



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

AS PESQUISAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: PARA ONDE DEVEMOS IR?

THE RESEARCHES IN TEACHING GEOGRAPHY IN BRAZIL:
WHERE SHOULD WE GO?

LAS INVESTIGACIONES EN ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN BRASIL:
¿DÓNDE DEBEMOS IR?

Jerusa Vilhena de Moraes
Universidade Federal de São Paulo
jevilhena@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem o intuito de suscitar reflexões sobre os conhecimentos produzidos na área de ensino de Geografia no Brasil e, ao mesmo tempo, questionar em que medida estas produções possuem um efeito “exógeno”, ou seja, que contribuam também para gerar mudanças de concepções por parte daqueles que investigam outros campos da ciência geográfica. Ressaltamos a necessidade de publicarmos os nossos estudos tendo por base um conhecimento profundo e indicar, a partir das pesquisas realizadas em base de dados, quais caminhos podem ser apresentados que permitem pensar em uma conexão entre os princípios filosóficos do ensino, da Geografia e as ações derivadas dessa relação. A pesquisa realizada partiu da base de dados ERIC (Education Resources Information Center) e apresentamos as tendências apontadas pelas produções nos últimos oito anos.

Palavras-chave: ensino de Geografia, experiência, resolução de problemas, ensino por investigação.

Abstract: This article intends to stimulate reflections on the knowledge produced in the area of Geography teaching in Brazil and, at the same time, question the extent to which these productions have an “exogenous” effect, that is, they also contribute to generate changes of conceptions by those who investigate other fields of geographic science. We emphasize the need to publish our studies based on an in-depth knowledge and indicate, from the database research, which paths can be presented that allow us to think about a connection between the philosophical principles of teaching, Geography and actions derived from this relationship. The research was based on the ERIC (Education Resources Information Center) database and we present the trends pointed out by the productions in the last eight years.

Keywords: Geography teaching, experience, problem based learning, inquiry teaching.

Resumen: Este artículo tiene el propósito de suscitar reflexiones sobre los conocimientos producidos en el área de enseñanza de Geografía en Brasil y, al mismo tiempo, cuestionar en qué medida estas producciones poseen un efecto “exógeno”, o sea, que contribuyan también para generar cambios de concepciones por parte de aquellos que investigan otros campos de la ciencia geográfica. Resaltamos la necesidad de publicar nuestros estudios teniendo como base un conocimiento profundo e indicar, a partir de las investigaciones realizadas en base de datos, qué caminos pueden ser presentados que permiten pensar en una conexión entre los principios filosóficos de la enseñanza, la Geografía y las acciones derivadas de esa relación. La encuesta realizada partió de la base de datos ERIC (Education Resources Information Center) y presentamos las tendencias apuntadas por las producciones en los últimos ocho años.

Palabras clave: enseñanza de Geografía, la experiencia, solución de problemas, enseñanza por investigación.

Introdução

Nos últimos anos, em função de algumas reformas na educação brasileira ressurgiu um debate no campo do ensino de Geografia que resgata a contribuição desta ciência na formação e desenvolvimento de indivíduos em suas múltiplas relações, como as culturais, sociais e espaciais.

Dentre os debates postos acerca destas questões encontram-se as análises e reflexões em torno das categorias da Geografia que permitem ampliar o sentido destas diante do novo contexto em que se vive.

O afloramento de todas essas questões - voltadas à contribuição da ciência na formação dos indivíduos e aquelas voltadas às categorias - reafirma a necessidade de conhecer o que tem sido publicado e, também, refletir sobre o conhecimento produzido.

Quando os entendimentos acerca do conhecimento científico são simplificados verifica-se uma tendência a encorajar perspectivas igualmente simplificadas e inibir o desenvolvimento de uma compreensão mais diferenciada que poderia promover mudanças teórico-práticas.

Promover um bom conhecimento científico não significa necessariamente ensinar a raciocinar cientificamente. É necessário que as habilidades ligadas ao raciocínio sejam trabalhadas para que a curiosidade, o pensamento científico, o trabalho com as hipóteses e o respeito ao longo de todo o processo sejam também desenvolvidos. Para esse processo acontecer, é importante que se tenha claro quais conhecimentos são importantes, o que se tem

produzido e quais os encaminhamentos teóricos e metodológicos têm sido apresentados dentro do campo investigado.

Por isso, é essencial começar a fazer uso de uma boa base de dados que contemple o objeto de investigação a partir da procura por possíveis respostas para o problema que se pretende investigar.

