



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E A FORMAÇÃO PELO ENSINO ESCOLAR

EL CONOCIMIENTO GEOGRAFICO Y LA FORMACIÓN POR LA ENSEÑANZA ESCOLAR

THE GEOGRAPHICAL KNOWLEDGE AND THE FORMATION BY SCHOOL EDUCATION

Vanice Schossler Sbardelotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil
vanice.sbar@gmail.com

Mafalda Nesi Francischett

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná, Brasil
mafalda@wln.com.br

Resumo: Este artigo dirige-se a apresentação de uma reflexão teórica decorrente das pesquisas e estudos desenvolvidos ao longo dos anos pelo RETLEE – Grupo de Estudos e Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas, da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão. Destina-se a apresentar apontamentos sobre como o ensino dos conhecimentos geográficos que implicam na formação humana, decorrente, sobretudo, deste processo, pouco evidente e valorizado na prática do professor de Geografia. Este texto traz uma reflexão sobre a atuação dos professores que ensinam Geografia e as possíveis consequências para este campo de conhecimento. Discute a relação existente entre o domínio dos signos e dos conceitos geográficos para o desenvolvimento humano e ação cidadã, a partir de Santos (2009, 2012), Duarte (2000, 2004), Vigotski (2009, 2001) e Leontiev (1978). Conclui-se que a formação em Geografia é uma formação para a cidadania e, portanto, humanizadora e ao evidenciar os conceitos garante a formação inicial da criança, tanto do pensamento teórico, como da prática cidadã.

Palavras-chave: ensino de Geografia, formação humana, educação escolar.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión teórica resultante de las investigaciones y estudios desarrollados a lo largo de los años por el Grupos de Estudio e Investigación RETLEE - Representaciones, espacios, tiempos y lenguajes en las experiencias educativas, Unioeste, Campus Francisco Beltrão. Pretende presentar apuntes sobre cómo la enseñanza del conocimiento geográfico implican en la formación humana, resultante, sobre todo, del acto de la enseñanza, poco evidente y valorada en la práctica del docente de Geografía. Aporta una reflexión sobre el rol de los profesores que enseñan Geografía y las posibles consecuencias para el campo del conocimiento. Señala la relación entre el dominio de signos y conceptos geográficos para el desarrollo humano y la acción ciudadana en el mundo, desde Santos (2009, 2012), Duarte (2000, 2004), Vigotski (2009, 2001), Leontiev (1978). Se concluye con el estudio que la formación en Geografía es una formación para la ciudadanía y, por tanto, humanizadora. Evidencia que los conceptos de Geografía son importantes para garantizar la educación inicial del niño, tanto en el pensamiento teórico como en términos de ciudadanía.

Palabras-clave: enseñanza de Geografía, formación humana, educación escolar.

Abstract: This article speaks to presentation of a theoretical reflection resulting of the researches and studies developed over the years by RETLEE - Research Laboratory Representations, Spaces, Times and Languages in Educative Experiences, of UNIOESTE, Francisco Beltrão campus. Aim at presents notes about how the geographical knowledge teaching involve in a human formation, resulting, mainly, this process, little evidenced and valued in Geography teacher practice. This text brings a reflection about the teachers acting that teach Geography and the possible consequences to this field of knowledge. Point the relationship between the signs field and geographic concepts to the human development and citizen action at the world, as of Santos (2009, 2012), Duarte (2000, 2004), Vigotski (2009, 2001), Leontiev (1978). Conclude with the study that Geography formation is a formation to the citizen and, therefore, humanizing. Highlight that the Geography concepts are important to ensure the child initial formation, as a theoretical thinking, as to citizen.

Keywords: Geography teaching, human formation, school education.

Introdução

A ação de ensinar algo para alguém foi se desenvolvendo ao longo da humanização, como uma ação eminentemente social, que colaborou de forma decisiva com o desenvolvimento da sociedade. Pela ação do ensino, os conhecimentos sobre o mundo foram sendo transmitidos, mantidos, ampliados, assim como também, construídos. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos participam desse processo, ao passo que são produzidos e difundidos historicamente.

