como Japiassu (1992), no campo da filosofia.

Segundo Hessen (2003, p. 13-14), podemos dividir a Teoria do Conhecimento em “Teoria do Conhecimento Geral”, voltada à investigação da relação do pensamento com o objeto em geral, e “Teoria do Conhecimento Especial”, que apresenta, enquanto objetos de investigação, os axiomas e conceitos nos quais se exprime a referência do nosso pensamento aos objetos. Sobre o fazer científico, pode-se dizer que as formas clássicas de epistemologia estiveram vinculadas ao progresso das ciências, existindo, então, uma “solidariedade da filosofia para com as ciências. Atualmente, são os próprios cientistas que se interessam por refletir sobre aquilo que fazem” (JAPIASSU, 1992, p. 30). Desse modo, cada área passa a se preocupar com sua própria epistemologia e, assim, podemos nos enveredar, por exemplo, por uma Epistemologia da Geografia.

Ainda para Japiassu (1992, p. 31), “[d]e uma forma ou de outra,

eles [os cientistas] se colocam, mesmo que seja de modo implícito, às questões sobre a razão de ser dos problemas, dos métodos e dos conceitos de suas disciplinas". Para o autor, ao considerar a história das ciências, é preciso se questionar acerca de suas finalidades, seus porquês, seu destino, aquilo pelo que se ocupa, se interessa, em conformidade com aquilo que visa. No âmbito deste artigo, podemos nos interrogar: quais são algumas das possibilidades de interesses, construções de sentidos de finalidades e porquês da Geografia Escolar que são discursivamente construídas? De acordo com Japiassu (1992), o discurso epistemológico é ambíguo, pois encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto. Para o autor, dentro do campo da epistemologia pensamos o conhecimento em uma perspectiva filosófica, histórica, psicológica e sociológica, o que diferenciaria uma epistemologia da Geografia Escolar de uma história da disciplina escolar, por exemplo.

A partir do entendimento de epistemologia como uma teoria do conhecimento, podemos, então, pensar em uma epistemologia da Geografia Escolar, ou seja, somos capazes de incitar debates que dizem respeito aos estudos referentes à produção de conhecimento no âmbito da Geografia Escolar. Para encaminhar a discussão, optamos, metodologicamente, por realizar um breve diálogo com Abreu (2000), Cavalcanti (2010) e Callai (2005) para refletir sobre como a perspectiva do tempo presente vai sendo percebida na Geografia acadêmica em sua demarcação de diferenciação da História e no contexto escolar como inserção do aluno nas discussões do mundo contemporâneo.

O tempo presente e o mundo atual como a esfera de estudo e ensino da Geografia

Em outro trabalho, Straforini (2011) já havíamos lançado algumas reflexões sobre a estreita relação entre os estudos geográficos e o tempo presente para tensionarmos os usos dos mapas históricos nos livros didáticos de Geografia. Neste artigo, defendemos que a *presentificação da realidade* e sua sutura nos conteúdos escolares articula novos sentidos à Geografia, de modo a qualificá-la como a disciplina escolar responsável pelo ensino dos eventos e acontecimentos *atuais*. Compreendemos esse processo como componente de cadeias de equivalências criadas no próprio

no próprio movimento de constituição da Geografia acadêmica como campo de conhecimento, iniciado ainda na virada do século XIX para o XX.

De acordo com Abreu (2000), os indícios de uma Geografia preocupada com o presente em detrimento do passado estão relacionados com a sua institucionalização como saber universitário no contexto francês. Dessa forma, a questão aqui em tela trata-se de uma discussão ontológica na ciência geográfica. Jean Brunhes, no início do século XX, já afirmava que não haveria prejuízo para a Geografia em utilizar os reflexos da Geografia Humana na História, entretanto, a Geografia deveria se responsabilizar pelo presente e não pelo passado. Cholley, em 1942, reafirmava os preceitos de Brunhes, postulando que não seria indispensável ao geógrafo a reconstituição de tramas históricas para a explicação do presente. Para Cholley, acima de tudo, os meios geográficos deveriam ser considerados os meios atuais. O único elo possível com a História seria aquele que permitisse uma compreensão mais ampla dos meios atuais.

