DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.10126

Geografia e prática social: configurações no espaço da escola

Antonio Carlos Fernandes[1*] e Raimunda Abou Gebran[2]

[1]*Universidade do Oeste Paulista, Rod. Raposo Tavares, km 572, Bairro Limoeiro, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.*
[2]*Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.*
**Autor para correspondência. E-mail: antoniocfer@bol.com.br*

RESUMO. Este artigo analisa as concepções sobre o ensino e a ciência geográfica nas séries iniciais, seus desdobramentos práticos e a forma como o desenvolvimento dos conceitos e das metodologias pedagógicas acerca do saber geográfico têm-se convertido em uma disciplina esvaziada de significado. Esta análise crítica visa contribuir para a reflexão em torno da necessidade de converter a Geografia em um instrumento de reflexão, organização e transformação socioespacial. Nesse sentido, os cursos destinados à formação de professores devem orientar-se pelos princípios da reflexão crítica e da construção da cidadania.

Palavras-chave: ensino da Geografia, ação docente, prática social, conceitos espaciais.

ABSTRACT. Geography and social practice: on the school settings. This article analyzes the concepts of teaching and the geographical science in early grades, its practical sprawls and how the development of concepts and pedagogical methodologies on geographic knowledge has generated into a meaningless subject. The purpose of this critical analysis aims at contributing to a reflection around the need to convert Geography into an instrument of reflection, organization and social spacial transformation. Hence, teachers training courses must be guided by the principles of reflection, critics and citizenship upbringing.

Key words: teaching of Geography, action teaching, social practice, spacial concepts.

Introdução

Analisando-se os resultados obtidos por meio de estágio e pesquisa de campo de Dissertação em uma faculdade do interior de São Paulo, observou-se que o desenvolvimento da prática de ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia tem convertido este componente curricular em uma disciplina a mais no currículo. Tal fato tem contribuído para que o processo de ensino e de aprendizagem geográfica – desvencilhado do cotidiano tanto dos alunos quanto dos futuros professores – distancie-se do valor conferido a esta disciplina como prática social.

A carência – que permeia a formação de professores – de uma base conceitual e metodológica mais consistente, no que se refere ao saber geográfico, tem contribuído para que as relações no cotidiano escolar, no que se refere ao ensino da Geografia, ocorram esvaziadas de significados.

Estas ações pouco significativas de saber geográfico consistente, na maioria das séries iniciais, impedem a construção da identidade, a contextualização e a construção da cidadania, as quais deveriam servir-se das potencialidades oferecidas pelo componente curricular em questão.

Nesse aspecto, ao analisar o desenvolvimento do saber geográfico, Lacoste (1985, p. 56) confirma que existe um descompasso entre a teoria e a prática no ensino da Geografia, uma vez que:

> O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de idéias científicas se mutilaram totalmente de toda a prática e, sobretudo, foi interditada qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino.

Para Kaercher (2004, p. 36) "A prática tradicional ainda é uma realidade freqüente que envolve professores e alunos desmotivados e atividades cognitivas pouco interessantes e pouco criativas".

Constataram-se, também, angústias e dificuldades em relação ao desenvolvimento da Geografia para transformar potencialidades em realidade, e tais dificuldades são explicitadas por Kaercher (2004, p. 61) que, ao analisar os entraves que ocorrem acerca do desenvolvimento geográfico, afirma que essa carência é: "[...] social/coletiva: a dificuldade da formação dos professores de Ensino Fundamental e Médio e a dificuldade de efetivar um ensino de Geografia que desenvolva melhor o

potencial criativo da disciplina, bem como o potencial cognitivo dos alunos".

Para superar esse quadro dicotômico entre o "saber geográfico" e o "fazer pedagógico", Lacoste (1985, p. 228) aposta em um modelo de ensino que supere a fragmentação desta ciência e afirma que o,

> [...] fato de que os geógrafos consideram elementos de conhecimento elaborados por múltiplas ciências não deve mais ser tomado, hoje, como a prova das carências ou do estatuto epistemológico ultrapassado da Geografia. Essa pode ser considerada um saber científico, mas com uma condição formal de que todos esses elementos de conhecimento, mais ou menos disparatados, não sejam mais enumerados, justapostos num discurso do tipo enciclopédico, mas, ao contrário, articulados em função de um fim. De fato, a legitimidade epistemológica de um saber se baseia não mais num quadro acadêmico, seja ele científico, mas sobre práticas sociais providas de resultados tangíveis.