O objetivo neste texto é trazer apontamentos sobre como os conhecimentos geográficos implicam numa formação humana. Ele aborda a conversão do saber geográfico, produzido social e coletivamente, em saber escolar, organizado para um tipo específico de trabalho: o ensino escolar, que se diferencia de outras formas sociais de ensinar e aprender, em razão do seu caráter diretivo e sistematizado. O ensino de Geografia escolar é marcado pelo processo histórico e social de constituição da própria instituição e da disciplina escolar e das formas de ensino que foram se consolidando. Desta maneira, a Geografia tem participação na formação dos sujeitos, motivo pelo qual é mantida como disciplina escolar. Entretanto, os resultados alcançados com o ensino de Geografia dependem do princípio político e pedagógico que sustentam o trabalho pedagógico com esta disciplina. Nesse sentido, discute também, as implicações do ato de ensinar.

O ensino de Geografia precisa ser realizado por meio de metodologias integrativas, para dar credibilidade ao sentido do olhar e pensar dos estudantes, como meio de conduzir um processo didático participativo e comprometido com o ensino dos conceitos da ciência. Para tal, decisões teóricas também permeiam este meio e, nesse contexto, definimos alguns autores

como principais neste diálogo: Santos (2009, 2012), Duarte (2000, 2004), Vigotski (2009, 2001), Leontiev (1978), Saviani (2013).

O texto está organizado em três sessões: na primeira se discute a relação entre a organização dos conhecimentos científicos e a escolarização. Na segunda, discute-se sobre a inalienável ação de ensino do professor e, por fim, a participação dos conhecimentos geográficos na humanização dos sujeitos. Esse percurso articula a tríade conhecimento, professor e estudante, como relação fundamental na educação escolar.

Os conhecimentos científicos e a escolarização

O conhecimento científico remete a um tipo específico de conhecimento gerado pela ciência, distinto dos conhecimentos cotidianos, embora se complementem. Esse conhecimento resulta de um processo de reflexão sobre a realidade, que se transforma em pensamento, a partir de regras metodológicas e filosóficas, cujo objetivo é explicar a realidade, para além da aparência dos fenômenos. E, no sistema escolar, este conhecimento é organizado didaticamente, de modo disciplinar para ser ensinado. Este processo de decisão teórica, de escolha e organização de conteúdo, de acordo com Saviani (2010) obedece a critérios variados: internos à própria ciência, à escola, mas também externos, ligados aos objetivos sociais e políticos da escola.

Isso quer dizer que o processo de ensino de um conceito pode não coincidir com a forma da sua produção, exigindo uma organização e mediações próprias para o processo de ensino (LIBÂNEO, 2008; SFORNI, 2015). Como aponta Chevallard (1991), essa pedagogização é o modo como se caracteriza o processo de transposição didática, como o projeto de ensino e aprendizagem se constitui. Nele ocorre, dialeticamente, a identificação, a designação e a organização de conteúdos a ensinar para construir os conceitos.

A relação dos homens com o mundo, e entre si, é mediado por instrumentos e signos que contém o trabalho objetivado e suas significações. Desta forma, essas relações são mediadas por estes elementos da cultura. Assim, o processo de ensino como atividade, é uma ação de mediação – que estabelece e permite a relação entre os sujeitos – de onde provém as condições e os meios para os estudantes se tornarem sujeitos ativos, traz também a natureza do trabalho docente (MARTINS, 2013).

Os conhecimentos científicos são expressões da relação prévia dos homens com o meio social, portanto, decorrentes da ação humana e da sua história de conhecer. Esses

conhecimentos, com aparência de “mortos”, “cristalizados”, conservam em si, a historicidade da sua produção e revelam modos de vida e necessidades humanas. Assim como, os antagonismos existentes nessa relação. Ensiná-los, é torná-los instrumentos para compreender a realidade (DUARTE, 2016).

Desta forma, os professores, ao ensinarem estes conhecimentos evidenciam, por um lado, a historicidade da necessidade deste conhecimento, por outro, as novas mediações possíveis por meio dele (DUARTE, 2000). Ou seja, eles ressaltam a significação, suas contradições, intencionalidades e seu modo de elaboração humana e social. A mediação da relação cognoscitiva entre os estudantes e as matérias de ensino expressam um contexto, que permite teorizar sobre os aspectos metodológicos no desenvolvimento do ensino de Geografia.