Para Abreu (2000), no entanto, o que diferencia a Geografia de outras ciências sociais não é seu recorte temporal de estudo, mas sim as questões que se colocam para o entendimento do real, da sociedade. Dessa forma,

[a] Geografia não pode ser apenas a compreensão de uma realidade fugaz, sempre em modificação [...]. Passado, presente e futuro são categorias eminentemente sociais e não categorias determinadoras da Geografia ou de qualquer outra ciência social. Todas trabalham com as três. São as conexões que tentam fazer que dão peculiaridade a cada uma (ABREU, 2000, p. 16).

Embora o debate de Abreu (2000) com os seus interlocutores tenha como pano de fundo a Geografia Histórica na perspectiva acadêmica, acreditamos que seja muito potente a sua argumentação de que a Geografia precisa repensar essa identidade temporal que a coloca, fundamentalmente, como o estudo do presente. Essa perspectiva contribui para que possamos tensionar a presentificação da realidade como um dos discursos centrais na epistemologia da geografia escolar, ainda que essa centralidade seja concebida dentro das disputas por hegemonização de sentidos, em locuções laclauianas.

Rocha (2013), ao analisar a construção de sentidos de espacialidade e Geografia nas provas do Enem, afirma que a metáfora da ciência do presente é edificada como uma diferenciação disciplinar da História e da Sociologia, que disputam objetos de ensino com a Geografia. Há, assim, uma interpretação hegemônica de validação de saberes estabelecida a partir do ensino por conceitos e pelo discurso de ciência do presente, este último, na via dos saberes cotidianos, se refere a uma operação significativa de demarcar fronteiras perante outros conteúdos a serem legitimados na Educação Básica, sejam esses conteúdos mais integrados ou disciplinares (ROCHA, 2013, p. 136).

Nesse sentido, trazemos as colocações de Cavalcanti (2010), para quem a Geografia Escolar contribui para a compreensão da espacialidade contemporânea, com destaque para a globalização como um dos principais aspectos dessa contemporaneidade. Desse modo, afirma a importância de se acompanhar:

[...] mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica, o que requer uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do **mundo atual**. (CAVALCANTI, 2010, p. 5, grifo nosso).

De outro modo, a Geografia Escolar seria, ainda, responsável pela abordagem de temas apreendidos como socialmente relevantes na “atualidade” e debatidos pela mídia:

Essa indicação está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, **veiculados com grande repercussão na mídia**, como os referentes aos debates sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da **espacialidade contemporânea**. Sugere-se uma **análise sistemática desses temas**, propiciando a divergência e explicitando sua complexidade, para ultrapassar uma abordagem superficial, com viés ideológico, preconceituoso e espetacular. (CAVALCANTI, 2010, p. 12, grifo nosso).

Segundo a autora, essas questões possuem relação com a convivência com outras culturas, com subjetividades e

intersubjetividades, a partir de temas que emergem do mundo e do mundo do aluno. Adentrando no que acreditamos ser uma mesma cadeia de equivalências, Callai (2005, p. 142) afirma:

A partir da discussão das contradições e dos conflitos trazidos para a sala de aula pelos alunos pode-se estabelecer uma matriz de análise para a **realidade em que vivemos**, subordinada a uma ordem social complexa e globalizante. Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas **é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual.** (Grifos nossos).

Para a autora, os conteúdos de Geografia, essencialmente sociais e relacionados com os aspectos concretos da vida que “estão acontecendo”, se efetivam em um espaço igualmente concreto e visível e são responsáveis por encaminhar o aluno a um conhecimento que faz parte da própria vida e ao mesmo tempo lhe extrapola. Na defesa de um ensino de Geografia voltado à formação cidadã, afirma que as aulas devem ser capazes de assegurar uma aprendizagem voltada à explicação dos fenômenos – não apenas suas descrições, por exemplo – a partir, dentre outros fatores, do movimento realizado pelo capital no mundo. Assim, as referências a esses movimentos, que não são casuais e tampouco pontuais, devem estar nas questões gerais do mundo atual.

