



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: UMA NARRATIVA E UM ENSAIO

GEOGRAPHY AND EDUCATION: A NARRATIVE AND AN ESSAY

GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN: UNA NARRATIVA Y UN ENSAYO

Dirce Maria Antunes Suertegaray
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
dircesuerte@gmail.com

Resumo: Inicialmente, este texto resgata, a partir da memória de quem escreve, questões relativas à formação do profissional em Geografia, no sentido de apresentar os contextos e as mudanças que foram sendo produzidas, na formação do profissional em Geografia, sobretudo, na formação do professor. Na continuidade, centra-se em considerações sobre alguns princípios da Geografia atual, em diálogo com a Geografia Clássica. Sugere-se, neste ensaio, uma proposição de ensino/aprendizagem em que os conceitos geográficos possam ser ensinados/aprendidos de forma associada com o que se constitui, no entendimento da autora, categorias da análise espacial.

Palavras-chave: Geografia, educação, categorias geográficas.

Abstract: Initially, this text rescues, from the author's memories, issues related to the formation of the professional in Geography, in order to present the contexts and changes that has being produced in the formation of this professional, especially regarding the formation of the Geography teacher. In continuity, it focuses on considerations about some principles of current Geography, in dialogue with Classical Geography. This essay suggests a teaching/learning proposition, in which the geographical concepts could be teach/learn in association with what constitutes the categories of spatial analysis, according to the understanding of the author.

Keywords: Geography, education, geographical categories.

Resumen: Inicialmente, este texto rescata, desde la memoria de su autora, cuestiones relacionadas con la formación del profesional en Geografía, para presentar los contextos y los cambios que se han producido, en la formación del profesional en Geografía, especialmente en la formación del profesor de Geografía. A la continuación, se centra en consideraciones sobre algunos de los principios de la Geografía actual, en diálogo con la Geografía clásica. Este ensayo presenta una propuesta de enseñanza/aprendizaje en la que los conceptos geográficos se pueden enseñar/aprender en asociación con lo que constituye, en la comprensión de la autora, las categorías de análisis espacial.

Palabras-clave: Geografía, educación, categorías geográficas.

Introdução

Neste texto, abordam-se questões relativas à Geografia e à Educação, construídas a partir da vivência e da reflexão sobre estas temáticas. Nada do que aqui é exposto é desconhecido daqueles que trabalham com Educação, no Brasil, e, em particular, com Geografia. Trata-se, apenas, da exposição de um modo de ver.

Na parte inicial deste texto, retomo alguns constituintes de história institucional da Geografia e da formação de professores. Busca-se fazer um diálogo, entre diferentes contextos, ao longo desses últimos 50 anos de vivência com o ensino universitário. Na continuidade, centra-se em considerações sobre alguns propósitos da Geografia atual, em diálogo com a Geografia Clássica.

O contexto histórico dos anos 1960/1970

Na década de 1960, a Educação brasileira era regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Na universidade, a formação de geógrafos, até então, era feita em quatro anos, sendo estes estudos ampliados, quando da formação de professor – ou seja – o licenciamento em Geografia. Tratava-se da formação 4 mais 1, na qual o estudante tinha sua formação inicial como bacharel e seus estudos posteriores, de mais um ano, o habilitariam para receber a formação de licenciado para, então, se formar professor.

Ainda na década dos anos 1960, ocorreram mudanças e a formação do licenciado passou a ser de quatro anos. O vínculo da formação de professores, em todas as áreas, era com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL. A formação geográfica era embasada na construção clássica da Geografia, em particular, aquela proveniente da França.

Com a Reforma universitária, implantada em 1972, nas universidades e no sistema de ensino nacional, o espaço da Geografia, nas instituições de ensino superior – públicas, sobretudo, federais, foi posicionado, ora, como ciência da terra (Institutos de Geociências ou Centros de Ciências Naturais e Exatas), ora, como ciência humana (FFCL). Essa divisão institucional constituiu uma oficialização da divisão geográfica, difícil de contornar e que persiste, nos dias atuais. Isto resultou no fortalecimento da Geografia Humana, em algumas universidades, e da Geografia Física, em outras. Esta institucionalização, com raras exceções, fortaleceu a produção, em campos quase opostos.

Além disso, na década de 1970, foram criados cursos de formação de professores em Estudos Sociais (com duração de três anos), nos quais o professor formado tinha habilitação para dar aulas de Geografia e de História, entre outras, a exemplo de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e de Educação Moral e Cívica (implantadas no período ditatorial). Essa formação era direcionada, exclusivamente, para o ensino fundamental (1º e 2º Graus), sem, contudo, terem, os professores formados em Estudos Sociais, o direito à continuidade dos estudos, *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

Ainda nos anos de 1970, é regularizada a profissão de Geógrafo. Esta regulamentação (de 1978) promove uma segunda divisão, entre os geógrafos: os bacharéis e os professores; aquela, institucional, e, esta, em relação à formação.