O conhecimento científico, ao ser transmitido pela escola, pressupõe a ação ativa dos sujeitos envolvidos, que resultam em uma nova visão de mundo, pois desenvolve visão sincrética e novos elementos, que permitem reelaborar informações e conhecimentos sobre o mundo. Entretanto, não é todo conhecimento que permite esse salto qualitativo. O conteúdo de ensino deve ser sintético, ou seja, produto da análise e reflexão, genérico e explicativo das relações sociais. Ultrapassa a mera informação e os conhecimentos cotidianos e pseudoconceitos¹. O próprio professor, ao lidar com esse conhecimento “[...] precisa ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 295).

Neste movimento, o destaque é para a função do professor, da maneira como conduz sua prática pedagógica, pois isto indica as especificidades de como é tratado o saber escolar, na conversão do saber científico. Observa-se, a esse respeito, a dissolução da positividade e da responsabilidade sobre o ato de ensinar, o qual, sob a égide das pedagogias do “aprender a aprender”, passa a ser uma ação lateral no processo de ensino de aprendizagem.

Uma expressão da secundarização do papel do professor, ou do enfraquecimento da sua ação pode ser percebida nos processos de formação. Para Martins e Duarte (2010), a formação dos professores tem se inclinado à prática, evidenciando que existe uma política e uma estratégia em que se valoriza o saber prático do professor, quanto à coordenação do

¹ Vigotski (2009) descreve cinco etapas para o desenvolvimento do pensamento por complexos, etapa anterior ao pensamento conceitual. O pseudoconceito é a última etapa desse processo.

processo em sala da aula, mais do que seu domínio do conhecimento e suas formas de ensino. Com isso, a formação do professor como um intelectual orgânico (GIROUX, 1997; GRAMSCI, 2000) à classe trabalhadora, que pode refletir sobre a forma e organização dos conhecimentos para o ensino escolar, é substituída por uma “formação treinamento”, com ênfase na prática. Então, pode-se questionar: a prática produz epistemologia para sustentar a sua ação docente?

A hegemonia desse pensamento tem produzido consequências nos diferentes níveis de ensino. Se por um lado, na educação básica, os professores passam a considerar que o domínio de conhecimentos científicos, por parte do estudante, é tangente ao processo; na formação universitária, a apropriação e o domínio desse conhecimento são resultados meritocráticos dos estudantes. Assim, o conhecimento científico e suas formas de difusão parecem não ocuparem a centralidade dos processos pedagógicos, o que impacta nos currículos escolares, na formação dos professores e no próprio ensino da Geografia.

Formas pedagógicas inovadoras podem apresentar perspectivas de superação de práticas pedagógicas fragmentadas no ensino de Geografia. Propostas de ensino que se ancoram na apropriação dos conhecimentos a partir do questionamento, por parte dos estudantes, da sua realidade, dos problemas socialmente relevantes, pode contribuir com essa formação, na medida em que os conhecimentos científicos são concebidos para interpretação da realidade.

Desta forma, os professores podem desenvolver o ensino na busca de recuperar a articulação, por meio da ação pedagógica, entre os conhecimentos, as relações que lhe originam e os estudantes. Com isso, fomenta-se o diálogo sobre a importância da ação do professor, do ensino de conceitos científicos e do papel da escola na formação dos sujeitos, que como visto, não se dá de modo isolado, mas no conjunto das práticas constituídas por meio do ensino, pesquisa e extensão.

O ato de ensinar nas pedagogias hegemônicas

As pedagogias, sistemas teóricos que informam um conjunto de práticas escolares, são formuladas a partir do ensino, de pesquisas, de práticas, reflexões e análises, assim como os demais conhecimentos científicos. Portanto, conforme Saviani (2013) carregam uma sustentação filosófica, conceitual e prática, que orientam o desenvolvimento da ação educativa escolar ou não escolar. Ainda, uma pedagogia explicita uma concepção de

aprendizagem e desenvolvimento, haja vista que o processo de ensino exige considerar o interlocutor: o estudante.

