Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo

Eduardo Donizeti Girotto

egirotto@usp.br

Resumo

Nos últimos anos temos buscado em nossas pesquisas discutir propostas para o ensino de Geografia que superem a lógica conteudista que há mais de um século tem norteado a dinâmica dessa disciplina escolar em nosso país. Em nossa perspectiva, tal superação pode ser construída reforçando a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos nas aulas de Geografia. Neste trabalho reforçaremos este pressuposto, dialogando com as contribuições trazidas por Paulo Freire, que entende o diálogo do aluno com o mundo mediado pela palavra como fundamental para a formação de sujeitos capazes de construir sua ação de forma consciente e crítica. Em nossa perspectiva o ensino de Geografia, a partir do raciocínio geográfico, pode também contribuir nesse processo, possibilitando que, ao se apropriarem da Geografia, seus conhecimentos, linguagens e práticas, os alunos possam ressignificar a relação que estabelecem com o mundo em suas diferentes escalas.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: conteudismo, raciocínio geográfico, ensino de Geografia, currículo, formação docente.

Introdução

Enumeração de itens que compõem a paisagem. Memorização de informações aparentemente desconectadas. Resumos de livros didáticos e resolução de questões que se restringem a copiar no caderno o que está presente em determinado parágrafo. Estas são algumas das observações que verificamos em muitas aulas de Geografia de escolas públicas e particulares do país. É preciso reconhecer: ainda é bastante presente uma forma de pensar e fazer geografia que pouco apetece os alunos, que não são provocados a pensarem sobre a Geografia do mundo que invade a todo o momento suas vidas em diferentes escalas.

Diante desta problemática, há que se questionar: qual o sentido do ensino de Geografia na educação básica no mundo contemporâneo? A partir dessa questão norteadora, buscaremos problematizar, dialogando com nossas experiências como professores formadores de professores e com concepções apresentadas por autores que, por diferentes caminhos, têm enfrentado tal desafio, os fundamentos e as práticas de uma proposta de ensino de Geografia que reforce o sentido da ação dos sujeitos no mundo. Partimos do pressuposto de que é fundamental que o ensino de Geografia contribua na formação de leitores de mundo, apropriando-nos do conceito desenvolvido por Paulo Freire (1971).

Em trabalhos anteriores, discutimos a importância que os processos de ensino-aprendizagem em Geografia na educação básica tenham como um dos seus objetivos possibilitar o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos. Neste trabalho reforçaremos este pressuposto, dialogando de forma mais intensa com as contribuições de Paulo Freire a partir do conceito de leitura de mundo. Nosso foco de análise estará na formação docente em Geografia. Interessa-nos compreender os caminhos e processos que possibilitem a formação de professores de Geografia que, sendo leitores do mundo, provoquem seus alunos também a sê-los.

Sendo assim, o texto se encontra estruturado da seguinte forma: na primeira parte, retomamos os pressupostos do raciocínio geográfico e o reposicionamento que o mesmo traz à organização curricular do ensino de Geografia na educação básica. Após isso, abordaremos o conceito de leitura de mundo desenvolvido por Paulo Freire, buscando pontos de diálogo com a ideia de raciocínio geográfico. Por fim, discutimos alguns caminhos metodológicos que possibilitem o diálogo entre estes dois conceitos, visando uma proposta de formação docente em geografia baseada na articulação dos princípios da criticidade, da ação política e da competência técnica.

Vale ressaltar que se trata de estudo preliminar e, portanto, queremos com o presente provocar debates e reflexões sobre processos dos quais participamos do que delimitar certezas e verdades que, por vezes, se tornam obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2001) para o avanço do conhecimento.

De volta ao problema: o raciocínio geográfico e sua articulação com a educação básica

Partimos do pressuposto de que ensinar Geografia pressupõe reconhecer o raciocínio geográfico como um dos elementos fundantes do ser social. Nosso processo de constituição se dá em relação contínua de desenvolvimento de nossa percepção sobre a geografia dos objetos e sujeitos com os quais nos relacionamos diariamente. Nessa relação, vamos desenvolvendo capacidades que se referem à dimensão geográfica da realidade (situar, localizar, correlacionar), qualificando assim a nossa experiência espaço-temporal. Enquanto processo de desenvolvimento que envolve, ao mesmo tempo, elementos de base neurobiológica quanto de relação social, tais capacidades preexistem ao início do processo de escolarização, se desenvolvendo de forma diferenciada em cada um dos sujeitos.

