

APORTES PRELIMINARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

PRELIMINARY APPOINTMENTS FOR GEOGRAPHY EDUCATION AND GEOGRAPHICAL EDUCATION

Fernando Frederico Bernardes

Doutor em Ensino de Geografia pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (Lisboa/Portugal).
Professor Adjunto Colaborador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Francisco Beltrão/Brasil).
E-mail: ffbgeo@gmail.com

Mafalda Nesi Francischett

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São Paulo/Brasil).
Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Francisco Beltrão/Brasil).
E-mail: mafalda@wln.com.br

Recebido em: 10 de setembro de 2020
Aprovado em: 18 de novembro de 2020
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RPR | a. 18 | n. 1 | p. 169-186 | jan./abr. 2021
DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2414>

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a prática da Geografia Escolar contemporânea, inspirada por dois paradigmas principais: o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica. Inicialmente, após a introdução, apontamos reflexões sobre o conteúdo semântico e científico referente aos termos "ensino" e "educação", "Ensino de Geografia" e "Educação Geográfica". Posto isto, a partir das análises e constatações teóricas, almejamos, também, reconhecer na ação empírica a relação entre os os principais objetos da pesquisa. Tais verificações se tornam fundamentais para a construção, concepção, distinção (encontros e desencontros) desses termos geográficos, bem como para repensar e até mesmo reconsiderar o sentido da Geografia em meio escolar. Ao concluir o presente trabalho, foi possível demonstrar e fundamentar que, na Geografia Escolar contemporânea, temos como paradigmas principais o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica. E a amostra de caso se demonstrou mais próxima da vertente Educação Geográfica, utilizando frequentemente os seguintes termos: "crítico", "mediação", "processo", "cidadania" e "subjetividade". Os aportes preliminares foram lançados, e cabe ao leitor/professor fazer mover a sua dinâmica pedagógica com clareza e consciência (ação planejada), elegendo a inspiração didático-pedagógica que mais acredita/se identifica.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Ensino de Geografia. Geografia Escolar.

ABSTRACT

This article reflects on the practice of contemporary School Geography, inspired by two main paradigms: Geography Teaching and Geographic Education. Initially, after the introduction, we point to reflections on the semantic and scientific content referring to the terms "teaching" and "education", "Geography Teaching" and "Geographic Education". Having said that, from the analysis and theoretical findings, we also aim to recognize in the empirical action the relationship between the main research objects. Such verifications become fundamental for the construction, conception, distinction (encounters and mismatches) of these geographical terms, as well as for rethinking and even reconsidering the meaning of geography in schools. At the end of this work, it was possible to demonstrate and substantiate, that in contemporary School Geography, we have as main paradigms the Teaching of Geography and Geographic Education. And the case sample proved to be closer to the Geographic Education aspect, frequently using the following terms: "critical", "mediation", "process", "citizenship" and "subjectivity". The preliminary contributions were launched and, it is up to the reader / teacher, to make their pedagogical dynamics move with clarity and awareness (planned action), choosing the didactic-pedagogical inspiration with which he / she most believes / identifies.

Keywords: Geographic Education. Geography Teaching. School Geography.

1 INTRODUÇÃO

A perspectiva investigativa deste artigo prevê a integração de conhecimentos de ordem semântica e conceitual, sustentada, principalmente, pelas ciências geográfica e pedagógica. Para tanto, este texto se prende inicialmente, ao entendimento teórico, para então, se voltar à experiência empírica. Por esse processo se ambiciona realizar uma investigação que contribua com a conceituação e a distinção dos arquétipos sobre o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica. Visamos, assim, constituir um aporte teórico-introdutório a fim de auxiliar nesse debate tão presente nos cursos de graduação em Geografia, especialmente nos cursos da modalidade Licenciatura.

Trata-se, portanto de uma produção que visa, principalmente, pensar num público mais específico: os estudantes (licenciandos) e professores de Geografia, que, a partir de suas práticas (acadêmica ou escolar), podem recorrer a este artigo, buscando subsidiar suas ações e/ou reflexões pedagógicas e, quiçá, como já expresso anteriormente, avançar nessa altercação.