Diferentes pedagogias foram produzidas ao longo do tempo e expressando, em suas contradições, os anseios sociais em relação à escolarização. Foi assim com a pedagogia tradicional, que se fixava na memorização como forma de apropriação dos conhecimentos, denotando a percepção do conhecimento como verdade absoluta, revelada e não passível de contestação. Assim também surgiu a pedagogia escolanovista, no bojo do questionamento à pedagogia tradicional, colocando especial acento no papel do estudante e suas experiências cognitivas (SAVIANI, 1999).

As pedagogias contemporâneas herdam a cultura pedagógica de décadas de organização e de reorganização do espaço escolar, contendo “traços” das pedagogias que as precederam. De certo modo, a grande discussão pedagógica do século XX, se deu no debate em torno da pedagogia da essência e da existência (SUCHODOLSKI, 2000), que apresenta dicotomia no que se refere à organização das atividades escolares, do que venha a ser considerado conhecimento passível de ter transmitido via escolarização e do papel do professor e do estudante.

Se por um lado a pedagogia da essência aponta que os fenômenos guardam uma verdade em si e que cabe ao processo analítico chegar à verdade de maneira científica, a pedagogia da existência defende que os conhecimentos são produzidos e aprendidos social e historicamente. Tornando-se assim, significantes aos sujeitos, na medida em que se relacionam com seu cotidiano. Reside aí uma questão filosófica sobre como se chega ao conhecimento das coisas e qual a relação desse pressuposto com a realidade social concreta.

Em tempos de reorganização da sociedade capitalista, sobretudo a partir do último quartel do século XX, avança para formas aparentemente descoladas da produção, para valorização do capital, por meio da financeirização da economia (CHESNAIS, 1998; HARVEY, 1994), observa-se um correlato ideológico, que pode ser identificado com a ideologia pós-moderna em tempos de neoliberalismo.

Esse produto cultural derivado da organização da produção da vida concreta, se traduz em valores, crenças e práticas sociais. De acordo com Hobsbawm (2007) e Wood (2003) a efemeridade, transitoriedade e ênfase da diferenciação caracterizam esse tempo e trazem implicações para a vida e, particularmente, para a escolarização, negando, de certa maneira, as pedagogias da essência e da existência, colocando assento, no processo. No contexto dessas

“novas pedagogias” o conteúdo é tangente ao processo. Seria o conteúdo geográfico tangente na formação para a cidadania?

Duarte (2000, 2004) chama essa pedagogia dos tempos pós-modernos de pedagogia do “aprender a aprender”, em que, mais importante do que o debate sobre o conhecimento, como chegar a ele e como ensiná-lo, é o caminho desenvolvido por cada estudante, na sua particularidade, para a aprendizagem que passa a ser valorizado. O que implica na alteração do que ele aprende. O conhecimento passa a ser coadjuvante e a habilidade ocupa a centralidade. Assim, o professor e os estudantes podem restringir-se aos conceitos cotidianos e pseudoconceitos, pois atingem atitudes, não conhecimentos.

Essas pedagogias têm forte impacto na ação do professor, na importância dos conhecimentos a ensinar. Na Geografia, de forma particular, mais do que desenvolver análises totalizantes, valorizam-se conhecimentos fragmentados, análises particulares de micro realidades.

Essa máxima – de “aprender a aprender” – é uma derivação dos quatro pilares da educação do século XXI, defendidos por Jaques Delors, no relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Seus pressupostos foram formalizados em torno dos pilares: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber viver; que deveriam, de acordo com o autor, nortear os processos educativos dos novos tempos, por possuírem as características requeridas pela sociedade da efemeridade.

Ao afirmar os quatro pilares como fundamentais para os novos tempos, Delors explicita que nem todas as pessoas precisam acessar os conhecimentos mais elaborados socialmente, porque desenvolverão funções sociais diferentes. Cada sujeito é capaz de aprender ao longo da vida, por suas experiências e por aquilo a ser utilizado em suas atividades produtivas. Em relação a esse aspecto não há objeção. Vigotski (2001) defende que o ser humano é capaz de aprender durante toda sua vida, não havendo uma época definitiva para esse desenvolvimento. Ressalta, inclusive, que a aprendizagem colabora decisivamente com o desenvolvimento.