Para construir um currículo de formação que desse conta da dupla formação, nos anos 1980, é constituída uma comissão de especialistas, no MEC, formada por geógrafos de expressão nacional, que elaboraram nova proposta curricular que pudesse atender às duas formações.

Criou-se o currículo que foi reconhecido na forma da letra Y, ou seja, a formação profissional se daria por vestibular único, seguida de dois anos de formação comum. A partir daí, era feita a escolha entre ser professor ou bacharel, havendo a alternativa de permanecer, na universidade, e, com mais um ano de estudos, obter as duas titulações.

Os anos 1980

Ainda nos anos 1980, com a resistência das universidades, sobretudo dos cursos de Geografia e de História, articulados com suas associações nacionais específicas, Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e Associação Nacional de História (ANPUH), reverte-se esse processo de formação de professores em Estudos Sociais e retoma-se, de maneira ampla, a formação em História e em Geografia.

É nessa década que, num processo de lenta abertura para a democracia, surge, nas universidades, o debate, já ampliado, pela AGB, no caso da Geografia, desde 1978, sobre o papel da Geografia e seus métodos de interpretação do mundo.

Desde então, consolida-se, em diferentes departamentos, a produção, no âmbito da Geografia Crítica e, juntamente com esta proposição, se amplia a discussão do ensino de Geografia.

Surgem as propostas de reformulação do ensino de Geografia, embasadas, em grande medida, pelos pressupostos do que se configurou como Geografia Crítica, no ensino

fundamental e médio (1º e 2º Graus), a exemplo das elaboradas em: São Paulo, Rio de Janeiro, Ijuí/RS, entre outras. Havia, nesse período, expressiva falta de professores formados em Geografia, ou seja, em relação às possibilidades de trabalho, tinham-se uma grande defasagem de professores de Geografia para o ensino fundamental (primeiro grau) e médio (segundo grau), conforme a denominação atual.

Anos 1990

A frágil democracia brasileira, alicerçada na Constituição de 1988, vai enfrentar, nos anos 1990, o surgimento da discussão, no Brasil, da Pós-Modernidade (surgida nos anos 1970, a partir dos centros intelectuais dos EUA e da Europa). Esta vem associada às políticas neoliberais, que terão, nessa década, as primeiras tentativas de implantação.

A discussão sobre Pós-Modernidade vai promover a valorização das diferenças, da subjetividade, da individualidade, mas, sobretudo, o que se implanta, de forma mais contundente, é a valorização do individualismo, em detrimento do coletivo, do solidário, da identidade de classe. É o período inicial da flexibilização econômica, da desconstrução dos direitos dos trabalhadores e das privatizações, sob a perspectiva neoliberal, para citar apenas algumas das propostas neoliberais desta década.

Amplia-se a discussão, a partir das reflexões pós-modernas ou pós-estruturalistas, e a luta pela valoração das diferenças, das identidades: etnia, gênero, cor, nacionalidade. A Geografia adentra nas análises do campo cultural, que darão fundamento aos estudos das diferenças.

Em âmbito social, prosseguem e ampliam-se os conflitos e as lutas sociais. Na Educação e a universidade, neste contexto, tem início, por parte do governo neoliberal, um processo ampliado de desvalorização, sob todos os aspectos. Havia um prenúncio da privatização da Educação, o que, ao longo dessa década, efetivamente ocorreu, com a ampliação das universidades particulares.

Os anos 2000

A partir dos anos 2000, mais precisamente de 2002, quando ascende ao poder um governo popular, tem-se um certo freio, no neoliberalismo, através de políticas sociais.

Em relação à Educação, foco deste texto, as políticas centram-se na permanência do estudante na escola e na expansão da rede de ensino, sobretudo, na esfera federal. Com isto, ampliam-se vagas para professores, por sua vez, provenientes dos cursos de Pós-graduação,

que vieram constantemente se expandindo e se interiorizando, sobretudo, na primeira década do século XXI, em particular, em nível federal, com o surgimento de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de novos campi universitários.

Enfim, esta é uma década de programas de inclusão social de amplo espectro. Na Educação, teve-se, desde o oferecimento de bolsas aos estudantes, em diferentes níveis, ao financiamento do sistema de Educação do país. A discussão sobre a valorização do professor toma novos contornos e o debate se torna mais amplo, ainda que nem sempre as demandas tenham sido resolvidas.