2 AÇÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO

Como ponto de partida, cabe, neste momento, refletir sobre o conteúdo semântico dos termos “ensino” e “educação”¹. O primeiro se refere a “[...] transferência de conhecimento, de informação, especialmente de caráter geral; instrução; o sistema (e os métodos) adequado a essa transferência” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 767). Em outro glossário da língua portuguesa, versão *online*, o conceito também vai ao encontro do entendimento encontrado em Houaiss e Villar (2009): “[...] forma sistemática de transmitir conhecimentos”; “método usado para a transmissão do conhecimento”; “ação ou efeito de ensinar” (ENSINO, 2019). Assim, portanto, de acordo com o seu significado linguístico, pode-se relacionar “ensino” a um tipo de ação pedagógica mais tradicional (passiva), onde se julga como essencial a ‘transmissão de conhecimentos’ (de maneira inquestionável) e não a sua ‘construção’, indo de encontro a um modo emancipatório de ensinar, ou seja, um ensino contrário a uma perspectiva metodológica crítica. Esse velho sistema escolar em que “o professor ensina” e “o aluno aprende”, geralmente acompanhado pela memorização, pela repetição e pelo treinamento acrítico e/ou meramente reprodutivo, por mais que não se queira, está muito presente:

¹ Optou-se por utilizar a letra inicial minúscula para retratar a educação ou o ensino como um simples substantivo. Já o uso da letra inicial maiúscula, pretende sinalizar neste artigo, o sentido conceitual-científico. No caso das citações diretas ou indiretas permanece como está (*ensino* ou *Ensino*, *educação* ou *Educação*). Este critério se estabelece em respeito à autoria original das publicações em que este artigo se fundamenta.

[...] ainda predominam as práticas tradicionais: passar atividades do livro e “dar visto” nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático usado de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante de memorização (CAVALCANTI, 2010, p. 13).

Diante do exposto, tanto no contexto semântico quanto na conjuntura prático-pedagógica contemporânea, a crítica a esse modo de conceber o Ensino se apresenta similar àquela da “Educação Bancária”, concebida como:

[...] o educador é aquele que educa; os alunos, aqueles que são educados. O educador é aquele que sabe; os alunos, aqueles que não sabem. O educador é aquele que pensa; os alunos, aqueles que são pensados. O educador é aquele que pronuncia a palavra; os alunos, aqueles que escutam docilmente. O educador é aquele que disciplina; os alunos, aqueles que são disciplinados. O educador é aquele que escolhe e impõe as suas escolhas; os alunos, aqueles que obedecem às precrições. O educador é aquele que age; os alunos, aqueles que têm a impressão de agir, através da ação do educador. O educador escolhe o conteúdo do programa; os alunos, nunca consultados sobre essa escolha, se ajustam. O educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que ele opõe de modo antagônico à liberdade dos alunos; estes devem adaptar-se às determinações do educador. O educador, finalmente, é o sujeito agente do processo; os alunos são simplesmente objetos deste (FREIRE, 1974, p. 52).

Já em relação à unidade léxica sequente – “educação” –, aparenta referir-se a um processo de ensino mais amplo e complexo (não restrito apenas à transmissão de conteúdos), pois pode ser compreendida como “aplicação dos métodos próprios para assegurar a **formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano**”² (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 722). Em outra compilação *online*, em relação ao termo semântico em análise, complementa a definição anterior: “[...] aplicação de métodos próprios, **com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania**”³ (EDUCAÇÃO, 2019). Para além do “[...] conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo; ensino. Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo” (EDUCAÇÃO, 2019).

Ainda, no que se refere ao termo “educação”, de acordo com o breve contexto semântico apresentado, podemos constatar dúvida interpretação, ou seja, o termo educação pode equivaler ao termo ensino.

² Grifo nosso.

³ Grifo nosso.

Ou, também, como já expresse anteriormente, encontramos outra definição mais complexa, almejando uma aprendizagem mais próxima da realidade do sujeito (mais significativa), com preocupações de ordem social, visando desenvolver uma formação completa, cidadã, “[...] aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano” (CAVALCANTI, 2010, p. 1), pois, afinal “a complexidade do espaço da chamada globalização do mundo atual, que se torna cada vez mais visível e mais presente no cotidiano das pessoas” (CAVALCANTI, 2012, p. 89). Para além disso, em relação às escalas geográficas, devido a mobilidade global “[...] o aluno hoje é um cidadão⁴ do mundo e não pertence apenas a um local ou país” (PONTUSCHKA, 2008, p. 521), justificando, assim, a importância contemporânea da relação do temário geográfico com as diferentes dimensões analíticas, que as escalas geográficas proporcionam.

Em relação ao campo pedagógico, existem algumas diferenças entre Educação, Instrução e Ensino:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral⁵ da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 1991, p. 22-23).