A questão é de que Delors descola a apropriação do conhecimento, do processo de humanização e liga-a a execução do trabalho produtivo capitalista. Essa concepção passou a orientar, no caso do Brasil, a elaboração curricular para a Educação Básica – PCNs (BRASIL, 1997), a política de formação de professores Res. CNE/CP nº. 01 de 2002² (BRASIL, 2002),

² Pode-se dizer que a mesma lógica orienta as atualizações desta diretriz, em 2015 (Res. CNE/CP 02/2015) e em 2019 (Res. CNE/CP 01/2019).

assim como a própria regulamentação da educação nacional, LDB 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Essa ideia é bem absorvida e, expressa na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa Conferência [...] resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universais a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p. 14).

A ênfase do processo educativo passou a ser a adaptação dos sujeitos aos tempos pós-modernos em que cada sujeito vira a “empresa de si”. Surge então a necessidade de pedagogias com essa orientação, as que Duarte (2000, 2004) apresenta como pedagogias do “aprender a aprender”, que orientam a prática pedagógica em que a ação do professor é de direcionar o processo de aprendizagem dos estudantes, desenvolver suas competências e habilidades.

Nesse sentido, a formação do professor para atuar no contexto destas pedagogias precisa estar orientada para as necessidades que este professor tem para conduzir atividades grupais, organizar ambientes de aprendizagem. Assim, a ação do professor, enquanto sujeito que pensa e organiza o processo de ensino e aprendizagem vai sofrendo indelévels alterações. Propaga-se a ideia de que interessa aprender aquilo que pode ser empregado imediata e cotidianamente, esvaziando assim, os conhecimentos filosóficos, artísticos, históricos e também geográficos, além de secundarizar o papel do professor, por meio da sua atividade motriz, o ato de ensinar.

Rosler (2004) analisa a forma pela qual se produziu a negatividade do ato de ensinar. Essa negatividade foi amplamente absorvida, a ponto de se buscarem termos substitutivos ao “professor”, como facilitador, mediador, educador. Não se adentrará aqui nos fundamentos dessas nomenclaturas, apenas cumpre sinalizar a depreciação do termo “professor” no meio social, em decorrência da sua marca mais expressiva: o ensino.

Essa depreciação do professor e do ato de ensino, conjugado ao protagonismo estudantil, por sua formação, podem ter contribuído com a naturalização do sucesso e do fracasso acadêmico, como méritos ou deméritos individuais. Aos professores convém aceitar a máxima de que é “natural que alguns estudantes não aprendam” e isso, legitima suas desresponsabilização com o processo de ensino. Os estudantes, por sua vez, justificam a não realização da aprendizagem como um processo de intensa atividade cognoscitiva. A sociedade

de classes, que compulsivamente hierarquiza os indivíduos, vê suas aspirações, naturalizadas e aceitas.

Neste contexto, o que mais importa é o modo de ensinar, sem relação direta com a constituição dos sujeitos, como decorrente do que aprendem para seu desenvolvimento. Essa dissolução da positividade do trabalho docente, que se expressa pela perda do conteúdo da sua ação, aqui em particular, os conceitos geográficos, pode ser revertida a partir do que defende a abordagem vigotskiana, que se apresenta a seguir.

Os conceitos geográficos e a humanização

Na abordagem de Vigotski (2001), o desenvolvimento humano se dá na relação das trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação social, em que o desenvolvimento do sujeito ocorre na relação com o outro, com o mundo, por meio da mediação simbólica. Isto é: a) por meio de instrumentos, que são objetos, ferramentas criadas pela necessidade de intervenção do homem no mundo; e, b) por signos e símbolos, que são representações.

O desenvolvimento das ferramentas, dos objetos, usados na produção da vida material, é impulsionado pelo desenvolvimento da técnica e da tecnologia. O aprendizado que decorre do próprio processo de produção gera novos desenvolvimentos. Assim, os signos, as representações colaboram com o desenvolvimento de objetos. Ao passo que também são decorrentes do aprimoramento da relação dos homens com o meio e entre si.