A construção de um raciocínio geográfico que possibilite a formação de sujeitos capazes de ler e transformar o mundo em que vivem tem sido alvo de debate na Geografia desde, pelo menos, o seu processo de institucionalização como ciência moderna no final do século XIX. Podemos encontrar essa preocupação já no texto *A geografia na escola primária*, de Paul Vidal de La Blache, que foi publicado no Brasil em 1943, na edição número 1 do Boletim Geográfico. Nele, o autor francês, considerado um dos pilares do processo de renovação teórico-metodológica da Geografia, discute os princípios que devem nortear o ensino de Geografia na escola primária. Para o autor:

> É necessário deixar impresso nos nossos alunos o hábito de cada vez que se pronuncie o nome de uma localidade sintam a necessidade e o desejo de saber onde se encontra, em que parte do globo, em que posição em relação à que eles ocupam, em que condições de extensão e distância em relação com aquelas que podem apreciar diretamente por si próprios. Muitos dos preconceitos e ideias falsas deste mundo procedem que não sabemos localizar (LA BLACHE, 1943, p. 19).

No texto de La Blache a localização aparece como um dos elementos iniciais do processo de desenvolvimento do ensino geográfico. Não se trata da localização por si, mas como ponto de partida de diálogo com o mundo, evocando relações e estabelecendo articulações entre as diferentes escalas espaciais de ocorrência dos fenômenos. A capacidade de compreender a localização como um ponto de relações

vai se construindo a partir do desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e correlação que o professor, com o uso de diferentes materiais e ações didáticas, vai propondo ao aluno, em um constante processo no qual a dúvida e a inquietação frente à realidade estão sempre presentes.

Na mesma direção vão as proposições de Pierre Monbeig (1957), publicado no texto *Papel e Valor do Ensino de Geografia e sua Pesquisa*. Neste texto a unidade do conhecimento geográfico, seja aquele construído na universidade ou na escola básica, é concebida como princípio no processo de renovação teórico-metodológico naquele contexto da ciência geográfica. A potencialidade desse princípio está na possibilidade de pensar a Geografia como uma constante indagação do mundo.

Como discutimos em artigo anterior (GIROTTO, 2014), a história da Geografia enquanto disciplina escolar tem sido marcada por uma ênfase nos conteúdos como articuladores do processo educativo. Desde o aparecimento dos primeiros currículos de Geografia para a educação básica, tem predominado uma lista ampla de conteúdos, vinculados aos mais diferentes temas e que ajudam na construção de uma concepção de senso comum pela qual tal disciplina escolar é percebida pelos sujeitos como "maçante". Desde o início do processo de institucionalização como ciência moderna, as críticas a esta Geografia denominada "nomenclatura" têm sido feitas por autores das mais diferentes tendências teórico-metodológicas, como Paul Vidal de La Blache e Élisée Reclus. A ênfase em uma forma de saber mnemônico também foi alvo de profundas contestações do geógrafos que participaram do movimento de renovação teórico-metodológica dessa ciência a partir da década de 1970 no Brasil e no mundo.

No entanto, tais críticas, no caso da geografia brasileira, não resultaram em uma transformação mais profunda das práticas curriculares. Em parte essa lacuna entre o debate teórico e as práticas docentes foi resultado de algumas políticas no campo da formação de professores, especialmente aquelas postas em prática durante da Ditadura Militar Brasileira. Dentre elas destaca-se a lei 5692/71 que teve como consequências a difusão de um modelo de formação de professores aligeirado, com a separação entre ensino e pesquisa, tendo como lugar principal de ocorrência o crescente mercado privado de ensino superior. No caso da Geografia, a disciplina foi desconfigurada com a criação dos Estudos Sociais, o que, aliado aos outros elementos anteriormente citados, trouxe importantes impactos na formação docente em Geografia, principalmente no que se refere à produção do conhecimento geográfico mediado pela pesquisa.

Apesar do enfrentamento de muitas universidades públicas que se negaram a adotar os currículos de formação docente propostos pelo Regime Militar, durante

mais de 20 anos esse foi o modelo de formação que predominou, causando impactos na dinâmica da educação básica, uma vez que se ampliou a participação das faculdades particulares neste processo. Com isso, as condições para a reprodução de uma Geografia mnemônica, conteudista foram garantidas, o que explica em partes a continuidades dessa estrutura curricular.