A partir de uma breve análise acerca de sentidos de conhecimento geográfico científico e escolar trazidos pelos autores referenciados, consideramos a reiteração de um discurso do tempo presente identificado como terreno ontológico do Ensino de Geografia e do fazer geográfico. Neste sentido, a categoria *realidade* pode ser pensada em duas perspectivas distintas e articuladas. A primeira diz respeito a compreendê-la como recurso pedagógico das disciplinas escolares, ou seja, a *realidade do aluno* como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao longo do século XX, e também nessas duas décadas do século XXI, inúmeras teorias pedagógicas e psicogenéticas articularam, cada uma a seu modo, a categoria realidade para defender um processo de ensino-aprendizagem em que o conhecimento construído não seja uma externalidade ao aluno. Dessa forma, o seu suturamento pela Geografia Escolar como um “conteúdo

como um “conteúdo ensinável” trata-se de uma incorporação epistemológica advinda do campo da Educação.

A segunda faz referência a concebê-la como discurso da própria ciência de referência, no caso a Geografia, de modo a afirmar que a realidade acontece no presente (retomando o termo “ciência do presente”). Nessa perspectiva, a geografia escolar é concebida como a mobilizadora dos estudos da *realidade atual*, que, nos ambientes escolares, assume a denominação de *atualidades*.

Conforme exposto, não declinamos da consideração de articulações formuladas entre uma Geografia escolar e uma Geografia acadêmica, tampouco apostamos em um estudo binarizado em relação a esses campos ao discutir uma epistemologia da Geografia Escolar. Compreendemos a Geografia acadêmica como portadora de sentidos hegemônicos que tentam suturar sentidos de conhecimento geográfico escolar, o que de modo algum suprime os movimentos realizados pela Geografia Escolar nessas disputas discursivas. De acordo com Vilela (2013, p. 43), o currículo não deve ser encarado exclusivamente como resultado de discursos construídos na externalidade da escola, mas também como elemento ativo nas relações de poder. Nesse sentido, há o reconhecimento de algo que é próprio da escola e esse processo nos mostra que não há uma linearidade entre o produzido na academia e o ensinado nos espaços escolares. Qualquer binarização dessas esferas presumiria certa independência entre os modos de existir de ambas, acarretando uma noção de identidade plena com a qual não corroboramos, posto que, segundo Laclau (2014, p. 105), uma universalização e seu caráter aberto leva toda identidade a uma inevitável hibridização. Essa hibridização, entretanto, não significa, necessariamente, uma perda da identidade; significa, potencialmente, o seu fortalecimento a partir da abertura para novas possibilidades.

A partir dessas discussões, surge uma inquietação no que se refere às fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o escolar e, no intento de desenvolver essa reflexão, trazemos as contribuições de Shulman (1986, 1987), com seus estudos acerca do PCK, e de Ascenção, Valadão e Silva (2018), para pensarmos em potencialidades do raciocínio geográfico nesse contexto.

Na fronteira entre o conhecimento específico e o

conhecimento pedagógico do conteúdo: o raciocínio geográfico

Quando concebemos que na Geografia Escolar a realidade é presentificada e essa presentificação sutura um sentido de disciplina escolar voltada ao ensino de atualidades, ora como conteúdos curriculares, ora como disciplina autônoma, nos perguntamos: em termos de movimentos pedagógicos, o que se exclui quando as aulas de Geografia se limitam a uma apresentação das atualidades de um mundo fugaz? Ou, ainda, o que fica de fora da cadeia de equivalências nesse processo de articulação de sentidos de conhecimento geográfico escolar com objetivos pragmáticos de valorização de desempenho nas redações e nas respostas em exames de avaliação de larga escala e, sobretudo, de seleção para o nível superior?