Hoje, em 2019

Vive-se um contexto complexo e de incertezas na economia, na saúde, na Educação, nos direitos trabalhistas, na aposentadoria, na proteção ao ambiente, na intensificação da exploração dos recursos naturais, na soberania nacional, na diplomacia internacional, na justiça, no estado laico, no tratamento dos grupos étnico-raciais, indígenas, negros quilombolas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTs), na Justiça, nos direitos sociais e na liberdade de expressão.

Esta conjuntura, em relação à Educação, assume uma situação que chega à dramaticidade, e a resistência é a regra. Vive-se, hoje, sem poder pensar muito o ensino em si, pois a Educação e todo o sistema educacional brasileiro estão ameaçados. Esta ameaça provém do projeto escola sem partido, da reforma do ensino médio, da desvalorização das ciências sociais e humanas, da repressão e da opressão de professores, de alunos e da sociedade em geral, dos salários não pagos, da visão dos professores como inimigos e como doutrinadores, da desvalorização da profissão de professor, em escalas nunca imagináveis.

Enfim, como fechamento desta primeira parte, referente a uma narrativa de vivências, diria que quem viveu, pelo menos os últimos 50 anos, sobreviveu pela luta e pela resistência, no campo da Educação. Hoje, mais do que nunca, a profissão de professor é fundamentalmente necessária. É tão grande a nossa importância, que, paradoxalmente, as políticas, atualmente em curso, se encaminham para destruir esta profissão, socialmente, uma vez que cidadania e consciência só se adquirem pela via da Educação de qualidade.

Os cursos de Geografia e, em particular, de formação de professores, já se redefiniam, desde os anos 1990. A formação diferenciada, entre bacharéis e licenciados (professores), aprofunda a discussão, num contexto em que, do ponto de vista da Educação, ser professor exige formação diferenciada ou especializada.

A Geografia escolar se aproxima mais da discussão relativa à Educação e às práticas pedagógicas em sala de aula. Neste contexto, assume uma perspectiva advinda dos novos tempos neoliberais, de uma Educação para o desenvolvimento de competências e de habilidades. No entanto, é visível o embate entre a necessidade de valoração do conteúdo geográfico, em relação à construção de habilidades e de competências.

Na valoração do conteúdo geográfico, tem-se como argumento que o ensino de Geografia deve oferecer conhecimento sólido, ou seja, aquele que não descarta o conteúdo e a sua crítica. Não se conhece o mundo, se não deciframos o conhecimento do lugar/mundo, através do conhecimento herdado e, atualmente, produzido.

Um ensaio sobre o ensino de Geografia

No segundo momento deste texto, me volto à Geografia, na sua interioridade. Ainda que o contexto nos exija constante vigília e resistência, é necessário, também, refletir sobre o ensino da Geografia.

Decido arriscar e centro esse ensaio numa reflexão sobre um ensino de Geografia que vá além de habilidades e de competências, pois estas virão do conhecimento sólido, do conteúdo, sem, necessariamente, ser confundido com memorização. Só a solidez do conhecimento permite, além da construção de habilidades, o desenvolvimento do pensamento crítico e é desse conhecimento que a sociedade brasileira atual não pode prescindir.

Acompanhando a discussão sobre Educação e Geografia, o que se percebe, no que vem se consolidando como proposições de ensino, de forma ampla, ou seja, tratando das perspectivas do presente, em diferentes enunciações orais e escritas, sobre Educação e Geografia, no contexto educacional, tem-se:

1. O enunciado da importância da Geografia para o conhecimento do mundo e para o desenvolvimento da cidadania

Tal enunciado evoca, como proposta, a necessidade de transformação do ensino de Geografia. Este está fundado, em grande parte, na construção do conhecimento, a partir do espaço de vivência. Esta proposição centra-se na crítica já feita ao ensino da Geografia, desde os anos de 1970 e 1980, em relação ao seu conteudismo e à valoração do processo de memorização.

Sua superação viria das mudanças, nas proposições relativas ao que deve ser ensinado em Geografia? Mais recentemente, centrando a preocupação na formação do aluno, o

desenvolvimento de habilidades e de competências torna-se a proposição corrente e é tomado como base da Educação, no ensino fundamental e médio. Em relação ao conteúdo, esse ensino é centrado numa proposição que indica, como ponto de partida do ensino/aprendizagem da Geografia, o espaço próximo – o lugar.

Conceber o estudo da Geografia do particular para o geral, do lugar/local para o mundo, constitui enunciado presente, entre aqueles geógrafos clássicos, que discorreram sobre o tema. Uma discussão que, retomando os clássicos, está presente em Ritter (2016).