A simplificação do conhecimento científico, apresentado anteriormente, pode acontecer quando se limita a estudar um determinado tema a partir de referenciais que se conhece ou próximos do que se pode chamar e entender como pertencentes à zona de conforto intelectual, não abrindo espaço para um conhecimento mais profundo dos autores selecionados ou mesmo de autores que pensam de forma distinta.

Não se trata aqui de propor uma leitura que leve a um aprendizado exaustivo, ainda mais que muitas vezes somos convidados a realizar determinadas leituras em função de uma demanda solicitada, com prazo estipulado: uma investigação, um artigo, uma aula, entre outras. Ao contrário, o que se propõe e que se relaciona ao objeto central deste artigo, voltado para as pesquisas em ensino de Geografia, é enfatizar a importância da pesquisa com vistas a promover melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e do planejamento.

Um exemplo que pode ser apresentado aqui acerca das tendências investigativas na área de ensino de Geografia entre os anos 2010 a 2017 refere-se aos trabalhos acadêmicos que analisam o enfoque da formação global de pensamento em nossos alunos. Mais especificamente, o trabalho na perspectiva do entendimento da complexidade global tem sido apontado como a chave necessária para a cidadania e a Geografia como a ciência que se encarregará desta discussão e, portanto, da formação escolar.

Ao trazer a dimensão global do indivíduo, alguns autores propõem - a partir desta dimensão - a necessidade de refletir sobre o lugar para além de suas experiências pessoais, dando um sentido maior à compreensão da categoria em questão (Corrêa, 1997; Santos, 1998). Neste sentido, emergem questões que associam a dimensão global, por exemplo, ao trabalho em sala de aula com as mudanças climáticas na perspectiva dos custos e benefícios ambientais e econômicos que determinada ação tem, ou então à compreensão da vulnerabilidade que determinada área possui e sua relação com outros contextos, entre outras propostas.

Ir além da experiência pessoal permite que, por meio de um determinado estudo, aprendamos como fazer ou dar prosseguimento a uma pesquisa. Aprendemos assim sobre o objeto de estudo e a metodologia empregada. Tudo isso nos auxilia a ver quais rumos estão sendo tomados, como o pesquisador se relaciona com o objeto, e, também, permite pensar

sobre as perspectivas apresentadas, a nossa relação e as hierarquias que estabelecemos no estudo desse objeto.

Como apresentado, uma boa base de dados não garante uma aproximação completa - no sentido de contemplar as múltiplas dimensões - do objeto que está sendo investigado.

As perspectivas teóricas adotadas são muito importantes e decisivas por contribuírem para o direcionamento do estudo que é proposto. No entanto, se a base de dados não é por si só suficiente, ela é importantíssima na medida em que permite saber as orientações atuais e os parâmetros que estão sendo utilizados em termos de políticas públicas.

Em se tratando das pesquisas sobre o ensino de Geografia, algumas questões emergem dessa situação: quem lê e acessa as publicações? Estas têm uma visibilidade boa, no sentido de permitir uma ampliação e/ou ressignificação dos conhecimentos?

Nesse artigo pretendo apresentar duas ideias: a necessidade de publicarmos os nossos estudos no campo do ensino de Geografia tendo por base um conhecimento profundo e a indicação, a partir das pesquisas realizadas em base de dados, um maior aprofundamento teórico.

Quem nos ouve?

Em 2018, ao realizar uma pesquisa sobre as publicações que versavam sobre ensino de Geografia em algumas revistas qualificadas, ou seja, representativas da área, deparei-me com um artigo dos autores Albert e Owens (2018) intitulado *'Who is Listening to us from Geography Education? Is Anyone Out There?'*, cuja tradução pode ser a que segue: 'Quem está nos ouvindo da Educação Geográfica? Tem alguém aí fora?'

Esse artigo suscitou diversas reflexões, como, por exemplo:

1. a necessidade de "desrespeitar" as fronteiras temáticas e disciplinares, não esquecendo o que de fato é ensino de Geografia;
2. as questões centrais do ensino de Geografia, que são bastante antigas;
3. quais caminhos podem ser apresentados, no ensino de Geografia, que permitem pensar em uma conexão entre os princípios filosóficos do ensino e da Geografia e as ações derivadas dessa relação.

Ao longo do texto abordarei acerca desses três pontos de uma forma não linear, ou seja, tentando não seguir exatamente a ordem com que aqui foram expostos. A ideia é provocar uma reflexão sobre em que medida as pesquisas sobre ensino de Geografia de fato

contribuem para gerar mudanças de concepções por parte daqueles que investigam outros campos da ciência geográfica.