O conceito de Ensino, para o mesmo autor, “[...] corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução” (LIBÂNEO, 1991, p. 23). Por sua vez, “[...] a instrução se refere a formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (LIBÂNEO, 1991, p. 23).

⁴ Neste artigo concebe-se cidadão conforme (DAMIANI, 2008, p. 50) “se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela”.

⁵ “Para compreender a onilateralidade recorreu-se a Souza (2014, p. 42) “é necessário compreendermos a relação teoria e prática ao longo da história humana, o significado de práxis e sua importância na concepção de formação humana”.

Para a definição do que ensinar, para que ensinar, para quem ensinar, o professor tem múltiplas referências, entre as quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar, já estruturada pela escola ao longo do tempo (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Libâneo (1991) dialoga com o conhecimento semântico/linguístico (grifado anteriormente), no que diz respeito ao termo Educação. Porém, o autor vai além, encarando o processo como uma “instituição social” e produto histórico (resultado do processo). Portanto, o conceito de Educação é mais amplo e complexo do que em relação ao conceito de Ensino, além do que também configura o principal objeto de estudo da Pedagogia.

A Pedagogia geralmente é usada como sinônimo de “ciência da educação”. O fenômeno da educação é tipicamente humano. Somente o homem pode e deve educar-se. No mundo animal é possível, no máximo, um adestramento (MONDIN, 1980, p. 122).

Já o Ensino pode ser interpretado como uma concepção mais específica (remetendo a um conteúdo, a uma disciplina ou a uma área de conhecimento), com o seu enfoque mais restrito à esfera conteúdo-forma, que leva a desenvolver as capacidades cognitivas pelo domínio dos conteúdos sistematizados. Paralelamente, também é possível encarar este “assumindo o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor” (LIBÂNEO, 2011, p. 30). Todavia, não há necessidade ou comprometimento de atingir esferas maiores, como por exemplo, da cidadania (implicações de ordem cultural e ideológica), restringindo-se, portanto, à cultura conservadora e conteúdista. Contudo, depende muito da linha teórica e da compreensão da dimensão conceitual de quem ensina, de sua visão de cidadania (função social), de cultura e de ideologia, podendo, à vista disso, se restringir à cultura conservadora e conteúdista, não oportunizando uma Educação crítico-reflexiva.

Observa-se, ainda, que a opção ideológica pode também se opor à “filosofia de vida” (pense-se no burguês que se decida por uma ideologia revolucionária): neste caso, o conflito pode acarretar certas incoerências na ação, determinadas pela superposição ora de uma, ora de outra. Aqui se faz mais necessária ainda a vigilância da reflexão (SAVIANI, 1989, p. 28).

Assim, “[...] do ponto de vista teórico e científico, a Educação apresenta três aspectos fundamentais: pessoal, social e cultural” (MONDIN, 1980, p. 126), sendo que esse raciocínio pode ser sustentado ou articulado com a Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da práxis (ação humana orientada para um fim).

"A reflexão crítica dos cidadãos, assegurada desde a educação infantil até a universidade por um sistema de formação, inclui a aprendizagem do caráter pragmático da ciência ao mesmo passo que o entendimento e a preparação para prâxis política e cientificamente modelada" (MARQUES, 1992, p. 51).

Desta maneira, uma ação pedagógica planejada, leva em consideração a importância da teoria do conhecimento, independentemente, do nível de ensino, que acaba por refletir, obviamente, na ação/prática educativa, agregada ao viés social/cidadão. Nesse sentido, tal caminho demonstra o predomínio da ação crítica-reflexiva, onde o discente é tratado como o centro do processo educativo e não o professor, e este último passa a ser mediador no processo de ensino/aprendizagem (aprendizagem ativa).

A aprendizagem é a construção que cada sujeito consegue realizar com a ajuda do professor, que tem o papel mediador. A construção do conhecimento, por sua vez, é o resultado da dinâmica mental decorrente da interação entre sujeito e objeto (...) Assim, a construção de conhecimentos é viabilizada por meio da vontade do sujeito, ou seja, da disponibilidade e interesse em aprender determinado conteúdo e também pela pessoa que ensina (CASTELLAR; MORAES, 2012, p. 122).

Portanto, para distinguir os conceitos, podemos afirmar que a Educação e o Ensino visam o desenvolvimento intelectual, mas o Ensino, de certa forma, é mais específico de cada área, inerente ao conteúdo de um dado campo do conhecimento. E, no que diz respeito à Educação, visa ir além da instrução/conteúdo (como por exemplo, a emancipação/autonomia do sujeito), concebendo o educando como sujeito político, autônomo e ativo na sociedade. Logo, há possibilidades de encontrar o Ensino (conteúdos sistematizados) na Educação, mas o contrário nem sempre acontece. Desse modo, Educação e Ensino podem também, ser concebidos como complementares, ou seja, para se chegar ao estágio Educação é necessário iniciar pelo Ensino, que se complementam dialeticamente (Figura 1).