Entretanto, tanto o desenvolvimento da técnica, da tecnologia, dos signos e das representações ocorrem em determinadas condições sociais concretas, que interferem no percurso. Ou seja, o modo de produção, em vigência, numa sociedade, a partir de suas necessidades, interfere no que será produzido de material ou imaterial. Sob as condições capitalistas, o desenvolvimento da técnica está a serviço da geração de lucro, assim como boa parte da produção e difusão da cultura está a serviço da manutenção da hegemonia da classe dominante (MARX e ENGELS, 1999; LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2009).

Desta forma, o trabalho escolar lida com a difusão das representações, dos conhecimentos científicos, transformados em conhecimentos escolares, não é neutro e ocorre em condições determinados social e historicamente. É preciso indagar-se: a quem interesse esse conhecimento? A partir de que lógica foi produzido? Como bem sinalizava Santos (2012), a Geografia, desde o seu surgimento, se interessou mais pelas formas do que pelas

funções sociais e históricas que estas formas desempenhavam. Isso requer que a ação de ensino esteja articulada ao objetivo social da escola.

As pedagogias hegemônicas, do aprender a aprender, indicam que ensinar se faz para a inserção no mundo de trabalho. Perrenoud (2000), ao falar do trabalho do professor, por exemplo, indica que antes do domínio de técnicas e ele deve desenvolver suas próprias capacidades, para empregá-las no trabalho. As pedagogias, chamadas de contra hegemônicas, como de Freire (1972) e Saviani (2013), apontam para a humanização pelo processo de ensino e aprendizagem, que, conseqüentemente, amplia a inserção e ação social dos sujeitos.

Desta forma, tanto o ensino, como o que é ensinado, o conteúdo, são politicamente determinados, e exigem escolhas, opções. A humanização dos sentidos, que ocorre pelo conhecimento que se tem da natureza, do espaço geográfico, exige um ensino pelo viés de uma prática didática, que transforme os conceitos científicos em representações para compreensão e ação no mundo. A apropriação destes conceitos potencializa o desenvolvimento do pensamento teórico, para a superação pensamento empírico, ligado aos conhecimentos cotidianos. O papel do professor é ensinar aquilo que o estudante não é capaz de aprender por si só. Por isso, o professor é o mediador dos conteúdos científicos e que, direta ou indiretamente, interferem na formação dos processos psicológicos superiores: “Só pode passar informações de forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem que dar” (VIGOTSKI, 2001, p. 454).

Ao estudar conceitos geográficos, em escala específica, como por exemplo uma cidade, desenvolve-se além do pensamento teórico, mediado por signos, a cidadania, como ação política e intencionalmente dirigida para a transformação social. Na medida em que os conceitos permitem compreender o lugar para além da sua aparência, refletindo sobre suas problemáticas, a historicidade e função das formas históricas encontradas nela, eles orientam a ação atual e futura destes estudantes (CAVALCANTI, 1998; CLAUDINO, 2014; SANTOS, 2012). Desta maneira, o ensino escolar direciona para a compreensão do mundo e influencia a vivência, na cidade, em sociedade.

Em relação aos objetivos do ensino de Geografia no Ensino Fundamental essas formulações anteriores significam dizer que as categorias geográficas são os alicerces conceituais para a compreensão do espaço e da formação do raciocínio geográfico. Daí surgem os objetivos e métodos, que são basilares às práticas pedagógicas e para quais apresentam sentidos para a ação educativa.

São, principalmente, os aspectos epistemológicos relacionados com o trabalho do professor que se constituem em matriz de crenças e de suposições sobre a abordagem da Geografia ensinada. Estas, muitas vezes, são tratadas como crenças e suposições internalizadas ou fortificadas no processo de formação, sendo que se sustentam ao longo de suas práticas, na continuidade das dúvidas. Esses aspectos têm mobilizado imagens distintas sobre o que é a Geografia ensinada nas escolas na educação básica que ficam centradas em conteúdos fragmentados, muitas vezes sem sentido nos seus conceitos e permanecem imutáveis.