A necessidade de ‘desrespeitar’ as fronteiras temáticas e disciplinares não esquecendo o que de fato é ensino de Geografia amplia nosso olhar acerca do conhecimento científico da área da educação e da Geografia. Desafia os professores a pensarem fora da zona de conforto, a questionarem os currículos tradicionais, as formas de avaliação e a pensarem acerca de questões sócio-científicas que envolvem um determinado tema.

Quando se investigam as questões climáticas associadas ao ensino, por exemplo, há a necessidade de desenvolver um trabalho com conceitos que passa pelo domínio interdisciplinar, ao mesmo tempo é necessário ter um domínio conceitual do tema para se trabalhar com a tomada de decisões como o tema das mudanças climáticas, é necessário também que se pense em formas de trabalho para tratar esse tema em sala de aula, que possibilite associá-lo às questões sociais, apenas para citar alguns exemplos.

Observa-se, portanto, um trabalho amplo que é exigido por parte de quem investiga a área de ensino que vai muito além do tema escolhido.

Mas uma questão surge diante da realidade apresentada: se os pesquisadores do campo do ensino de Geografia utilizam referências de outras áreas como forma de sustentação teórica de suas ideias, será que o inverso acontece?

As referências apresentadas no artigo de Albert e Owens (2018) levaram-me a trabalhos que os autores estavam se referindo ao evidenciar os dados de suas pesquisas.

Um exemplo que pode ser dado e que permite também ampliar a discussão são os artigos que apresentam pesquisas sobre o processo de sedimentação de uma área costeira em que o pesquisador, autor do artigo, acaba por colocar em seu texto porquê é importante esse tipo de investigação ocorrer na graduação. Não se trata de uma pesquisa sobre o ensino de Geografia; ao contrário, é sobre o processo de sedimentação. No entanto, o texto usa como referência um artigo que trata de ensino de Geografia. Faz isso para fundamentar a necessidade de termos geógrafos preparados para identificar e propor saídas para os problemas que tem que lidar, que nesse caso específico é entender o que está acontecendo com o litoral de determinada localidade. Os autores acabam computando esse artigo na contabilidade daqueles que tem uma discussão sobre ensino embora o objetivo e mesmo o desenvolvimento dele não seja sobre este tema.

Uma outra questão inferida pelo trabalho do primeiro artigo citado é: quando os trabalhos de ensino de Geografia são citados em artigos que não são da área, qual o alcance (ou seja, qual o ‘efeito de replique’, ‘a onda propagada’, tal como dizem)?

A ideia da pesquisa era, em um primeiro momento, verificar se estamos apenas ouvindo ecos de nós mesmos dentro da educação em Geografia. Em um segundo momento, os autores pretendiam avaliar que tipo de dado era citado.

Sobre a primeira pergunta - pesquisadores da área de ensino de Geografia sendo referências em artigos que não são dessa área -, os resultados apontam que houve um progressivo aumento do número de citações de trabalhos nos últimos 10 anos (de 2000 a 2010) nas revistas analisadas de maior circulação que estão nas principais base de dados. Na pesquisa realizada, os autores analisaram aquelas revistas dedicadas à área de ensino e aquelas que versavam sobre Geografia. Penso que esse relato pode nos servir como ponto de reflexão.

O fenômeno de “conversar conosco mesmos” é comum em muitos campos acadêmicos. Olharmos o que existe de reflexão oriunda do campo de ensino de Geografia em outros espaços também da Geografia amplia a visão acerca da ciência, aqui pensando na ampliação do conhecimento científico, tal como foi anteriormente apresentado e exemplificado com as mudanças climáticas.

Um outro ponto que considero relevante é que estudos como esse permitem conhecer o alcance das revistas acadêmicas. Muitas vezes, ocorre a produção do que os autores chamam de ‘contêineres disciplinares separados’, em que o conhecimento circula apenas entre os pares. A tendência de realização das mesmas leituras entre orientador e orientando é grande e de ficar apenas com aquelas que o orientador trabalha também é grande. No mesmo artigo Albert e Owens (2018) apresentam dados das pesquisas que revelam o que foi afirmado anteriormente.

Quando se investiga o ensino de Geografia, trabalhar com as perguntas dos alunos pode ser uma forma de explorar e revisar o trabalho nessa área. Os problemas de pesquisa gerados pelas perguntas e as implicações passam a ter valor também de método de pesquisa e exigem que se trabalhe na perspectiva de quem faz a pergunta, das relações estabelecidas entre sujeito e objeto, além da própria natureza e tipo das questões. Ou seja, exige-se um amplo trabalho do investigador.

Um dado interessante da pesquisa realizada e que se relaciona às questões centrais do ensino de Geografia é a constatação de que houve, entre os anos de 2000 a 2010, a incorporação de investigadores que trabalham com sociologia urbana. Esses autores não eram geógrafos, mas os trabalhos eram citados como parte da bibliografia ou mesmo da fundamentação teórica de investigadores que trabalham com ensino de Geografia e o uso desses autores nos trabalhos estava associado às questões estritas de ensino e de aprendizagem.