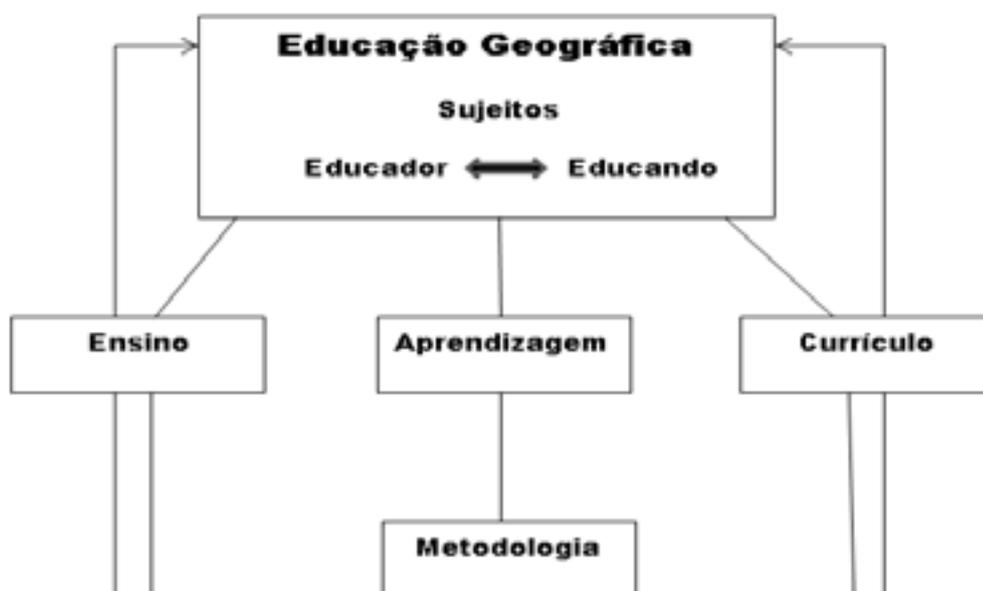


Figura 1- Esquema didático da Educação Geográfica.

Fonte: Autores, 2020.

A Figura 1 constitui um esquema explicativo que almeja esclarecer a posição do Ensino e da Educação, na perspectiva da Educação Geográfica. Então, no topo temos o retângulo identificado como “Educação Geográfica” e neste estão contemplados os sujeitos atuantes (educador e educando). Para se chegar a esse estágio, outras variáveis devem ser levadas em consideração. São elas: Metodologia, Currículo, Aprendizagem e Ensino. Esses componentes (conexos e dialéticos) influenciam e interagem na constituição do cume, que é a Educação Geográfica. Logo, a Educação Geográfica perpassa também pelas relações pessoais e institucionais, estabelecendo uma dada visão de mundo e orientação da manutenção do seu próprio sistema didático escolar.

Como já citado anteriormente, para se chegar ao estágio Educação precisamos do Ensino, ou seja: Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Biologia etc. Nesse caso, a prioridade ou o enfoque principal é o conteúdo, remetendo a uma disciplina específica, sem a necessidade de chegar ao espectro mais amplo e complexo que denominamos de Educação Geográfica. E, nesse contexto, sem dúvida, que se efetiva o Ensino e a Aprendizagem, sob perspectivas diferenciadas. Esse processo é acompanhado, também, dos conceitos Currículo e Metodologia, mas por quais motivos? O Currículo não deve ser apenas o mínimo necessário previsto (como os conteúdos, por exemplo), sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrado para uma economia-nação forte,

ou seja, uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas (ARROYO, 2013). Deveria demarcar um espaço de consenso, um espaço que muitas vezes não acontece: “[...] ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos, a criar, inventar, transgredir em função das opções políticas, éticas” (ARROYO, 2013, p. 52).

Já para analisar o conceito de Metodologia achamos importante resgatar, primeiramente, o conceito “Método”, segundo Libâneo (1991, p. 150):

[...] o conceito mais simples de ‘método’ é o de caminho para atingir um objetivo. Na vida cotidiana estamos sempre perseguindo objetivos. Mas estes não se realizam por si mesmos, sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são assim, meios adequados para realizar objetivos. Um cientista busca um objetivo que é a obtenção de novos conhecimentos e, para isso, utiliza métodos de investigação científica. Já o estudante tem como objetivo a aquisição de conhecimentos e, para isso, utiliza métodos de assimilação de conhecimentos.