Dessa forma, o autor instiga a pensar porque o conhecimento geográfico, considerado tão útil à prática social cotidiana, é tão desprezado na escola, não somente no Brasil, mas num contexto mundial. Para Vesentini (2005, p. 220):

> [...] uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema "a Terra e o homem" – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu.

Quanto à ciência geográfica brasileira, há o consenso de que estamos vivenciando a transição da Geografia escolar tradicional para a Geografia crítica e, dessa forma, pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa reconstrução do saber geográfico consistem na criticidade e no engajamento.

A Geografia crítica escolar, segundo Vesentini (2005, p. 227-228), não consiste na mera reprodução, quando considera a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar, pois,

> [...] a geografia crítica preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re) constroem os direitos democráticos ou direitos do homem (inclusive os direitos das minorias e o direito de ser diferente).

Um sistema escolar apropriado aos desafios do século XXI deve considerar a "compreensão do espaço/tempo", das escalas global e local, a expansão dos valores humanos, da tolerância e do aprender a conviver, além da questão ambiental, os quais lançarão as bases de um saber geográfico mais crítico. Ainda de acordo com Vesentini (2005, p. 228):

> [...] um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais. Ela também implica valorizar determinadas *atitudes* – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e *habilidades* (raciocínio, aplicação/elaboração dos conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc.

Essas questões instigam à reflexão sobre o ensino de Geografia nos cursos superiores e sobre a formação dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental; dessa forma, necessária se faz a análise de concepções e das práticas pedagógicas acerca do processo de ensino e de aprendizagem geográfica.

Geografia e ensino – concepções e práticas

O reconhecimento científico geográfico determina que os geógrafos estejam conscientes de que é necessário saber pensar o espaço, para que se possa nele agir e interagir. No entanto, mesmo nos cursos de formação acadêmica, a aprendizagem da Geografia reduz-se à memorização e caracteriza-se, via de regra, pelo uso descontextualizado de conceitos. Além disso, o ensino de Geografia ainda mantém uma prática tradicional - sem fazer referência às experiências socioespaciais. Tal ensino é tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 2001, p. 115), que afirmam:

> [...] a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo.

Outro fator importante nesse processo é a complexidade de transpor os conteúdos acadêmicos para a Geografia escolar, a fim de eliminar o distanciamento entre as discussões teórico-metodológicas da Geografia que ocorrem no âmbito da academia e as ações pedagógicas da escola básica. Entende-se que os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são necessários para o reconhecimento e a organização dessa área acadêmica. Porém, o futuro professor, além de dominar os conceitos básicos, deve envolver-se num processo de reflexão sobre as concepções pedagógicas que perpassam a disciplina, revendo didáticas e metodologias que o instrumentalizam para o exercício da docência.

Assim, é necessário abordar uma Geografia reflexiva, capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu espaço cotidiano, a fim de que professores e alunos possam compreender a importância dos conteúdos geográficos na sua vida.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais contêm a perspectiva construtivista de aprendizagem, apoiando-se na premissa de que o conhecimento surge e enraíza-se por meio da ação e da interação dos sujeitos (professores e/ou alunos) com os objetos a serem apreendidos pela consciência. O ato de aprender e de ensinar exige do aprendiz a ação e o diálogo concretos com os suportes que veiculam elementos do saber constituído historicamente.

Segundo Gebran, (2004, p. 24), os referenciais da Geografia crítica apresentaram novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada e isso exige dos docentes o repensar permanente de suas práticas e de suas concepções. "Dessa forma, há de se considerar que a maioria dos professores apresenta defasagens de fundamentação teórico-metodológica que, aliadas às dificuldades cotidianas da sua profissão, não propiciam a realização das reflexões exigidas para uma educação que se pretende plural".