Acredito que isso reforça a necessidade de pensar sobre o campo do ensino de Geografia: quando se fala sobre esse campo - por exemplo, o estudo da cidade - questões relacionadas à teorização ou à reformulação da teoria comumente se apoia em teóricos considerados, por quem está investigando, como aqueles que melhor respondem às inquietações que estão sendo estudadas, mas não se teoriza sobre urbano, e sim se reflete sobre o ensino e aprendizagem em Geografia.

Pesquisar ensino e aprendizagem é ter outros referenciais: é pensar estratégias de ensino, é refletir sobre os aportes teóricos dos nossos referenciais filosóficos sobre educação/metodologia, é investigar o uso de argumentos científicos, é estudar o ensino por investigação, é também pensar como gerar aprendizagem significativa ao se trabalhar com determinados conceitos.

Os trabalhos apresentados na bibliografia do artigo que suscitou este texto, conforme discutido anteriormente, trazem um resultado que considero muito interessante. O fator associado ao crescimento do número de trabalhos no campo do ensino de Geografia que foram citados em outras áreas relaciona-se ao aumento de publicações que abordavam as seguintes temáticas: perspectivas geográficas e tecnologias geoespaciais unidas à pesquisa sobre aprendizado, pensamento, métodos e estratégias de ensino.

Pode-se pensar que o progresso e o crescimento da educação em Geografia permitem estabelecer conexões e educar uma massa crítica de geógrafos (Bednarz & Bednarz, 2004). Conseqüentemente, como os geógrafos incorporam mais construções de aprendizado e pensamento em seus estudos, é útil verificar se as conexões estão sendo mantidas e promovidas fora da comunidade que trabalha com ensino de Geografia.

O resultado da pesquisa e as reflexões suscitadas até o momento possibilita pensar que não se está falando em um vazio. Há aqueles fora do 'reino do ensino de Geografia' que estão escutando o que tem sido produzido nesse campo do conhecimento, o que revela ser muito positivo.

Talvez, esse aumento da visibilidade da Geografia decorra do fato de algumas pesquisas evidenciarem a importância desta ciência para o desenvolvimento dos processos intelectuais a fim de entender e acionar informações geográficas e progredir em sua aprendizagem, alcançando assim uma compreensão dos conceitos e noções.

No Brasil, apesar de algumas pessoas ainda verem a Geografia como uma disciplina que ensina nomes de lugares e formas de relevo com a apresentação de gráficos acerca dos processos humanos e físicos envolvidos na modelagem, tem sido um pouco mais frequente -

embora ainda seja em menor número – encontrar-se trabalhos que apresentam um enfoque na aprendizagem, em como e no que se aprende.

Para alguns autores, mudar o foco do ensino para a aprendizagem auxilia na mudança de concepção da ciência em geral e da Geografia, dando, assim, um salto daquela concepção associada à aprendizagem mecânica para uma outra em que as estruturas intelectuais associadas às habilidades específicas do trabalho com esta ciência auxiliem os alunos a pensarem geograficamente (MacGilchrist et al., 2004; Brooks, 2013).

Os trabalhos que serviram como base para a pesquisa de Albert e Owens (2018) que apontam para a mudança de visão em relação à concepção de Geografia estão todos escritos na língua inglesa e procedem de países como: Vietnã, China, Estônia, Turquia e Estados Unidos.

Uma outra constatação é que foi possível verificar a existência de trabalhos que tratavam, por exemplo, da Colômbia e do Chile, mas estes, quando citados, eram pesquisadores destes países que realizaram a pesquisa em países europeus ou americanos. Em uma breve pesquisa em revistas apresentadas na base de dados ERIC e que serviram como fonte para o presente artigo encontrou-se um número maior de artigos que apresentavam dados sobre a América do Sul, embora ainda incipiente (ao invés de dois artigos encontrados no levantamento realizado até 2010 encontrou-se seis, até 2018).

Os resultados apresentados na pesquisa reforçam a necessidade de refletirmos sobre a divulgação das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de Geografia, uma necessidade muito árdua, desde a escolha da revista onde será feita a publicação, ao aceite, as idas e vindas do material para a necessária adequação aos interesses da revista e do pesquisador.