Consideramos que se exclui a possibilidade de construção de uma leitura de mundo a partir de um raciocínio pautado em categorias e conceitos articulados como constitutivos de uma área de conhecimento. Ou seja, nesse processo de exclusão, um acontecimento ou fato – como o terremoto no Haiti de 2010 ou o rompimento da barragem da Vale em Brumadinho, Minas Gerais, em 2019, por exemplo – é apresentado aos alunos e demandado posteriormente em avaliações e processos de seleção apenas como resposta factual, isolado de outros contextos. De geográfico, frequentemente, há a priorização de seu princípio mais primário: a localização. Nossa argumentação não desconsidera uma epistemologia da Geografia Escolar que qualifique a realidade (atual e/ou do aluno) como uma categoria potente de estudos geográficos. Entretanto, apontamos para a sua compreensão para além da sua pura presentificação factual, ou seja, o acontecimento atual pelo acontecimento. Atentamos, ainda, para a mobilização de outros princípios geográficos para além da localização, assim como de outros processos cognitivos para além da memorização nesse contexto de ensino.

Nossas reflexões estão apoiadas nas noções que articulam o saber de referência ou o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, que, para Shulman (1986, 1987), produz um novo tipo de conhecimento (daí o sentido epistemológico), que ele chama de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Para o autor, há uma diferença entre o fazer docente e o fazer técnico de uma mesma disciplina e o PCK se

refere ao conhecimento profissional do professor. A questão central dos estudos de Shulman se relaciona com a compreensão de como o estudante especialista se transforma em professor; como é capaz de transformar sua especialidade em conteúdos escolares para que os estudantes possam compreendê-los.

Para Shulman (1986, p. 9), podemos considerar a existência de três principais conhecimentos do professor que se relacionam diretamente ao conteúdo. O primeiro deles é o “Conhecimento do Conteúdo” e se refere àquele conhecimento do professor acerca da disciplina de referência. É a partir desse conhecimento que o professor sabe não apenas o quê, mas o porquê de determinado conteúdo ser ensinado.

O segundo trata-se de “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” em si e, como exposto, refere-se ao conhecimento utilizado na prática de ensino. Por fim, o autor nos traz a perspectiva de conhecimento baseado no currículo que, em sua concepção curricular, é aquele que se relaciona aos conteúdos programados para o ensino. A nosso ver, tanto o conhecimento do conteúdo quanto o PCK são formados a partir de identificações que são suturadas no campo das disputas políticas entre diferentes grupos, que demandam o que é e o que não é legítimo em termos de conhecimento, reivindicando, dessa forma, particularismos como ocupantes do lugar de universal. Nesse sentido, podemos compreender os deslocamentos entre essas fronteiras como disputas ocorridas no campo das articulações, que são ontologicamente discursivas. Nesse contexto, referimo-nos, principalmente, às articulações estabelecidas entre uma Geografia acadêmica e uma Geografia escolar.

Vilela (2013), a partir de contribuições de Monteiro (2001) e Forquin (1992), afirma ser a partir do reconhecimento de que há produção de conhecimento no ensino escolar que se tornou possível afirmar uma especificidade do conhecimento escolar em função de enunciados que valorizavam o saber do professor. Se considerarmos a formação docente nos cursos de graduação, assumimos que esse conteúdo específico trazido por Shulman (1986) é construído, sobretudo, durante esse momento da trajetória do professor – mesmo que não se encerre nesse recorte. É nesse momento que ele entra em contato com a constelação de conceitos e seus sentidos disputados constantemente no âmbito científico. É dessa forma que o debatido no âmbito acadêmico constrói, no professor, sua referência epistemológica, mesmo que haja uma recontextualização desse conhecimento ao adentrar na

escola e na sala de aula.