Essas observações se dirigem para o fato de que o método mais natural seja mesmo aquele que saiba unificar todos esses múltiplos objetos dentro de um todo, e então é este também que, conforme a natureza do objeto, conduz do singular para o geral. **É ele que primeiramente orienta a criança na realidade e busca fixar que o lugar onde ela vive também ensina a ver.** Que seja então a cidade ou a vila, a montanha ou o vale, onde a criança possa obter seus primeiros conhecimentos geográficos, não em sala de aula, no mapa e a partir do livro, mas sim na natureza; isso permanece imutável. Este método elementar unifica todas as exigências da ciência e do método, e é por este motivo o único. Aqui a criança conhece a região [Land] em todas as suas relações, aprende [p. 208] a compreender o mapa de todas as outras regiões [Länder] na imagem daí registrada por si própria. Se esta formação elementar for concluída de maneira apropriada, as maiores dificuldades que a Geografia [Geographie] oferece enquanto ensino mais distanciados serão superadas (RITTER, 2016, p. 218-219, grifo nosso).

Ritter (2016), na primeira década dos anos 1800, já demonstrava sua preocupação, quanto à proposição que vem sendo discutida, atualmente. Em debate sobre proposições para o ensino de Geografia, expressas em seu texto *Algumas observações sobre o ensino metódico na Geografia*, já indicava a importância de ensinar Geografia, a partir do lugar de vivência das crianças.

É certo que, se resgatarmos a história do ensino da Geografia, essa ideia perpassa o ensino, sobretudo, nos níveis iniciais de aprendizagem. Da mesma forma que ela está presente, na Geografia que hoje se ensina. É possível que venha dos geógrafos clássicos, a perspectiva de ensino, segundo a qual, partindo-se do lugar (do particular), chega-se à compreensão do geral (do mundo). Todos nos lembramos de que, há algum tempo, a Geografia, no ensino fundamental, se baseava nesta perspectiva, o que foi reconhecido como ensino por Círculos Concêntricos.

Esta abordagem é criticada, há tempos, pois, ainda que a proposta seja ensinar, a partir do lugar, para compreender o mundo, a perspectiva atual não valoriza apenas a escala espacial, na sua dimensão métrica. A proposta, hoje, direciona-se para o entendimento de que o lugar se explica pelo global, ao mesmo tempo que o local poderá agir sobre o global. O lugar também resgata a identidade.

De outra parte, a Geografia dos dias atuais muda sua orientação de ensino: se, no passado, a proposição dos conteúdos segue a lógica do estudo da casa, da vila ou do bairro, da cidade, do estado, da região, como subunidade do estado, do continente e do mundo, assim, chegando ao global ou, diríamos, ao estudo do globo, na sua diferenciação, hoje, sua proposição baseia-se em conceitos geográficos e, nesse sentido, há um direcionamento distinto daquele.

2. *O enunciado do ensino/aprendizagem da Geografia, a partir dos conceitos*

Atualmente, as proposições para o ensino de Geografia partem da valorização dos conceitos, compreendidos, estes, como possibilidades analíticas. Os conceitos de Geografia, trazidos ao debate para o ensino fundamental e médio, são: lugar, paisagem, região, território, além dos de natureza e de ambiente, associados a temas transversais, como questões étnicas, de gênero e ambientais.

Em relação à paisagem, a título de exemplificação da abordagem de conceitos, destacamos duas obras: uma, organizada por Pereira (2013), direcionada ao ensino da Geografia, que constitui uma coletânea de pesquisadores em Educação e em Geografia da América Latina, que, sob diferentes concepções, abordam o conceito de paisagem e de como ensinar, por meio da análise da paisagem. A segunda, organizada por Verdum *et al.* (2012), apresenta um conjunto de textos de reflexão conceitual e metodológica sobre paisagem, de abrangência mais ampla. A diferenciação de possibilidades analíticas reflete o sentido polissêmico deste conceito.

Os conceitos constituem o eixo analítico da Geografia, desde os clássicos. A cada época, tais conceitos foram mais ou menos considerados, ou um deles, especificamente, era concebido como objeto da Geografia. A discussão atual não, necessariamente, atrela esses conceitos ao objeto da Geografia. E, se verificarmos, o conceito que baliza o ensino da Geografia, nesses dois níveis de ensino, é o de espaço geográfico.

O que é posto em debate é a necessidade de desconstrução de um ensino fundamentado na habilidade de memorizar, no caso, fatos e lugares, e na busca por uma explicação do espaço geográfico, atrelando conceitos e vivências.

Para além de enfatizarmos os conceitos, já exaustivamente debatidos entre pesquisadores da Geografia e do Ensino da Geografia, trago, aqui, outras inquietações, que expressam a discussão da Geografia atual, considerada a partir de uma releitura de seus

pressupostos. Retorno a Ritter, como um exemplo, muito embora possamos, ao reler os clássicos, observar similitudes:

Geografia [Geographie] se refere de fato aos objetos corpóreos individuais, os quais existem fora de nós e de maneira simultânea [nebeneinander]; por este motivo, contudo, a ciência das relações espaciais [Wissenschaft der räumlichen Verhältnisse] destes objetos não existe sozinha, assim como a História [Geschichte] sozinha não é a ciência das relações cronológicas (RITTER, 2016, p. 218-219).