De maneira geral, portanto, ainda são poucos os artigos provenientes da América do Sul. Para o caso brasileiro, talvez houvesse a necessidade de pensar se não estamos conversando apenas com nossos pares e refletir sobre a visibilidade que tem sido dada ao que é produzido por aqui e em toda a América do Sul. A pergunta: “*Que artigos nossos, por exemplo, são citados por pessoas de fora?*” é bem incômoda, mas acredito que, por ser provocativa, ajuda-nos a pensar na relevância de algumas pesquisas que temos.

Em um artigo intitulado ‘Writing successfully for the *Journal of Geography in Higher Education*¹, Haigh (2013) sugere dez regras básicas para escrever um bom artigo para essa revista, sendo estas:

- ter algo interessante a ser dito;

¹ Este artigo pode ser traduzido por ‘Escrevendo com sucesso para o *Journal of Geography in Higher Education*’

- ter algo de útil;
- abordar o público da revista, optando por temas que sejam de interesse internacional e não ‘paroquiais’;
- certificar-se de que tem um bom argumento e escrever com o mesmo rigor para qualquer outro jornal de pesquisa;
- ouvir os alunos, usando a terceira pessoa de uma forma científica e que apresente interação;
- alinhamento construtivo entre o assunto, objetivos educacionais, modo e meios de entrega e processo de avaliação da revista;
- certificar-se de que o artigo condiz com as preocupações e escopo da revista: bem escrito, bem documentado, bem pesquisado, bem apresentado;
- respeitar a missão da revista;
- esperar pelo envio das revisões a serem feitas: revistas diferentes exigem qualidades diferentes;
- revisar de forma sistemática e cuidadosa.

Tratam-se de dicas muito pertinentes ao levar em conta a necessidade que temos de aumentar o número das publicações brasileiras nas revistas qualificadas.

É compreensível que os artigos mais citados pelos que trabalham nas diversas áreas de Geografia sejam aqueles que compartilham suas tradições e conhecimentos com seu próprio campo. O desafio, assim penso, está em articular, também em aulas na graduação e pós-graduação, o ensino e aprendizado de campo, e repensar o papel da formação de estudantes para carreiras aplicadas, daqueles que não trabalharão com ensino ou não atuarão em sala de aula, isso tanto para quem trabalha nos cursos de Geografia como para aqueles que atuam no curso de Pedagogia.

Na tentativa de integrar o que foi apresentado acerca dos dois pontos suscitados a partir do artigo de Albert e Owens (2013) - a necessidade de "desrespeitar" as fronteiras temáticas e disciplinares; relembrar as questões centrais do ensino de Geografia, que são bastante antigas - entrarei no terceiro ponto que é procurar entender quais caminhos podem ser apresentados e que permitem uma conexão entre os princípios filosóficos do ensino e da Geografia e as ações derivadas dessa relação.

Penso que os resultados apontados pela pesquisa reforçam também a necessidade de trabalhar as perspectivas de investigação sobre o ensino de Geografia aliadas ao aprendizado e pensamento e estes aliados aos métodos e técnicas de ensino, fundamentado na ideia de que

desfocar para a aprendizagem é um caminho para se promover mudanças conceituais e da visão da ciência.

Este seria um desafio para o contexto brasileiro, uma vez que ao se chegar às escolas em que são desenvolvidas as pesquisas ou naquelas em que os alunos realizam seus estágios ainda é comum, por exemplo, verificar que há professores que incorporam em suas práticas conhecimentos que até a pouco tempo se julgavam superados, como é o caso daqueles apresentados por investigadores da área da cartografia escolar, ou da necessidade de aprendizagem dos conceitos basilares do ensino de geografia, como território, lugar, paisagem.

Desfocar para a aprendizagem seria, por exemplo, preocupar-se com o desenvolvimento de pesquisas que propõem:

- Uso de diferentes recursos e tipo de abordagens que podem servir de apoio na aprendizagem dos alunos;
- Apresentar a natureza dos conceitos estruturantes da Geografia escolar e a importância para a aprendizagem;
- Explicar como os alunos vão aprendendo e discutir as etapas desse aprendizado;
- Relacionar a percepção dos alunos ao que foi proposto, apresentando ganhos, perdas e propondo saídas;
- Etc.

No Brasil, os trabalhos que versam sobre os conceitos estruturantes da Geografia escolar e da cartografia começam a fazer parte do cotidiano de pesquisa de quem é do campo de ensino de Geografia entre os anos de 1980 e 2000. Muitos avanços teóricos e metodológicos já foram feitos e identificados por muitos autores; são muitos os referenciais elaborados pelas secretarias de educação que incorporam esses resultados.