De acordo com Ascensão e Valadão (2017), podemos ainda encontrar outro eixo basilar da formação docente dentro dos seus conhecimentos específicos, isto é, os geográficos, sobretudo em uma dimensão conceitual, que se trata, em última instância, da intersecção entre os conhecimentos gerais da matéria e os conhecimentos gerais da Educação. Essa intersecção se realiza a partir do estudo da espacialidade dos fenômenos com base no raciocínio geográfico, que se trata de uma maneira de ação do intelecto que mobiliza a interpretação da espacialidade do fenômeno, de modo a analisar as práticas espaciais. As espacialidades concernem às articulações realizadas entre distintos elementos espaciais que produzem as práticas espaciais.

Dessa forma, é possível conceber que a ciência geográfica carrega, como objeto de estudo, as práticas espaciais realizadas no espaço geográfico e a Geografia Escolar, nesse sentido, a partir de Cavalcanti (2017) e Castellar (2011), é significada como um meio para se oferecer aos alunos instrumentos teórico-conceituais-metodológicos através dos quais estes poderão interpretar espacialidades vividas, percebidas e concebidas (ASCENÇÃO; VALADÃO; SILVA, 2018, p. 36-37). Para Cavalcanti (2010, p. 7):

[...] ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo, o que requer desenvolver, ao longo dos anos do Ensino Fundamental, um pensamento conceitual.

Em publicações anteriores (STRAFORINI, 2018), defendemos o raciocínio geográfico e o entendimento da espacialidade do fenômeno como processos envolvidos com uma prática espacial de significação discursiva potente na formação do cidadão crítico-reflexivo. Consideramos que o próprio ensino de Geografia é, em si, uma prática espacial e, como tal, necessita ser compreendida também em sua dimensão discursiva. Essa postura implica a apreensão dos processos de significação discursiva que determinada prática espacial carrega e reitera. Trata-se de uma possibilidade de compreensão que objetiva um ensino de Geografia que procura excluir de sua cadeia de equivalências um sentido de conhecimento geográfico escolar baseado na repetição de informações factuais diversas e descoladas do que temos

considerado como um raciocínio geográfico. A análise da Geografia escolar sob um prisma epistemológico – que incorpora o discurso da Geografia como ciência do presente articulada às discussões sobre as relações entre o conhecimento do conteúdo, o PCK e o raciocínio geográfico – nos permite refletir sobre as disputas de sentido que operam na cadeia discursiva capaz de definir quais conhecimentos geográficos escolares são passíveis de serem ensinados na Educação Básica.

Nessa direção, as atualidades como metonímia para a realidade do aluno e a realidade do mundo atual são incorporadas na cadeia de equivalências que estabelece as identificações com o conhecimento geográfico escolar. As formas de conceber seu ensino estão igualmente em disputas e, neste texto, esses conteúdos são vistos como potência no ensino de Geografia a partir da mobilização de um raciocínio geográfico em detrimento da transmissão dos acontecimentos como conteúdo puramente informacional.

Considerações Finais

A triangulação conceitual aqui desenvolvida entre epistemologia, Conhecimento do Conteúdo, PCK e raciocínio geográfico nos possibilitou compreender como um conteúdo de atualidades foi se movimentando dentro de um componente curricular – Geografia –, de modo a assumir um sentido discursivo de conhecimento pedagógico do conteúdo específico, capaz de aproximar os conhecimentos acadêmico-científicos (“ciência do presente”) mobilizados pelos professores no PCK aos conteúdos curriculares escolares. A *realidade atual*, nesse sentido, é compreendida como uma sutura da vivência cotidiana do aluno ao conhecimento geográfico escolar. Assim, com base em pesquisas que realizamos sobre as práticas curriculares do ensino da Geografia do Ensino Médio, identificamos que o significante *realidade* na condição de recurso pedagógico foi aos poucos suturado a outros sentidos discursivos, sendo deslocado como *atualidades* a partir de uma lógica de contiguidade.