Para Corrêa (1995, p. 26-27), o professor deve entender o ensino da Geografia como ciência de reflexão, pois o aparentemente óbvio está obnubilado para a maioria das pessoas e só pode ser entendido sob a análise concreta, visto que,

> [...] uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio-espacial.

Na mesma linha de análise, Pontuschka (1999, p. 135) afirma:

> O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos.

Para Moreira (2002, p. 60):

> O espaço é resgatado desde o contexto da história natural até o da sua conversão em história social como produto e mediação concreta da troca metabólica (homem – natureza), abrindo para redescoberta da história como processo de hominização do homem pelo próprio homem através do processo do trabalho.

Para entender essas discussões, procedeu-se à retrospectiva histórica das concepções e das linhas de pensamento da Geografia.

O ensino da Geografia – trajetória histórica

O curso de Geografia institucionalizou-se no Brasil na década de 1930, quando foi fundado o primeiro curso universitário de Geografia e História da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e, com ele, o Departamento de Geografia. O objetivo do curso era formar licenciados e bacharéis, uma vez que a disciplina constava na grade curricular das escolas brasileiras desde o final do século XIX, mas era ministrada por qualquer pessoa que possuísse curso superior.

As aulas de Geografia retratavam um ensino descritivo e enciclopedista, pois, naquele momento histórico, o que se esperava do cidadão era que ele conhecesse as informações ou os dados referentes ao território brasileiro, à população e à economia. Segundo Callai (1995, p. 31), "[...]. na realidade se passava diretamente da forma de observação e descrição necessárias para o conhecimento dos lugares, ao ensino, sem que houvesse uma filtragem, quer dizer, uma organização metodológica para a aprendizagem escolar".

Dessa forma, a descrição, o enciclopedismo e o possibilismo da Geografia tradicional francesa, por meio da corrente positivista da educação, marcaram esta ciência até a década de 1960, visto que os ideais de Paul Vidal de La Blache, pai do possibilismo geográfico, imperavam neste período. Referindo-se à influência possibilista lablacheana, Sodré (1986, p. 90) registra que ele:

> [...] mostrou como o homem, desde épocas imemoriais, soube tirar proveito do meio, isto é, da

> natureza: "Criando instrumentos, o homem obedeceu a uma intenção; aplicando-os de forma a mais aperfeiçoar as suas armas, os seus utensílios de caça, de pesca ou de cultura [...]".

Para La Blache, o homem pode e deve transformar o meio. Ao justificar este possibilismo geográfico, ressaltou também a importância do método descritivo como fator definidor da Geografia.

Seguindo essa tendência, a Geografia brasileira organizou-se em áreas de conhecimento compartimentadas, elaborou estudos regionais e, por outro lado, colaborou para alguns benefícios locais restritos do País, mas perdeu o sentido de unidade, de identidade nacional. Nesse contexto estavam alicerçadas as bases da Geografia tradicional no Brasil e, segundo Gebran (2003, p. 81-82), essa Geografia:

> [...] estava enraizada no positivismo clássico, que analisa a realidade de forma empírica, "científica", enciclopédica e neutra, deixando de lado as reflexões sociais de produção do espaço, desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e para a sua transformação.

Diante desse processo, firmou-se um discurso oficial e escolar. Essa concepção positivista reflete uma Geografia meramente descritiva, colocada a serviço do congelamento da história e dos conceitos que cria e, de acordo com Callai (1995, p. 82):

> No contexto da sala de aula, configurou-se uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída.

Apenas a partir das décadas de 1960 e 1970, a Geografia tradicional sofreu algumas mudanças em seus pressupostos teórico-metodológicos, em razão das evoluções tecnológicas que agregaram para esta ciência novas propostas de como estudar e compreender o espaço geográfico, por meio de um embasamento filosófico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 2001, p. 105), "a partir dos anos 1960, surgiu uma tendência crítica à Geografia tradicional, baseada nas teorias marxistas, com objetivo de priorizar as relações existentes entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico".