Há de se pensar que as categorias analíticas específicas geográficas nem sempre se articulam com as concepções científicas de ensino da Ciência, de modo geral. A Geografia escolar se apresenta para realizar outro resultado, ou seja como educação geográfica, em que o professor atua como mediador entre conteúdo-forma-função.

Ao longo da história da Geografia, o espaço geográfico foi concebido de diferentes maneiras, mas, há uma concepção que sintetiza bem seu conceito. O espaço geográfico se constitui, conforme Santos (2009), num conjunto de objetos e de ações indissociáveis e também contraditórios, que vão se transformando com o passar do tempo, por meios técnicos, mecanizados, cibernéticos. Nessa concepção de espaço geográfico está contida a expressão de diferentes categorias, as quais se atribui dimensão filosófica. Essas categorias são: a paisagem, a sociedade, o tempo e o espaço, e são justamente essas duas últimas que balizam e orientam a análise do autor referente ao objeto de estudo geográfico, objeto este que subordina toda a disciplina geográfica, para ajudar na compreensão das relações humanas com o espaço ocupado e promover o raciocínio geográfico.

Para se constituir em conhecimento, o conteúdo precisa ser ensinado com sentido em movimento. Nesse aspecto, a BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza e reitera a importância de concentrar as atenções nas cinco unidades que podem orientar a condução do trabalho em Geografia: 1) O sujeito e seu lugar no mundo; 2) Conexões e escalas; 3) Mundo do trabalho; 4) Formas de representação e pensamento espacial; e, 5) Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Contemplar o estudo do lugar e, como tal, mirar as relações históricas e sociais deste lugar com aspectos comuns de outros lugares do mundo, por meio do recorte espacial realizado no ensino, torna-se fundamental no ensino de Geografia do Ensino Fundamental. Assim, as relações de trabalho, desenvolvimento da técnica e da tecnologia passam a ser social e

historicamente localizados, ultrapassando o ensino pautado por conhecimentos cotidianos, elevando a categorias analíticas mais complexas.

Algumas conclusões possíveis...

Em síntese, como afirma Libâneo (2008), a escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo social, político e cultural. Uma pedagogia voltada para os interesses populares de transformação da sociedade compreende o trabalho pedagógico do docente como mediador no processo que ativa os conteúdos escolares, de modo a inseri-los na totalidade do processo social. Ou seja, tal pedagogia articula os conhecimentos sistematizados com as condições concretas de vida e de trabalho dos alunos, suas necessidades, interesses e lutas.

O estudo teórico pedagógico, no Brasil, enfrenta as pedagogias hegemônicas, principalmente a partir das investigações sobre questões educativas baseadas nas contribuições do materialismo histórico e dialético. Tais estudos convergem para a formulação educação numa concepção crítica. Há, portanto, de se considerar que esse caminho, se bem traçado e implementado, provoca mudanças significativas no modo de ensinar e de promover o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O professor, por meio do ensino, desenvolve mediações didáticas, necessárias à aprendizagem, porque o conhecimento das informações ou dos dados isolados não é insuficiente para a aprendizagem significativa, visto que é o meio social que se constitui em alavanca para o processo pedagógico. Para Vigotski (2001), o professor só atua como educador à medida que administra o meio social, fazendo-se também sujeito na educação. E, para que o professor possa ser o organizador do meio social, ele deve conhecer muito bem o objeto que leciona. O autor menciona, nas suas concepções de escola, a valorização do conhecimento e vê tanto professor como estudante num processo ativo. Assim, o conhecimento adquirido na escola transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, ultrapassando, assim, os limites da experiência dos indivíduos.

Os conhecimentos geográficos, mediados e representados por signos são convertidos em conhecimentos escolares, para uma concepção de educação escolar voltada a humanização dos sujeitos, a superar a identificação das formas do espaço, para chegar a constituição do

raciocínio geográfico. Nesse sentido, o ensino destes conceitos requer ação de ensino voltada para a transformação social. Essa prática possibilita que os estudantes, no processo de aprendizagem, consigam ler o espaço pela mediação dos signos geográficos, interrogando sua realidade, investigando os problemas socialmente relevantes. Desta maneira, se conecta com a sociedade como um todo, superando as suas impressões pessoais e subjetivas sobre a realidade e compreendendo-a como resultado da ação histórica e coletiva, da qual é herdeiro e produtor.