Neste texto, Ritter faz referência à Geografia como a ciência das relações espaciais. Na continuidade de seu texto, ele se posiciona frente a uma Geografia de conexão, sobretudo, no que é tradição da Geografia, a natureza e o homem, aquela, por sua vez, entendida como palco ou teatro, perspectiva que remonta a Kant. Esta proposição está presente em Humboldt (1982), em Ritter (2016) e, da mesma forma, em Reclus (2010). Ou seja, esta conexão natureza x homem é recorrente, entre os geógrafos dos séculos XVIII/XIX. O palco a que se referem é compreendido como a natureza ou, a partir de Kant (2007), como a Geografia Física.

Aqui, mais precisamente, serão feitas considerações sobre relações espaciais. Mas cabe ressaltar que o palco, que também foi entendido como Geografia Física, desde Kant, constitui a natureza como uma instância fundamental, a qual, para Kant, seria o ponto de partida dos estudos geográficos. Entretanto, essa concepção precisa ser mais bem estudada, pois constituir um ponto de partida não é, necessariamente, compreendê-la em separado.

Com isto, não considero que esta conexão entre o homem e a Terra seja algo banal ou, mesmo, uma análise superficial. Ela está presente, como constituinte da leitura geográfica, e, se temos, como construto, explicar o porquê dos fatos localizados, a localização de cada objeto ou do conjunto de objetos a serem explicados terá vínculo com a natureza; certamente, hoje, uma natureza transfigurada. Mas natureza transfigurada não significa ausência de natureza, a não ser que as escolhas dos constituintes da explicação não considerem suas manifestações como relevantes.

Para os clássicos, essa relevância estava presente, seja no âmbito da construção social, enquanto suprimento de necessidades, seja na relação com o sublime, através de sua pura contemplação.

Retomando a questão das relações espaciais, Ritter (2016) indica que a localização constitui um elemento fundante da Geografia, admitindo que só a localização, entretanto, não basta. Nesse sentido, pensando mais contemporaneamente, resgato considerações ou reflexões que tenho feito e que se aproximam de questões encaminhadas por Gomes (2017).

Na concepção deste autor, sendo ela uma ciência espacial, à Geografia corresponderia explicar o porquê da **localização** ou, melhor, responder porque os objetos e ou fenômenos se localizam em um e, não, em outro lugar. Esta compreensão, retomada na discussão do presente, parece se distanciar da perspectiva do ensino atualmente proposto.

Se fossemos encaminhar um ensino de Geografia, sob esta perspectiva, teríamos que partir do conceito de lugar. A partir de uma dimensão que constitui a tradição, a identificação de sua forma (materialidade registrada no espaço geográfico) seria, então, considerando os conceitos, iniciar a compreensão do espaço geográfico a partir da paisagem, na sua materialidade?

Esta perspectiva vai ao encontro das proposições que partem do lugar, em particular, entendido como espaço de identidade, mas não poderíamos pensar a identidade, na relação com a paisagem?

Em Humboldt, na sua proposição dos estudos da natureza, já era indicada essa possibilidade, quando o autor se refere ao estudo da paisagem como simultaneidade de constituintes físicos e/ou de sentimentos. Certamente, o tempo é outro, mas o exemplo é trazido, apenas, no sentido de reflexão, em particular, quanto ao que foi enunciado, anteriormente: a possibilidade de trabalhar o lugar, enquanto identidade, a partir da descrição da paisagem (um procedimento que ainda assusta muitos dos críticos da Geografia), como registro material de coexistências comuns.

Em seus textos, Callai (2013), ao abordar uma perspectiva de estudo da paisagem, em sua proposição de análise, direcionada ao ensino fundamental, indica a observação, a descrição e a análise como forma operacional de estudar uma paisagem. No decorrer de seu texto, ficam explícitas as categorias que fundamentam a leitura geográfica: a localização, a distribuição, a analogia e as conexões, considerando, para efetivação da análise, a escala, em suas conexões, e os processos históricos que as constituem. Seria este o caminho da nossa aproximação com os fundamentos originais da Geografia?

A tentativa de decompor em seus diversos elementos a magia do mundo físico cheia de riscos, porque o caráter fundamental de uma paisagem e de qualquer cenário importante da Natureza deriva da simultaneidade de idéias e de que suscita no observador. O poder da Natureza se manifesta, por assim dizer, na conexão de impressões, na unidade de emoções e sentimentos que se produzem, de certo modo, de uma só vez. Se queremos detectar suas origens parciais, é preciso recuar por meio da análise à individualidade das formas e à diversidade das forças (HUMBOLDT, 1982, p. 137).