Surgiu, então, a crítica à manutenção da condição social de poder, centrado nas mãos do Estado e das classes dominantes; a essa crítica, aliou-se a ideia de transformação dos espaços e da situação social vigente, que se manifestou desde os meados da década de 1950 e encontrou incertezas e questionamentos na década de 1960; e, a partir de 1970, buscou caminhos metodológicos por meio de duas concepções diversificadas: Geografia pragmática e Geografia crítica.

Essa crise foi positiva, pois possibilitou abertura a novos estudos e conhecimentos, ao mesmo tempo em que abriu novas possibilidades em busca de caminhos, introduziu o pensamento crítico, debates e novas metodologias. Para Moraes (1985, p. 84) "isso implicou [...] uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na Geografia tradicional". A Geografia crítica, levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior, passou a ser tratada, em termos de teoria e prática, como uma práxis revolucionária: não basta explicar o mundo; cumpre transformá-lo.

Nessa perspectiva, as pessoas são agentes da transformação de um espaço mundial em transição e, dessa forma, o estudo do espaço deve ser realizado por profissionais competentes e conscientes de que, juntos, podem atuar na formação dos sujeitos em desenvolvimento, acrescidos da compreensão do mundo a ser transformado. Gebran (1990, p. 59) assim se refere a esse processo:

> Essa "Geografia Nova", "Crítica" ou "Radical" propõe pensar o mundo para conhecê-lo além das aparências: a ciência como espaço de superação de dicotomias teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte; o espaço como estrutura complexa e em perpétuo "movimento dialético" e "expressivo" material visível da sociedade. Representa o empenho dos geógrafos em compreender as relações entre sociedade e espaço, tal como são na realidade, procurando discutir a questão da transformação social.

Diante dessa perspectiva, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se em uma linguagem geográfica permeada por conceitos como paisagem, região, espaço, lugar e território, que são requisitos básicos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Para Santos (2006, p. 62), a função mais importante da Geografia é formar a consciência espacial, raciocínio geográfico, essenciais para a prática da cidadania. O autor confirma "nossa proposta atual de definição da Geografia: considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço". Segundo o

autor, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo o resultado da ação humana que se objetivou (SANTOS, 2006, p. 73):

> Os objetos que constituem o espaço geográfico são obrigatoriamente contínuos e a população de objetos considerada pelo geógrafo não resulta de uma seleção, ainda que sábia e metódica, do pesquisador. O espaço dos geógrafos leva em conta todos os objetos existentes numa extensão contínua, todos sem exceção. Sem isso, aliás, cada objeto não faz sentido.

Isso elucida que a prática espacial é carregada de significados presentes no cotidiano das pessoas, que devem ser valorizados na escola. O caminho para essa valorização nas salas de aula é não nos limitarmos ao formalismo didático e superar a memorização forçada que, por si só, não constitui conhecimento, nem provoca mudança na qualidade do pensamento. Tal mudança consiste na perspectiva crítica do ensino da Geografia que, segundo Straforini (2001, p. 38), deve aliar-se à teoria construtivista, visto que,

> [...] é preciso romper com a estaticidade, fragmentação, neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma "tábula rasa" ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindos de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita de ação. Nesse sentido, o aluno deve agir, executar a ação. Pensando em Educação, a ação do aluno não poderia deixar de ser no seu processo de aprendizagem. É, então, no Construtivismo, que a Geografia Crítica vai poder abraçar e propor a Geografia Crítica escolar.

A relação entre a perspectiva da Geografia crítica e a teoria construtivista reside no fato de que ambas se instauram no âmbito educacional, marcadas pela ruptura com o tradicional e, dessa forma, a visão crítica da Geografia defende o ensino fundamentado na valorização dos conhecimentos prévios do aluno e da realidade do tempo e do espaço geográfico.

Esse pensamento se coaduna com os objetivos dos Parâmetros Curriculares de Geografia (BRASIL, 2001, p. 105-106), que determinam que o ensino de Geografia no 1º Grau se funde nas dimensões subjetivas do conhecimento e, por isso,

> [...] uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas – fruto de experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção.