Referências

- BRASIL. Lei n.º 9394. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 20 dezembro 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01/2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*, Brasília, 18 fevereiro 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02/2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*, Brasília, 01 julho 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*, Brasília, 22 dezembro 2017.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, Brasília, 20 dezembro 2019.
- CAVALCANTI, L. D. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.
- CHESNAIS, F. *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.
- CLAUDINO, S. Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA. Barcelona: Universidade de Barcelona. 5. 2014, Barcelona, Anais... Barcelona, 2014, p. 1-9. Disponível em:

<<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 79-115, julho. 2000.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1972.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. 1. ed. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): os intelectuais, o princípio educativo. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HOBBSBAWN, E. *A era do capital: 1848 – 1875*. Tradução de Luciano Costa Neto. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2007.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. [on line]. 1. ed. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. E. E. F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROSSLER, J. H. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 75-98.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SFORNI, M. S. D. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. 5. ed. Lisboa: Rolo e Filhos, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WOOD, E. M. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In: WOOD, E. M. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

Vanice Schossler Sbardelotto

Doutora em Geografia, pelo Programa de Pós-graduação em Geografia, linha de Educação e Ensino de Geografia, da Unioeste/Francisco Beltrão, Mestre em Educação (2009), pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unioeste/Cascavel. Com especialização em Fundamentos da Educação (2003) e graduada em Pedagogia (2000), pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atuou como professora educação básica, anos iniciais; pedagoga da UTFPR, Campus Dois Vizinhos e Francisco Beltrão; Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste; Assessora Pedagógica do Campus de Francisco Beltrão. Atualmente é professora do curso de Pedagogia da Unioeste/Francisco Beltrão. Membro dos Grupos de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação - GESTE; Educação Superior, formação e trabalho docente - GESFORT; e Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas - RETLEE - Unioeste-Francisco Beltrão. Tem experiência na área de Educação: docência, coordenação, assessoria pedagógica, formação continuada de docentes na educação básica e educação superior. Pesquisa os seguintes temas: ensino de Geografia, teoria do currículo, formação de professores, formação do pedagogo para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e atuação do docente da Educação superior.
E-mail: vanice.sbar@gmail.com

Mafalda Nesi Francischett

Graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Faculdade de Ciências e Letras de Francisco Beltrão (1990). Mestrado em Educação pela Universidade Centro Oeste do PR e Universidade de Campinas (1997). Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Pesquisadora colaboradora da Universidade Estadual de Campinas no ano de 2008. Pós-doutorado em Geografia pela Unicamp no ano de 2009. Professora Associado - nível C, desde março de 2015 (Portaria N°1496/2015-GRE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Experiência na pesquisa, ensino e extensão em Geografia, com ênfase em: Ensino de Geografia, Educação Ambiental, Cartografia Escolar, Livro Didático, educação tecnológica, com principais temáticas voltadas para: representação-linguagem-ensino. Projetos em Ensino de Geografia. Professora pesquisadora na linha Educação e Ensino de Geografia no Programa de Mestrado e Doutorado em Geografia. Professora pesquisadora e orientadora da linha Educação e formação de professores no Mestrado em Educação. Orientadora da Linha Educação e ensino de Geografia. Orientadora de Estágio Supervisionado em Geografia desde 2001. Coordenadora de projeto PIBID de 2012- 2014; colaboradora do projeto PIBID de 2014-2016. Líder do Grupo e Laboratório de Pesquisa RETLEE desde 2002. Pesquisadora do grupo GPEG e do Grupo de Cartografia Escolar. Professora pesquisadora no Programa de Mestrado em Educação na linha Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, na Unioeste - Francisco Beltrão/PR. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica de Geografia na Unioeste/FB/ 2018-2019. Coordenadora do Projeto Nós Propomos! Unioeste/FB desde 2017.
E-mail: mafalda@wln.com.br

Recebido para publicação em 14 de agosto de 2020.
Aprovado para publicação em 13 de setembro de 2020.
Publicado em 13 de janeiro de 2021.