No caso específico do Estado de São Paulo, a lógica conteudista da geografia escolar tem sido reproduzida a partir de políticas baseada em uma lógica técnico-instrumental que concebe o professor como executor de ações pensadas por outros sujeitos, muitos deles distantes da sala de aula, do movimento concreto da realidade escolar. O currículo oficial da rede estadual, materializado no "Caderno do Aluno" e no "Caderno do Professor" são exemplos dessa política e contribuem no processo de desvalorização dos conhecimentos de alunos e professores, vistos como pouco importantes na padronização proposta, que também se explicita nas avaliações oficiais.

Neste sentido, ao assumirmos o pressuposto de que ensinar Geografia significa possibilitar a ampliação do desenvolvimento do raciocínio geográfico, estamos propondo outra relação dos professores e alunos com os conteúdos, conceitos e linguagens que permeiam o currículo desta disciplina na educação básica, com o intuito de problematizar estas questões. Não é possível construir debates curriculares sem que discussões mais amplas acerca da relação entre escola, educação e sociedade sejam estabelecidas. Daí a necessidade deste momento de contextualização do nosso debate, para que possamos avançar no diálogo com os autores, tendo em vista a preocupação em discutir possibilidades didático-curriculares para além do conteudismo e que, em nossa perspectiva, pressupõem o reconhecimento do raciocínio geográfico como ponto de partida e objetivo do ensino de geografia na educação básica.

Estabelecendo pontes: o diálogo com Paulo Freire

A ideia de uma Educação Geográfica que possibilite a formação de sujeitos capazes de pensar o mundo no diálogo constante com o seu lugar, sua experiência de vida e as diferentes escalas espaciais, encontra importante possibilidade de diálogo na proposta de alfabetização que está no cerne da pedagogia apresentada por Paulo Freire na década de 1960. Construída no contexto de importantes mudanças políticas no Brasil, a proposta freireana (e seu autor) foi perseguida com a instauração da Ditadura Militar no país, o que, por um lado, acabou por contribuir para a difusão da mesma para outros países, em especial o Chile, no qual Freire ficou exilado e do qual teve que fugir novamente com a chegada ao poder do

General Augusto Pinochet.

Um dos primeiros objetivos da proposta de Freire consiste em romper com a prática da alfabetização como um ato mecânico, na qual as letras aparecem como signos sem relação direta com os sujeitos que deles se apropriam e fazem uso. Para o autor, é preciso pensar o processo de alfabetização como uma ação cultural para a liberdade e para isso não se trata de ensinar a palavra apenas como forma desprovida de conteúdo. Ao contrário, a relação do aluno com a palavra se dá sempre mediada pelo mundo (em suas diferentes escalas espaço-temporais), pela realidade social, pelos lugares de vivências e de experiência. Com isso, é a partir da leitura do mundo que o aluno chega à palavra, atribuindo significados aos significantes que possibilitam (re)significar a sua forma de ver e viver o mundo. Neste movimento, constrói-se a conscientização:

> A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2011, p. 26).

Imersos na realidade, muitas vezes não nos damos conta da necessidade de compreendê-la para além da experiência imediata. O processo de construção do conhecimento, presente no movimento de conscientização, pressupõe um afastamento da realidade, um olhar distante, de estranhamento, que nos possibilita olhar outros elementos e processos até então invisíveis em nossa prática cotidiana. Neste processo, segundo Freire, a leitura do mundo pela palavra vai dando novos significados as relações que estabelecemos com o mundo e com os outros seres humanos.

> Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (FREIRE, 2011, p. 26).

Neste movimento que vai da leitura ingênua à crítica do mundo, os homens e mulheres vão construindo sua condição de sujeitos, reafirmando que é pela ação com o mundo e entre si que configuram suas histórias e possibilidades. Ler o mundo significa, portanto, ler as condições que os limitam ou possibilitam se tornarem sujeitos. E por isso, os conteúdos do processo de alfabetização devem ser encontrados no movimento da realidade. Para o autor, é preciso ter em mente que "nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro

contexto" (FREIRE, 2011, p. 22). Esta afirmação de Freire reforça um dos elementos que consideramos fundamental para pensar o Ensino de Geografia a partir do princípio do Raciocínio Geográfico: a condição espacial da prática docente. Toda ação educativa, entre as quais a Educação Geográfica, está situada, posicionada em uma rede de relações sócio-espaciais. Esta condição traz importantes implicações no processo de ensino-aprendizagem, na relação que se constrói entre aluno, professor e realidade (sempre pensada em sua multiescalaridade). A leitura desta condição espacial e do seu potencial educativo deve ser, em nossa perspectiva, o ponto de partida da Educação Geográfica, buscando o professor compreender as palavras geradores dela decorrentes.