Mesmo considerando a ampla pesquisa que tem sido desenvolvida desde a década de 1980, nos trabalhos de orientação e em atividades de extensão é possível verificar que muitos alunos possuem, no final do ensino médio, uma compreensão superficial dos conceitos de lugar e paisagem, apesar desses fazerem parte do material curricular organizado por diversas secretarias de educação. Em relação à cartografia escolar, os resultados das pesquisas apresentam um dado comum: muitos alunos não conseguem ainda realizar tarefas simples como as de orientação e localização de informações em um mapa.

O quadro apresentado revela um descompasso na prática pedagógica ligada ao ensino de Geografia, apesar de as discussões terem avançado. Sabe-se que o conhecimento do conteúdo, os valores e suas estruturas influenciam a qualidade da educação geográfica. Reconhece-se também que os conceitos vistos na perspectiva da Geografia escolar são distintos daqueles trabalhados na ciência geográfica quanto aos objetivos e ao que deve ser trabalhado em cada nível de ensino. Por isso é importante investir em pesquisas que apresentem essa qualidade de forma a sugerir que os professores reflitam que o conhecimento do assunto afeta sua prática e isso implica ter conhecimento da organização conceitual do conteúdo geográfico a ser ensinado e sobretudo pensar nas formas de facilitar os processos de aprendizagem (Brooks, 2006; Lache, 2011).

O contato com artigos sobre ensino de Geografia provenientes de países distintos, como Bulgária, Turquia, República Tcheca, Vietnã, Filipinas, Estados Unidos, entre outros, permitiu verificar os possíveis caminhos que apontam para uma melhoria na relação teoria e prática a partir dos estudos dos princípios filosóficos do ensino e da Geografia e as ações derivadas dessa relação.

As maneiras com que o ensino de Geografia passa a fazer sentido para os alunos é apresentada nas pesquisas a partir de experiências ligadas a melhoria do significado e compreensão de uma rede de ideias e de procedimentos. O fazer Geografia leva, portanto, a resultados surpreendentes, em termos de melhoria da capacidade de aprendizagem o que está associado ao trabalho com as metodologias ativas de aprendizagem.

Fronteiras temáticas e disciplinares: algumas possibilidades de avanço

Em 1904, Dewey escreveu uma obra intitulada *The educational situation* em que relatava que muitas das ideias de Pestalozzi difundidas no século 19, a exemplo da necessidade de trabalhar o abstrato a partir do concreto, desenvolver a observação no aluno, aliar o desenvolvimento intelectual ao social e moral, entre outras questões, eram desconhecidas dos docentes já no século XX. Comenta em seu texto a pouca influência que as ideias de Pestalozzi geraram nas práticas dos professores, em 1904.

O desafio estaria, nas palavras de Dewey, em substituir o lugar comum que muitas ideias pedagógicas tidas como revolucionárias ficaram ainda no início do século XX, em que professores buscavam certezas e inspirações, mas quando a prática pouco mudou.

Penso que os desafios apontados por Dewey neste texto permanecem os mesmos no século XXI. Porque, o que e como se ensina, a partir das perspectivas geográficas, significa

partir de uma base epistemológica para que essa construção ocorra. A partir dessa base é possível entrar então nas questões relacionadas à aprendizagem da Geografia e aos estudos sobre como se deve organizar essa aprendizagem.

Na obra *“El lugar de la Geografía”*, Unwin (1995) faz uma reflexão que considero bem pertinente. Logo no primeiro capítulo, o autor questiona se o descrédito que a Geografia passa nos anos 90 do século XX no contexto anglo-saxão não está associado ao fato do próprio docente ser o causador dessa descrença, uma vez que não acredita no conhecimento que se apresenta e a baixa popularidade do conhecimento geográfico. O autor propõe, como desafio, que tenham aulas de metodologia em que o aluno seja convidado a testar a validade do conhecimento.

Unwin reforça em sua obra que o grau de cientificidade na Geografia passa longe de se criar paradigmas ou apenas de estar associado ao uso e entendimento do funcionamento de determinadas técnicas. Ao contrário, o autor aponta como essencial a produção de trabalhos que se voltem ao que ele qualifica como fundamental nessa ciência: melhorar as análises e conseqüentemente as explicações sobre a relação homem e meio. Para ele, ainda que a corrente radical tenha apresentado a Geografia e estabelecido ligação a um movimento social mais amplo, permaneciam as tensões entre os interesses práticos e teóricos. Trata-se de uma obra de 1995 que continua atual e que reforça o que foi apresentado em relação às ideias de Dewey sobre como ensinar. Ela nos remete não apenas aos saberes epistemológicos da Geografia, mas a um olhar aprofundado e a uma maior responsabilidade por parte daqueles que investigam o ensino de Geografia. Para isso, é importante verificar as contribuições que os teóricos da educação podem dar para que no processo de ensino e aprendizagem esteja associada à promoção de um trabalho que não seja o de entender a Geografia como “contêiner disciplinar separado”, tal como apresentado no início do artigo.