Dessa forma, a prática geográfica deve propiciar procedimentos problematizadores, de observação, de registro, de descrição e de documentação dos fenômenos socioculturais, ou mesmo naturais, que compõem o espaço geográfico, formulando hipóteses e explicações para as relações, as permanências e as transformações. Em se tratando do valor educativo da Geografia, é importante mencionar o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 29) em seus objetivos:

> Sendo a Geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, seu estudo pode oferecer grande contribuição para decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação aos valores socioculturais, seja em relação a padrões de comportamentos políticos e nacionais, por exemplo.

E Cassetti (2001, p. 145-146) confirma:

> Cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desenvolvimento da realidade, negando a "naturalidade" dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos.

Callai (2001, p. 228-229) complementa que a (des) naturalização do ensino geográfico deve ocorrer de várias formas, uma delas expressa a seguir:

> [...] fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.
>
> Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem.

Tal reflexão reforça que a formação dos profissionais deve pautar-se pela construção de um ensino-aprendizagem fundado na realidade educacional concreta, estabelecendo vínculo entre teoria e prática. Pontuschka (1999) reforça: o professor de Geografia precisa formar uma criança e um jovem que deverão movimentar-se bem no mundo de hoje, na complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-lo para enfrentar outras situações que estão por vir.

A Geografia no Ensino Fundamental: objetivos e proposições.

A Geografia é uma disciplina que permite ao aluno acompanhar e compreender as transformações do mundo, a partir da descoberta da relação entre o local e o global, entre o conhecimento e a organização dos diversos espaços; entender o funcionamento da natureza e os impactos socioambientais envolvidos em sua configuração. Dessa forma, esta ciência converte-se em um dos requisitos básicos para a percepção do indivíduo como agente de transformação socioespacial.

Partindo desse princípio e após a análise de materiais de suporte didático, dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os livros didáticos e paradidáticos, podemos inferir que a Geografia, como disciplina, possa fornecer ao aluno elementos necessários à compreensão da realidade, à formação da cidadania; ela deve adotar alguns critérios para a seleção e para a organização dos conteúdos, que possibilitem aos educandos a perceber-se como parte do espaço.

Assim, o processo de ensino e de aprendizagem da Geografia deve instrumentalizar os alunos a perceberem-se como seres sociais, compreender a organização do lugar onde vivem e reconhecer o espaço geográfico como resultado das relações entre os homens e destes com a natureza.

Os alunos devem perceber, ainda, que o espaço reflete a dinâmica do modo de vida adotado pelos diferentes grupos sociais e, que essas dinâmicas, quando analisadas de acordo com os fenômenos geográficos, refletem-se na formação de sociedades desiguais; a organização de uma sociedade mais justa dependerá das relações que valorizem o respeito à sociodiversidade.

- inferir que, para que a Geografia, como disciplina, possa fornecer ao aluno elementos necessários à compreensão da realidade e à formação da cidadania, ela deve adotar critérios para a seleção e a organização dos conteúdos e compor seu processo de ensino e de aprendizagem, de forma a instrumentalizar o aluno a:

- perceber-se como parte do espaço e como ser social;

- compreender a organização do lugar onde vive e reconhecer o espaço geográfico como resultado das relações entre os homens e destes com a natureza;

- perceber que o espaço reflete a dinâmica do modo de vida adotado pelos diferentes grupos sociais e que essas dinâmicas, quando analisadas de acordo com os fenômenos geográficos, refletem-se na formação de sociedades desiguais;

- entender que a organização de uma sociedade mais justa dependerá das relações que valorizem o respeito à sociodiversidade.

Assim, a interação da Geografia com as ciências afins faz-se necessária desde as séries iniciais, de forma a permitir, nas séries intermediárias e finais da educação básica, que o aluno se encontre em condições de compreender as diversas fontes textuais e documentais, interpretando, analisando, relacionando e localizando informações sobre o espaço geográfico.