Por outro lado, quando falamos em Educação, indicamos que o processo deveria ser mais analítico do que descritivo. Nesse sentido, não caberia construir, a partir da identidade,

na relação com a paisagem (aqui, pensada como materialidade, mas que deverá ser ampliada, na sua interpretação), uma pergunta norteadora do ensino?

Por que trago essas questões? Para retomar aquilo que, desde os clássicos, até os dias atuais, é colocado como centralidade da Geografia: as relações espaciais.

Prosseguindo, quando falamos em relações espaciais, cabe pensar, primeiramente, em **distribuição**. Mas, somente, em distribuição? De qualquer forma, a distribuição de uma unidade de, por exemplo, paisagem, permite uma ampliação da leitura espacial, uma vez que, através da distribuição, poderão ser feitas comparações, entre lugares e paisagens, considerando seus elementos constituintes.

Porém, a conexão não, necessariamente, se faz, apenas, pela comparação. Para comparar lugares e paisagens, antes, mesmo, da comparação, é preciso decifrá-la, em suas **conexões** internas, ou seja, analisar a relação entre seus elementos, para compreender, para além de sua aparência, sua constituição, sua formação, sua dinâmica.

Da mesma forma, esse procedimento é necessário ao comparar outras paisagens; estas precisam ser conhecidas, para que possam ser comparadas.

Este raciocínio me permite perceber que a análise geográfica, ainda que feita através de conceitos, poderá conter, ou não, as categorias, as quais, explícita ou implicitamente, estão envolvidas com a decifração geográfica, na medida em que remetem ao espaço.

Quais são essas categorias? Localização, distribuição, comparações/analogias, conexões. A breve leitura de Humboldt, trazida anteriormente, permite demonstrar a presença destas categorias, na análise geográfica, o que já suscita uma reflexão.

No atual momento, a proposição de ensino, sobretudo, nos livros didáticos, está centrada nos seguintes conceitos: lugar, paisagem, região e território, trazendo, como transversais, o tema ambiental e, por empréstimo da Biologia, o conceito de ambiente, incluídos os temas relativos às questões éticas e raciais.

Que riscos percebemos, no entendimento do conceito, em algumas práticas, na sua relação com a escala geométrica, ou seja, temos em maior escala o lugar, seguido da paisagem, região e território. Para que não caiamos nessa armadilha, é preciso analisar os conceitos, talvez, sob outra lógica.

Arrisco-me, aqui, a pensar em uma possibilidade, qual seja: promover o ensino, a partir de uma pergunta sobre o lugar e, a partir dessa pergunta, ir decifrando o lugar, nas diferentes dimensões da identidade, da paisagem, da região e do território onde está contido, sem, contudo, construir uma análise em separado e sequencial.

Sabemos que identidades se constroem, em relação, também, aos objetos no espaço. Esses objetos são reconhecidos por uma determinada comunidade. Essa comunidade tem um vínculo com as questões relativas à natureza e, da mesma forma, à sua dimensão social. A identidade não está separada do mundo material e dos processos que a constroem.

Essas dimensões, reconhecidas, por exemplo, na paisagem/no lugar, são expressões de espaços mais amplos (regiões, domínios, que representam recursos, por exemplo) e estes, por sua vez, têm características e processos de formação vinculados à dinâmica da natureza, mas, ao mesmo tempo, foram apropriados por processos variados, em determinados contextos históricos e políticos.

Enfim, essa imbricada rede de relações permite, no entendimento de quem escreve, resgatar uma construção da Geografia que exercite os processos de localização, de distribuição, de comparação e suas conexões, em diferentes níveis escalares, mas, também, em cada um deles, em suas particularidades. Estas categorias, sejam elas relativas à escala cartográfica ou às escalas geográficas, estão, por sua vez, imbricadas aos conceitos.

De outra parte, um ensino/aprendizagem em Geografia não poderá deixar de lado o conhecimento e a produção cartográfica e outras práticas de representação, como formas de representação espacial.

Esta lógica não me parece ser excludente, uma vez que poderá ser construída em articulação, seja com as ciências naturais e matemáticas, seja com as ciências humanas. Tal articulação favoreceria a superação das compartimentações e das fragmentações, que acabam por não explicar a dimensão que nos norteia: porque o espaço geográfico (em análise) é o que é? Certamente, considerando, para além da configuração, o entendimento dos processos e das representações a análise admitiria uma forma intercambiante.

Esta reflexão nos remete a um terceiro ponto, aquele relativo à importância da Geografia para o aprendizado do mundo.