Ou em outras palavras, seguindo o mesmo raciocínio do Libâneo, podemos acrescentar:

O seu método, entendam, por esta palavra, o seu percurso, a sua rota, o seu caminho, o desenho do seu trajeto, o seu método, então, inesperado como a inteligência, brusco e rápido como o espírito, nunca recorre nem a linha recta, nem a nenhuma curva prevista segundo uma lei anterior, porque a imbecilidade, repetitiva, é sempre previsível, mesmo e sobretudo quando parece racional, mas, pelo contrário, embaraça e desembaraça novos complexos e entrançados, entrelaçados de nós e de bifurcações que, de súbito, se assemelham a uma tapeçaria vista do avesso: lugares singulares refinados e muito diferenciados que permanecem coesos por um trabalho global porque local, extenso porque ligado. O método liga lugares vizinhos e distribui-los ao longe (SERRES, 1994, p. 101).

Logo, esclarecida a primeira parte do conceito “Método”, acrescentando o termo “logia”, do grego, que, por sua vez, significa estudo, podemos chegar ao estudo do método. Ou seja, temos vários métodos para se chegar a uma determinada metodologia e vice-versa, refletindo sobre os paradigmas do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica. Nesse sentido, Callai (2012) esclarece que a Educação Geográfica significa compreender o mundo, situar-se no contexto espacial e tornar o mundo mais justo, ou seja, educar para a vida, redimensionando e reorientando os conteúdos geográficos pré-determinados: Assim, nesse contexto de Educação, o que se almeja construir e fortalecer é o pensamento autônomo do sujeito, no contexto espacial, através de três esferas – atitudinal, conceitual e procedimental.

O conteúdo das disciplinas não é o mais importante como meta da escola, mas sim o enriquecimento e a complexificação do próprio conhecimento dos alunos, em sua

interação com outras formas de conhecimento. Essa é uma discussão que vem de longe e os encaminhamentos são sempre difíceis, mas o novo é difícil de ser incorporado, principalmente na escola, que trabalha com a ideia de formação [...] (CALLAI, 2012, p. 79).

Nesse sentido, para o enriquecimento e a complexificação do conhecimento geográfico escolar, cabe aqui, um olhar mais atento, as esferas anteriormente mencionadas. A esfera atitudinal corresponde aos valores, comportamentos e atitudes, como as normas e regras de convivência social. A esfera conceitual é o instrumento para interpretar e avançar na compreensão da realidade em que vive. E, por último, a esfera procedimental se refere a capacidade de fazer e de saber fazer, objetivando a autonomia de construir o seu próprio aprendizado, dando significado ao conhecimento (CALLAI, 2012).

Diante disso, o que são conteúdos que, contextualizados, permitem entender os fenômenos e fatos que acontecem não apenas por si mesmos, mas no que podem ressignificar a vida humana? Fica no conjunto dessa reflexão a questão de a quem se destina esse ensino que se quer fazer por meio da disciplina escolar aqui tratada – a Geografia (CALLAI, 2012, p. 86).

Em outra obra, a mesma autora, enfatiza os quatro pilares que correspondem a Educação Geográfica e, portanto, a complexificação dos conteúdos ou temários geográficos: “o que, para quem, para que e como” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 85).

Assim sendo, tais complexificações fazem com que a autora localize o valor educativo da Geografia, almejando uma Geografia renovada, que efetivamente cumpra com o seu valor espacial, contribuindo para uma geografia útil e, portanto, dando significado a vida do aluno.

Insistindo um pouco mais sobre o valor educativo da Geografia renovada, é preciso localizar esse novo valor. Está implícito que a geografia praticada no ensino em seu estilo tradicional havia perdido esse valor. E não há como fugir a essa constatação, especialmente num momento em que o mundo todo se mostra mais visível e apreensível do ponto de vista do espaço geográfico (OLIVA, 2008, p. 45).

No que concerne ao Ensino de Geografia, pode ser interpretado “[...] como a possibilidade de desenvolver raciocínios geográficos por meio de um olhar espacial⁶ que permita compreender a sociedade” (CALLAI, 2012, p. 79). Como se o Ensino de Geografia está atrelado aos conteúdos geográficos

⁶ O olhar espacial para Callai (2012, p. 79) “constitui-se a possibilidade de operar com raciocínios geográficos, isto é, trabalhar com os conceitos e categorias que permitam fazer a análise geográfica [...]”