O processo de ensino e de aprendizagem geográfica deve utilizar as técnicas cartográficas como forma de obtenção de informações especializadas desde as séries iniciais, adaptando o uso desses recursos de acordo com o grau de maturidade do aluno; deve instrumentalizá-lo para que as técnicas da modernidade não lhe causem estranheza no seu cotidiano. Ao aluno do Ensino Fundamental é relevante o desenvolvimento de um raciocínio espacial que o auxilie na compreensão do mundo, partindo da análise geográfica, uma vez que:

> [...] formar o indivíduo crítico implica estimular o aluno questionador, dando-lhe não uma explicação pronta do mundo, mas elementos para o próprio questionamento das várias explicações. Formar o cidadão democrático implica investir na sedimentação do aluno no que diz respeito à diferença, considerando a pluralidade de visões como um valor em si (MORAES, 1985, p. 166).

Vinculada a essa percepção, outra habilidade que os conteúdos geográficos proporcionam refere-se à compreensão de que os progressos e os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes, são frutos da ação individual ou coletiva do homem no meio em que vive e permeiam a formação da cidadania. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 29) indicam que,

> [...] desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o

> sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos.

Conforme Santos (1998, p. 7), a questão da cidadania no ensino e na aprendizagem de Geografia pode ser apreendida no contexto escolar, pois "a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter".

Portanto, o que se pretende do ensino e da aprendizagem da Geografia é que ela forneça subsídios para o aluno analisar e compreender a realidade que o cerca, em toda sua complexidade.

Conclusão

Considerando os subsídios teóricos da prática de ensino em Geografia, de acordo com a visão socioconstrutivista, os principais objetivos da disciplina na primeira fase do Ensino Fundamental devem ser a compreensão e a construção da cidadania.

Ao educador compete, nessa perspectiva de trabalho, o papel de agente mobilizador e estimulador da capacidade cognitiva do aluno, por meio da apresentação de atividades diversificadas: é preciso despertar, provocar e assegurar a continuidade do foco de atenção do aluno para os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos nas distintas fases da escolarização.

Na perspectiva socioconstrutivista, professor e aluno estão inseridos em determinado grupo social, o que torna imprescindível levar para o interior da escola todas as metodologias e práticas de registro de conhecimentos e informações que o conjunto da sociedade utiliza habitualmente.

Dessa forma, por meio da pesquisa, o professor, junto com seus alunos, poderá problematizar a realidade a partir da análise do espaço construído, pois as informações que chegam pelos diversos meios de comunicação exigem um professor constantemente atualizado, capaz de orientar a análise e a interpretação de dados e fatos, bem como a sua representação, em uma perspectiva de (re) significação de novos saberes e de produção do conhecimento escolar.

O necessário, portanto, é que os educadores rompam com os pressupostos tradicionais e assumam uma postura crítica e humanista na prática de sala de aula, tanto para ministrar os conteúdos, quanto, e principalmente, para formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª Séries.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

CALLAI, H. C. **Geografia:** certo espaço, uma certa aprendizagem. 1995. Tese (Doutorado em Ciências: Geografia Humana)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Ed.). **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2001. p. 57-63.

CASSETTI, V. **Elementos da Geomorfologia**. Goiânia: UFG, 2001.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C. (Org.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15-47.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo**: o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GEBRAN, R. A. A Geografia no ensino fundamental – trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista**, v. 1, n. 1, p. 81-88, 2003.

GEBRAN, R. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino da Geografia: análise da ação no cotidiano da escola fundamental. In: GEBRAN, R. A. (Org.). **Contexto escolar e processo ensino aprendizagem:** ações e interações. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 13-34

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na pratica docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Critica. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. São Paulo: Papirus, 1985.

MORAES, A. C. R. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec/Vip, 1985.

MOREIRA, R. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, F.; KOZE, S. (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006. (Coleção Milton Santos, v. 1).

SODRÉ, N. W. **Introdução à geografia:** geografia e ideologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais:** o desafio da totalidade. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Geociências)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

Received on May 11, 2010.
Accepted on July 12, 2010.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.