3. O terceiro constituinte visualizado, nas atuais proposições, diz respeito à Geografia como conhecimento capaz de promover o entendimento do mundo e, nele, a participação cidadã.

Esta perspectiva não é nova. Se retomamos os clássicos, essa proposição também é neles indicada, ainda que sem referência à construção da cidadania, como esta é colocada contemporaneamente.

Assim, a valorização da Geografia, como campo do conhecimento capaz de contribuir para a decifração do mundo econômico, social, natural, cultural, de forma articulada e contextualizada e o lugar do educando, nesse contexto, revelam o entendimento da Geografia como uma ciência de conexão, entre diferentes dimensões, já presentes, em nossas origens. Às suas maneiras, Humboldt e Ritter compreendiam a Geografia sob uma perspectiva de conexão.

Não obstante, tem-se, na atualidade, de um lado, a indicação de que o ensino deve promover habilidades e competências, e, de outro, que o ensino e a aprendizagem devem levar em conta a compreensão dos conceitos.

Nesse sentido, há uma pergunta: quais seriam as habilidades e as competências atribuídas à Geografia? Poderiam ser de ordem técnica, como a habilidade de fazer mapas, sobretudo, através das tecnologias digitais, ou de resolver problemas locais da escola ou da comunidade, entre tantas. Agora, a questão é: que habilidades são inerentes à Geografia e que permitem, após o seu aprendizado, um conhecimento crítico e atuante, ou seja, que contribua com a formação cidadã.

Este projeto, que parte do conhecimento do lugar, no mundo, está difundido em inúmeros textos referentes à Geografia, no campo do ensino, da pesquisa ou das normativas relativas à Educação, nas suas diferentes esferas. Tenho receio de que habilidades e competências possam obscurecer o sentido atribuído à Geografia, como possibilidade de compreender o mundo.

A fragmentação temática, que caracteriza a produção do conhecimento atual da Geografia, induz a mudanças, no ensino/aprendizagem. As propostas dos atuais governantes induzem a mudanças, na escola e na Educação, que vão na contramão do que é proposto, em parte, pelos que trabalham na Educação.

Fica a pergunta: que competências e habilidades a Geografia poderá construir, em termos de ações práticas? Estamos necessitados de conteúdos que nos expliquem ou que nos permitam compreender o sentido de estar, no mundo, a partir de onde estou ou estamos, ou seja, nos caberia explicar, a partir do local/lugar, a realidade do mundo.

Precisamos de um quadro de referências (GOMES, 2017) e a Geografia contemporânea parece ter abandonado essa perspectiva, que, vinda dos clássicos, como nos informa este autor, é uma possibilidade de construirmos, pela Geografia, uma leitura do lugar/mundo. Este autor, após uma substantiva análise da Geografia, desde os clássicos, a partir da decifração do que seria uma possível leitura geográfica, conclui: “o raciocínio geográfico, por conta de sua pergunta fundadora – por que isso está onde está? – é levado a

conectar elementos muitos diversos, que são, necessariamente, tomados pelo fato de ali se apresentarem.” (GOMES, 2017, p. 145).

Este fragmento revela a importância da localização, da distribuição e da conexão, constituintes fundantes da análise geográfica. Estas categorias são trazidas à discussão, no texto de Gomes (2017), como um resgate possível do que seria, para a Geografia, uma forma de pensar.

Dito de outra forma, Suertegaray e De Paula (2019) abordam tais princípios clássicos, buscando, no reencontro com os textos clássicos, resgatar o que poderia ser o *core* de uma Geografia tão fragmentada, contemporaneamente. Nesse sentido, escrevem:

Retomam-se as categorias da localização, da diferenciação, da distribuição e da conexão, presentes nas abordagens clássicas, para ressignificá-las, a partir dos desafios do fazer Geografia na contemporaneidade. Desta forma, a localização interessa, tanto para discutir o local na sua dimensão espacial quanto o “lugar” de fala dos sujeitos e dos pesquisadores, bem como para tratar das multiescalas da análise. Ao tratar a diferenciação, frisa-se a importância das pluralidades, das diferenças manifestadas na sociedade, mas que dialogam e, inclusive, integram argumentos de classe, frente às tensões decorrentes do capitalismo. A distribuição, na sua dimensão espacial, expõe a diferença do acesso à riqueza gerada às custas da exploração dos sujeitos, dos territórios e da degradação do ambiente. A conexão, enquanto promove processos teórico-metodológicos, permite “tecer junto” as diferentes dimensões que compõem a Geografia na busca da totalidade, por meio do diálogo entre propostas conceituais, ampliando os saberes dos sujeitos sociais (SUERTEGARAY; DE PAULA, 2019, p. 83).