(raciocínio geográfico) a fim de compreender a sociedade. “A geografia escolar permanece no currículo escolar porque tem uma contribuição na formação básica dos cidadãos, que é a de formar pensamento geográfico, ensinar a pensar e ver as coisas em sua dimensão espacial” (CAVALCANTI, 2012, p. 91).

Mas a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui – em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades – para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. (VESENTINI, 2008, p. 16).

A interação do sujeito no coletivo, bem como a sua autonomia cidadã (complexificação dos conteúdos), não é contemplada sem o conhecimento. O limite dessa perspectiva pode ser atribuído, simplesmente, à compreensão dos fatos (análise dos conteúdos geográficos), sem mediação significativa ou por causa da ausência desta, independentemente da realidade e da vivência dos estudantes, muitas vezes, acompanhada da descontextualização do conteúdo. Assim, não traz consigo o significado real e concreto do conhecimento geográfico, ou seja, realiza-se sem conexão (fragmentado) e sem razão prática (próxima do sujeito), podendo, até mesmo, produzir certa aversão à disciplina, o que deve ser evitado.

Os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maioria das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Ensinar uma ciência na escola requer do profissional professor domínio dos processos epistemológicos da área do conhecimento que vai ensinar e também os aspectos metodológicos da sua respectiva ciência. Ou seja, a vigilância epistemológica se faz necessária, porque é através desta, que poderemos traçar possibilidades metodológicas como forma de compreender e questionar o conhecimento. Por isso, para atuar na Educação, além da formação docente inicial, há necessidade constante da formação docente continuada. Cabe ao professor “também ampliar sua formação científica, indo atrás dos problemas que fazem parte do cotidiano dos alunos e que podem ser analisados do ponto de vista científico” (CASTELLAR; MORAES, 2012, p. 133).

3 AÇÃO EMPÍRICA E OS SEUS RESPECTIVOS RESULTADOS

O principal item empírico desta investigação busca entender como os licenciandos em Geografia compreendem o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica. As respostas foram registradas num breve questionário (referencial empírico), composto pelos seguintes itens: ano acadêmico que frequenta; experiência docente; participação em projetos de ensino e/ou iniciação científica; compreensão das expressões "Ensino de Geografia" e "Educação Geográfica"; disciplinas acadêmicas que trabalharam essas nomenclaturas/tipologias e, por último, a postura docente com que o inquirido mais se identifica (mais próxima do Ensino ou mais próxima da Educação). Obtidas as respostas para esses questionamentos, pode-se afirmar como Brito (2012, p. 3): "Os dados recolhidos transformam-se em informação quando sistematizados e, depois de analisados, produzem conhecimento, o qual por sua vez permite tomar decisões relevantes". Ou ainda:

[...] para detectar as necessidades; para fazer uma escolha, tomar uma decisão; para melhorar um funcionamento, os desempenhos; para formar; para resolver um problema; para circunscrever um fenômeno; para testar as hipóteses científicas (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 12-13).

Os itens acima descritos foram inspirados pela abordagem biográfica e técnica-científica, também conforme demonstra Ketele e Roegiers (1993, p. 12-13):

Saber-Repetir (SR) designa-se a resposta que consiste em poder repetir ou restituir uma mensagem apreendida ou recebida, sem a transformar significadamente (abordagem biográfica). E Saber-Fazer Cognitivo (SFC), que se designam as perguntas mais elaboradas, isto é, atividades que necessitam de um trabalho cognitivo [...] (abordagem técnica-científica).

Os informantes participaram de maneira espontânea e anônima, tendo formado uma amostra ilustrativa⁷ de 32 alunos universitários de licenciatura em Geografia. Desses, 15 eram acadêmicos do 3º ano e 17 já licenciandos do 4º ano⁸. Os itens do questionário foram trabalhados de forma aberta, justificando o tratamento qualitativo das informações.

⁷ Bernardes (2017).

⁸ A universidade e os sujeitos participantes desta pesquisa não serão identificados por motivos éticos. As únicas informações para contextualizar um pouco mais a amostra, são as seguintes: a universidade é pública, apresenta um curso de Geografia consolidado (inclusive oferece curso de doutorado) e está localizada no interior paranaense.

Qualquer pessoa familiarizada com investigações qualitativas concordará com a seguinte afirmação: cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes (MAROY, 1995, p. 117).