Dewey e Kilpatrick, educadores do início do século XX, ressaltavam a importância do método para desencadear o conhecimento do aluno, enfatizando quais seriam os passos para o pensamento transformar-se em experiência. Experiência, pensamento, problema e investigação podem ser vistos como os quatro eixos condutores do processo de ensino e de aprendizagem, na concepção destes autores.

Experiência é, na concepção destes autores, o resultado da interação entre o indivíduo e o que, em um dado momento, o seu ambiente proporciona, tais como brinquedos, livros, materiais, evento, entre outros (Dewey, 2010). Por meio da experiência seria possível que o aluno estabelecesse ligações com a vida fora da escola.

O pensamento, na perspectiva destes autores, ocorre diante de uma dificuldade ou problema na medida em que todo ato de pensar é investigação, é pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça.

Nesta concepção, a experiência reflexiva permite evitar o dualismo entre ação e pensamento; interesse e disciplina, dualismos estes presentes em algumas concepções pedagógicas e em práticas escolares. Para estes autores, a teoria sem experiência obscurecia o intelecto e impedia novas percepções.

Como suscitar então a experiência? Esta seria levantada por meio do problema, que é o disparador do processo de pensamento, ou seja, o que mobilizará o pensamento. Para Dewey, o problema deve vir da experiência do aluno. O segundo passo desse método consiste em coletar dados em que se buscará ideias, sugestões que vão para além dos dados da experiência. Trata-se de buscar elementos novos, tomando cuidado para que os materiais a serem fornecidos aos alunos - mesmo os livros - produzam conhecimentos novos e não apenas reforcem suas experiências. Dewey fala, por exemplo, de ser possível realizar uma ‘nova operação’. Do contrário, será a escola tradicional em operação. Para isso, o aluno deve ainda participar de situações significativas em que a sua atividade provê ideias (Dewey, 1976).

Na concepção deste autor, a ligação com a vida não é pretexto, mas definição do conteúdo escolar (Valdemarin, 2010). Diferentemente do método de ensino intuitivo, em que se parte da matéria ou mesmo da experiência para aprender mais sobre o conhecimento concreto e apenas ele, a aprendizagem do aluno condiciona o conteúdo a ser ensinado e a atividade do professor. Isso não quer dizer que não tenha que existir um currículo ou um planejamento da parte do professor, mas que o professor deve trabalhar nessa dualidade: conceito-questionamento.

Entendo que essa visão é uma revolução na forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Na concepção centrada na disciplina e no professor passa-se para o estudo do problema em que o ponto de partida é o meio e o conhecimento gerado entre o contato dos dois (aluno e objeto). A proposta apresentada ainda no início do século XX é revolucionária também porque depende das condições do ambiente e da escola, portanto, tem caráter social.

A autora Valdemarin, em um dos seus textos, escreve: *“na concepção de Dewey, a atividade implica atividade corporal, que alimenta a atividade do pensamento e é traduzida numa solução que deve ser testada na prática”* (Valdemarin, 2014, p.194).

Dessa maneira, quando o aluno é incentivado, ainda nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a observar uma paisagem em um trabalho de campo, descrevê-la e,

depois, a desenhá-la, esta simples atividade é carregada de significados que permitem ampliar o conhecimento científico e ressignificar experiências.

Dessa maneira, a realização de desenho em uma atividade de campo, por exemplo, pode:

- instigar as habilidades de percepção e observação;
- permitir o desenvolvimento de questionamentos sobre o desenvolvimento da paisagem enquanto realizam o desenho;
- reconstruir elementos desta;
- esclarecer a própria percepção;
- estabelecer relação com os conceitos geomorfológicos e, por fim,
- construir um modelo mental sobre o que os alunos observam.

O trabalho com o conceito de paisagem deve passar, nesse sentido, pelas etapas do processo elaborado por Dewey (experiência, pensamento, problema e investigação). Os alunos devem então ser estimulados a: identificar as formas, ressignificar a partir do que observavam, desenhar, perceber diferentes elementos da paisagem, modificar o desenho, conscientizar-se em relação às estruturas da superfície, questionar, investigar e ressignificar a partir do que registram.

A observação de uma fotografia, no mesmo trabalho com o conceito de paisagem, deve permitir que sejam ampliadas as percepções. Por isso, o diálogo campo-fotografia deve ocorrer a fim de que os elementos da paisagem não sejam negligenciados, abrindo assim espaço ao conhecimento teórico, à elaboração de perguntas e à investigação (Tillman et al, 2017).