Enfim, esse parece ser o nosso dilema: a Geografia Clássica, a Crítica e a Quantitativa, construíram “quadros explicativos”, cada uma a sua maneira, enfatizando diferentes dimensões, e cada uma revelou ou deixou de revelar alguns dos constituintes do real. Logo, estaria a Geografia, seja na formação dos geógrafos, seja na prática dos professores, construindo estas leituras ou estaria perdida na sua própria fragmentação?

Tentando unir os dois momentos

No primeiro momento, buscou-se apresentar um contexto de país que tem implicações com a Educação e, em particular, com a Geografia. Sob a influência deste contexto, a Geografia fez diferentes proposições, ora atrelando-se ao campo político hegemônico, ora à resistência. Dos anos 1990 até o presente, da mesma forma, a Geografia se reorganiza, diante de um contexto de valorização das diferenças, e sua temática se direciona, na busca de compreensão e de resistência, por parte da diversidade humana. Trata-se de tema fundamental, que exige ser assumido, considerando pesquisa e ensino.

Entretanto, a pergunta que considero que deva ser feita, observando, sobretudo, o ensino fundamental e médio, é: qual é a síntese construída, enquanto compreensão, do desrespeito atual às diferenças e, da mesma forma, às desigualdades?

A tão almejada cidadania implica uma compreensão mais elaborada da realidade do mundo. Tomando a proposição associada às categorias norteadoras de uma possível análise geográfica, levantam-se questões, a título de exemplo: na rua, no bairro, na cidade, onde moras é perceptível, a diferença/desigualdade, entre as pessoas? Onde se localizam esses lugares? Essas diferenças e desigualdades são visíveis, comparativamente, em outros lugares? Que elementos podem ser identificados, e como se articulam, para ampliar ou para diminuir as diferenças e as desigualdades? Os processos que promovem ampliação ou redução dessas diferenças/desigualdades, de onde provêm? São internos ao lugar ou são externos? Enfim, localize, descreva, compare e construa, com base nas informações obtidas, a leitura das diferenças e das desigualdades do lugar.

Enfim, as perguntas aqui esboçadas são apenas para exemplificar o emprego das categorias de localização, de distribuição, de comparação e de conexão, e de quais formas, através delas, se poderia chegar a uma leitura geográfica que permitiria compreender por que alguns fenômenos ou processos são comuns, em certos lugares, e, não, em outros.

A análise criteriosa, embasada em sólido conteúdo analítico, poderá resgatar uma leitura geográfica que permita o entendimento dos seres, no mundo, que supere os fragmentos e que permita, aos alunos, o entendimento do seu lugar e do lugar seu, no mundo, a partir de referências solidamente construídas.

Referências

CALLAI, H. C. *Estudar a paisagem para aprender Geografia*. In: PEREIRA, M. G. (Org.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: Compasso/Imprensa Livre, 2013.

GOMES, P. C. da C. *Quadros geográficos uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HUMBOLDT, Alexander Von. *Cosmos*. Ensaio de uma descrição física do mundo (5 vols.). In: MENDOZA, Josefina G. *et al.* (Org.). *El Pensamiento Geográfico*. Madrid: Alianza, 1982, p. 159-162.

KANT, I. *Introdução à Geografia Física*. [Einleitung für die physische Erdbeschreibung]. Niteroi (UFF): GEOgraphia, ano IX, n. 17, 2007.

PEREIRA, M. G. (Org.). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: Compasso/Imprensa Livre, 2013, p. 248.

RECLUS, E. *Da ação humana na Geografia. Geografia Comparada no Espaço e no Tempo*. São Paulo: Editora Imaginário, Expressão e Arte Editora, 2010, p. 96.

RITTER, C. *Algumas observações sobre o ensino metódico na Geografia*. Niterói (UFF): GEOgraphia, ano XVIII, n. 36, 2016, p. 212-226.

SUERTEGARAY, D. M. A.; DE PAULA, E. C. Q. *Geografia e questão ambiental, da teoria à práxis*. Ambientes, v. 1, n. 1, 2019, p. 79-102.

VERDUM, R; VIEIRA, L.de F.dos S; PINTO, B.F. e DS SILVA, L.A.P. *Paisagem leituras significados e Transformações*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, p. 252.

Dirce Maria Antunes Suertegaray

Doutora em Geografia Física pela USP. Professora titular da UFRGS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia -UFRGS e professora visitante vinculada ao programa de pós-graduação em Geografia da UFPB.

Endereço profissional: Avenida Bento Gonçalves 9500, Porto Alegre, RS - Brasil

E-mail: dircesuerte@gmail.com

Recebido para publicação em 30 de setembro de 2019.

Aprovado para publicação em 03 de outubro de 2019.

Publicado em 04 de outubro de 2019.