Esta opção metodológica está apoiada na perspectiva de Saint-Georges (1995, p. 47) que critica as fontes estatísticas e os dados de natureza exclusivamente quantitativa: “[...] as pessoas que fornecem os dados podem limitar-se a dar informações parciais ou mesmo erradas por ignorância ou para dar uma boa imagem de si. É um caso frequente nos inquéritos. “Aliás, nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objetividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objetivo possível, o que não é fácil” (RUQUOY, 1995, p. 85).

Ao analisar o item principal do instrumento investigativo (a concepção do discente em relação ao Ensino de Geografia e à Educação Geográfica), as concepções foram bastante semelhantes à seção teórica deste artigo. O Ensino de Geografia está mais relacionado ao ensino pragmático (conteudista), restrito ao conhecimento científico/acadêmico e escolar. Já a Educação Geográfica é compreendida por um viés mais crítico, subjetivo, reordenando e complexificando o conteúdo a serviço da cidadania ou, como muitos citaram, como por exemplo quando falamos de “uma educação para a vida”.

Enfim, estudar Geografia para compreender o que acontece no mundo é construído pelos homens em sua **trajetória de vida**⁹, inseridos na sociedade que os abriga, para avançar o conhecimento, **para olhar o mundo da vida**¹⁰, para entender a complexidade que constitui o mundo atual (CALLAI, 2012, p. 83).

Do universo pesquisado, quatro alunos interpretaram que “o Ensino está vinculado ao ensino/aprendizagem e a Educação abarca as relações do Espaço Geográfico”; “o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica estão interligados (indissociáveis), se complementam”; “o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica são sinônimos”; e o “Ensino vai ao encontro da didática e a Educação refere-se à disciplina”. As duas primeiras interpretações chegam aos apontamentos já mencionados neste artigo, de que as duas expressões - Ensino de Geografia e Educação Geográfica - podem ser encaradas de forma complementar, iniciando com o conteúdo (Ensino) e, em seguida, direcionando-o para a complexidade que é o contexto da Educação e da Geografia contemporânea.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Grifo nosso.

Em referência à tendência pedagógica (postura docente), praticamente todos os acadêmicos pretendem adotar conduta mais próxima da Educação Geográfica, justificando que através dessa postura é possível relacionar o conteúdo com questões/problemas sociais, incentivando o pensamento crítico (complexificação do conteúdo) e, ao mesmo tempo, encarar como um processo em que o professor é mediador dessa diligência. Houve sete exceções: seis não responderam (ignoraram a questão) e um acadêmico respondeu que pretende seguir a linha Ensino de Geografia, justificando que o conhecimento científico (conteúdista) basta para a formação do sujeito.

Os itens (experiência docente e a participação em projetos de ensino e pesquisa), constataram que todos os acadêmicos que participaram do PIBIC, PIBID (imersão escolar) e/ou Residência Pedagógica (com a exceção de um aluno), optaram pela postura profissional relacionada à Educação Geográfica. E informaram que as disciplinas que trabalham tal temática e que apresentaram maior menção foram: Fundamentos da Educação Geográfica, Política Educacional, Didática, Categorias de Análises Geográficas para o Ensino, Geografia Econômica, Geologia, Cartografia e Climatologia.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A MAIS

De acordo com a contextualização teórica e com os resultados obtidos na ação empírica, podemos dizer que há dois paradigmas específicos e/ou complementares para fazer a Geografia Escolar: o Ensino de Geografia e a Educação Geográfica. A grande maioria se identifica mais com a linha da Educação Geográfica, justificando essa escolha como sendo, uma opção pedagógica crítica, reflexiva, embora complexa. Que vai além do que se propõe o Ensino de Geografia, num contexto mais específico. Outra questão foi que ao mencionarem Educação Geográfica, afirmaram que esse termo geralmente vem acompanhado das palavras (mais citadas): "crítica", "mediação", "processo", "cidadania" e "subjetividade".

A investigação também constatou que as temáticas Ensino de Geografia e Educação Geográfica não estão restritas às disciplinas do Ensino/Educação. Como se pode perceber, disciplinas ditas "físicas" foram elencadas, lógico, com menor incidência, quando as relacionamos com as disciplinas do Ensino/Educação (ordem decrescente): Fundamentos da Educação Geográfica, Política Educacional, Didática e Categorias de Análises Geográficas para o Ensino de Geografia. A única exceção foi a Geografia Econômica, mencionada em último lugar.