O tipo de análise descrita anteriormente demanda investigação, a qual Dewey definia como um modo de conduta ligado à teoria lógica que liberta daquilo que não pode ser observado, do transcendental e do "institucional". Investigação, para ele, seria então a transformação intencional de uma situação indeterminada em uma que é determinada. (Dewey, 1976).

O trabalho a partir dos quatro eixos de Dewey e que foram aqui apresentados (experiência, pensamento, problema e investigação) podem, talvez, ser um foco para o trabalho com ensino e daí gerar pesquisa no que se refere às aprendizagens obtidas.

Algumas considerações

A necessidade de "desrespeitar" as fronteiras temáticas e disciplinares não esquecendo as especificidades do ensino de Geografia, dialogar com tantas outras áreas do conhecimento de modo que se tenha novas reflexões acerca da realidade, recordar as questões centrais do ensino de Geografia, que são bastante antigas, e por último sugerir caminhos, podem ser entendidas como ações que propõem desafios aos investigadores do campo do ensino de Geografia no contexto atual.

Talvez, os quatro eixos proposto por Dewey com seu método baseado em investigação seja uma abordagem possível para a conceituação de estudos de campo no contexto de uma filosofia educacional que promove a autonomia e reflexão dos alunos.

Esse encaminhamento reforça o compromisso da Geografia com os problemas considerados vitais ao homem e que dizem respeito à sua relação com o meio, como: desigualdades, pobreza, desigualdades espaciais nas diferentes escalas, entre outros temas.

O pouco domínio conceitual, do conteúdo e das questões pedagógicas, no sentido teórico e metodológico, acaba por favorecer atividades sem finalidades evidentes. Como consequência há uma desvinculação entre atividade proposta e intenção (Souza e Juliasz, 2018).

Referências

ALBERT, Donald Patrick; OWENS, Erin. Who is listening to us from geography education? Is anyone out there? In: *Review of International Geographical Education Online*. v. 8, n.1, Spring, p. 9-27, 2018.

BROOKS, C. Geography teachers and making the school geography curriculum. *Geographical Association*. v. 91, n. 1, 2006, p.75-83.

_____. How do we understand conceptual development in school geography? In: LAMBERT, D.; JONES, M. (eds). *Debates in Geography Education*. London: Routledge, 2013, p. 75-88.

BEDNARZ, R.; BEDNARZ, S. Geography education: the glass is half full and it's getting fuller. In: *The Professional Geographer*. v. 56, 2004, p. 22-27.

CORRÊA, R. L. Dimensões de análise das redes geográficas. In: *Trajetórias Geográficas*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1997, p. 107-118.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HAIGH, Martin. Writing successfully for the Journal of Geography in Higher Education. In: *Journal of Geography in Higher Education*. v. 37, n. 1, 2013, p. 117-135.

KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

LACHE, N.M. Geography education: Outcomes, trends and challenges about Geography Didactics. In: *Problems of education in the 21st Century*. v. 27, 2011, p. 75-81.

MacGilchrist, B.; Myers, K.; Reed, J. *The Intelligent School*. London: Sage, 2004.

SOUZA, J. G. ; JULIASZ, P. C. S. . A prática docente: a atividade como constructo do saber do professor de Geografia. In: Encontro Regional de Ensino de Geografia, 2018. *Anais do 6º Encontro Regional de Ensino de Geografia: ensinar geografia com a diferença e com a política*. Campinas: Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Campinas, 2018. p. 18-29.

SANTOS, M. *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

TILLMANN, Alexander; ALBRECHT, Volker; WUNDERLICH, Jürgen. Dewey's concept of experience for inquiry-based landscape drawing during field studies. In: *Journal of Geography in Higher Education*. v. 41, n. 3, p. 383-402, 2017.

UNWIN, Tim. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Cátedra del Libro, 1995.

VALDEMARIN, V. T. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.. (Orgs.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 153-190.

Jerusa Vilhena de Moraes

Professora Adjunta 4 do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da UNIFESP. Vice- coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Tem realizado pesquisa na área de ensino e aprendizagem tendo como linha de investigação a resolução de problemas, a alfabetização científica em sala de aula, as metodologias de ensino e a educação geográfica. Integra a Rede Latino Americana de Didática em Geografia (RedladGeo). Doutora em Educação pela FE-USP e Mestre em Geografia Humana pela FFLCH- USP; Bacharelado e Licenciatura em Geografia na USP.

Endereço Profissional: Estrada do Caminho Velho. Bairro dos Pimentas. Guarulhos. CEP: 07252312. Brasil.

E-mail: jevilhena@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 06 de maio de 2019.
Aprovado para publicação em 31 de maio de 2019.