Esse movimento pode estar relacionado, além das discussões epistemológicas e pedagógicas anteriormente apresentadas, a outras demandas que foram sendo incorporadas ao conhecimento geográfico escolar, a exemplo dos exames de

seleção de entrada no ensino superior (vestibulares e, mais recentemente, o Enem). As atualidades, compreendidas como aquilo que está acontecendo, que é atual, ao se articularem com a realidade do aluno e com a realidade do mundo atual, dizem respeito, portanto, a um cotidiano multiescalar e que pode, em determinados momentos, encarnar o sentido de Geopolítica. Esta, ao ser abordada desprovida de um raciocínio geográfico, pode ser compreendida como uma interpretação não geográfica dos acontecimentos¹.

No que se refere à Geografia enquanto ciência, é importante reiterar que essa busca por análises e estudos do que é atual se relaciona com a institucionalização da disciplina no contexto francês em um momento de jogo político de intento de diferenciação da História. De acordo com Abreu (2000), nesse movimento, a Geografia se instaura conferindo aos seus levantamentos históricos o sentido de contextualização dos fenômenos estudados. Na Geografia Escolar, o ensino das atualidades se articula ao discurso da ciência do presente e impulsiona os estudos do *mundo atual*, que se dão em um movimento de concepção de uma disciplina voltada ora para a compreensão da realidade de modo factual, ora pela mobilização de um raciocínio geográfico. Consideramos que, ao desenvolver o raciocínio geográfico, o ensino de Geografia pode auxiliar o aluno, a partir das atualidades, a pensar os acontecimentos geograficamente, potencializando o estudo dos fenômenos e eventos e fortalecendo o campo epistemológico da Geografia Escolar.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento 001, pela bolsa de doutorado concedida.

Nota

1. Essa discussão acerca das concepções de “atualidades” a partir de sua cadeia de equivalências com o conteúdo de geopolítica é fruto de entrevistas realizadas com professores de Geografia do Ensino Médio e análises



O Conhecimento Geográfico Escolar e as articulações entre a realidade do aluno e o conteúdo de atualidades

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim · Rafael Straforini

curriculares que compõem a tese intitulada *“O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?”* (CECIM, 2021).

Referências

ABREU, Maurício de Almeida. Construindo uma geografia do passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII. **GEOSP: Espaço E Tempo** (Online), São Paulo, v. 7, p. 13-25, 2000.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, nº 14, p. 5-23, jul./dez. 2017.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Patrícia Assis. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 34-51, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, nº 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagens e tecnologia**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 121-135.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. *In*: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al. (org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 100-123.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. O ensino das atualidades a

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. **O ensino das atualidades a partir de demandas curriculares: quais sentidos de conhecimento geográfico escolar estão em disputa?**

Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021. 271p

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 5, p. 28-49, 1992.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977. 292 p.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. 220 p.

LACLAU, Ernesto. MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios. Brasília: CNPq, 2015.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril 2001.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Márcia Juliana; SCHNEIDER, Alberto Luiz. O ensino de atualidades e o desafio de compreender o tempo presente: uma perspectiva transdisciplinar. **Revista Contexto e Educação**. Ano 33, nº 106, Set./Dez. 2018

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, nº 2, p. 4-14, Feb. 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 6 mar. 2022.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, nº 1, p. 1-22,

STRAFORINI, Rafael. **Mapas Históricos: usos e possibilidades no ensino de Geografia**. In: Helena Copetti Callai. (Org.). Educação Geográfica: reflexão e prática. 1ed. Ijuí - RS: Editora Unijui, 2011, p. 227-248

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2018

VILELA, Carolina Lima. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.


Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento 001, pela bolsa de doutorado concedida.


Contribuições dos autores

Todos os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo.

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim - doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente atua como professora da Educação Básica no Colégio Técnico de Campinas (Cotuca-Unicamp).

 <https://orcid.org/0000-0002-7928-9913>

Rafael Straforini - Gdoutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor dos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Unicamp, atuando na área de Educação em Geografia. Líder do Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (Apegeo).

 <https://orcid.org/0000-0002-6122-3297>

Recebido para publicação em 20 de janeiro de 2022

Aceito para publicação em 12 de março de 2022

Publicado em 31 de maio de 2022