Outra curiosidade importante foi a de que os licenciandos engajados em projetos de pesquisa e/ou de ensino, apresentam uma tendência mais direcionada à Educação Geográfica. Mesmo assim, de forma geral, a pesquisa também afirmou que a maioria dos futuros professores, independentemente da participação em projetos, possui maior afinidade com uma postura pedagógica inspirada pela Educação

Geográfica. Tal cenário demonstra o caráter renovado e contemporâneo ao se pensar e fazer Geografia em sala de aula, proporcionando utilidade, funcionalidade e, portanto, significação e, quiçá, a ressignificação de conceitos e processos preestabelecidos, que confere, sobretudo à esfera social/cidadã.

Conforme o paradigma, quanto ao método adotado para a sua ação pedagógica, o professor deve, sobretudo, ter consciência e acreditar no seu trabalho pedagógico, levando sempre em consideração a realidade e o contexto em que os sujeitos estão inseridos. Valores, concepções, ideologias são inerentes ao ser humano – levando em consideração a ideia de que o sujeito, por natureza, inevitavelmente, produz cultura – (PORTO-GONÇALVES, 2006). Não obstante, os autores do artigo têm respeito e zelo pelo Ensino de Geografia e, acreditam que a Educação Geográfica vai além, como um processo formativo ativo que envolve o cidadão, rompendo, muitas vezes, com o engessamento e a simplificação dos conteúdos soltos e preestabelecidos. Portanto, corresponde a um conhecimento escolar, que possui finalidades, como por exemplo, as patrimoniais e culturais e as intelectuais e críticas (LESTEGÁS, 2012), almejando aprendizagens significativas e correspondendo as demandas particulares de cada contexto escolar.

Os aportes estão lançados, contudo, ao finalizar este texto, esperamos que o leitor ou, mais especificamente, o docente em Geografia ou o futuro professor (licenciando), tenha a clareza do seu movimento pedagógico (presente ou futuro). Esse movimento, qualquer que seja, nunca é neutro. Tudo dependerá da forma como se concebe a compreensão do espaço, bem como as suas estruturas espaciais, seja de forma mais clássica/tradicional, ou de maneira mais dialética, levando em conta a importância da historicidade no processo. Em outras palavras, compreender em profundidade os problemas sociais e ambientais do mundo (o espaço) é indispensável para aprender e intervir na gestão coletiva, de forma comprometida para a sua solução. Para isso é preciso educar para a participação de cidadãos ativos, remetendo ao compromisso social e ao trabalho solidário, incorporados, indissociavelmente, ao processo formativo emancipatório (BORGHI; GARCÍA PÉREZ; FERNÁNDEZ, 2015).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BERNARDES, F. F. **O olhar geográfico sobre o ambiente na produção acadêmica e no ensino: discursos e representações no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Ensino de Geografia) – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2017.

BORGHI, B.; GARCIA PEREZ, F. F.; MORENO FERNANDEZ, O. (Orgs.). **Nova cives, cittadini dall'infanzia in poi**. Bologna: Pàtron Editore, 2015.

BRITO, L. de. **Pequeno guia de inquérito por questionário**. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (IESE), 2012.

CALLAI, H. C. Educação geográfica: ensinar e aprender geografia. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CALLAI, H. C. e MORAES, M. M. de. Educação Geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4771/2416>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CASTELLAR, S. M. Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In*: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, p. 1-16, 2010.

_____. Geografia Escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

EDUCAÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. **Michaelis**, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

ENSINO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. **Michaelis**, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 7 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pédagogie des Opprimés suivi de Conscientisation et révolution**. Paris: Maspéro, 1974.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KETELE, J. M. de; ROEGIERS, X. **Metodologia da recolha de dados**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

LESTEGÁS, F. R. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. *In*: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. B. (Orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. *In*: ALBARELO, L.; DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P.; MAROY, C.; DE SAINT-GEORGES, P. (Orgs.). **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MONDIN, B. **Introdução à filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. São Paulo: Paulus, 1980.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo necessário. *In*: CARLOS, A. F. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. *In*: TRAVERSINI, C. *et al.* **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. *In*: ALBARELO, L.; DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P.; MAROY, C.; SAINT-GEORGES, P. de. (Orgs.). **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

SAINT-GEORGES, P. de. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. *In*: ALBARELO, L.; DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P.; MAROY, C.; DE SAINT-GEORGES, P. (Orgs.). **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SERRES, M. **Atlas**. Lisboa: Instituto Piaget, (1997).

SOUZA, J. R. **GRAMSCI**. Educação, Escola e Formação. Caminhos para a emancipação humana. Curitiba: Appris, 2014.

VESENTINI, J. W. Educação e Ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. *In*: CARLOS, A. F. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.