Para Freire (2011) as palavras geradoras são escolhidas a partir da investigação deste universo vocabular mínimo. Tais palavras, em nossa perspectiva, expressam a condição espacial destes alunos, sua relação com o mundo em suas diferentes escalas, as representações que constroem do tempo e do espaço, pela apropriação que fazem deles diariamente, com os seus corpos, seu trabalho, suas palavras. De certa forma, os educandos e educandas já trazem leituras das experiências da realidade, inclusive acentuando aspectos geográficos da mesma. Tais leituras vão dando sentido as suas práticas sociais cotidianas, mesmos que em um primeiro momento ajudem a contribuir para reprodução de algumas condições de opressão com a qual tais educandos se deparam todos os dias. Muitas vezes, ao interpretar o problema da falta de água ou das enchentes, os educandos e educandos reproduzem os discursos que buscam culpabilizar apenas os indivíduos por todo o processo, sem levar em consideração as diferentes dimensões envolvidas nele.

Ao trabalhar com o levantamento destas práticas geográficas, buscando ampliar o desenvolvimento do raciocínio geográfico, o professor poderá possibilitar aos alunos aperfeiçoarem as capacidades desenvolvidas além do muro da escola, ao mesmo tempo em que pode provocar o desenvolvimento de novas capacidades, principalmente a partir do diálogo com os conteúdos, conceitos e linguagens próprias da ciência geográfica. Neste processo os conhecimentos geográficos construídos pelos alunos em espaço-tempos diversos daquele da escola formal não podem ser negados, mas precisam ser efetivamente articulados no movimento de produção do raciocínio geográfico. Trata-se, portanto, de reconhecer que sem dialogar com a vida dos sujeitos e suas experiências, que são essencialmente espaço-temporais, torna-se difícil produzir um ensino de Geografia que amplie as possibilidades dos alunos de reconhecerem a dimensão espaço-temporal dos fenômenos nos quais estão imersos. Assim sendo, o trabalho do professor de

Geografia consiste em fazer emergir do contato dos saberes sistematizados com o conjunto de experiências trazidas pelos alunos outro saber, sincrético por excelência, que não se reduz ao saber do senso comum nem ao da ciência elaborada, mas que só pode surgir no movimento de superação dos limites interpretativos e significativos de cada um deles.

Neste processo a realidade vai ganhando outros contornos. Da imersão acrítica se constrói o movimento de ação dos sujeitos, mediado pelos conteúdos, linguagens, instrumentos construídas a partir do processo de educação geográfica. Dessa forma, assim como a palavra para Freire serve para ler o mundo, o conjunto de saberes construídos na educação geográfica só tem sentido se for capaz de mudar a forma dos educandos e educandas de ver e agir no mundo em suas diferentes escalas espaços-temporais.

Movimentos semelhantes a estes estão presentes nas pesquisas e propostas educativas de Michael Apple (2006), H. Giroux (1999), P. McLaren (1999), Lana de Souza Cavalcanti (2001), João Luiz Gasparin (2012). Apesar das pequenas nuances que separam os fundamentos teóricos destas obras, importa-nos reconhecer o que há de comum nelas: o princípio no qual o conhecimento construído na escola é a síntese das experiências produzidas por alunos e professores e dos conhecimentos resultantes das mesmas. Da mesma forma, ao reafirmar que o processo educativo tem como um dos objetivos produzir outras experiências, diferentes daquelas que constituem o ponto de partida de alunos e professores, projeta-se um processo educativo que vislumbra a formação de sujeitos emancipados, nos termos propostos por Adorno, capazes de pensar os diferentes elementos condicionantes de sua realidade, com eles dialogando e propondo ações para superá-los.

Portanto, a partir destes princípios teórico-metódicos, é preciso discutir: quais são as implicações práticas desta proposta na organização do processo de ensino-aprendizagem em geografia na educação básica? Como tais princípios podem contribuir em um processo de reorganização curricular que rompa com o conteudismo que tem, até o momento, dominado as práticas educativas em Geografia? Como fazer pra que este debate não se restrinja aos artigos acadêmicos, mas seja capaz de promover práticas de ensino de Geografia significativas para alunos e professores, provocando a necessidade cada vez mais corrente de nos tornarmos leitores de mundo? A partir deste momento do texto apresentaremos algumas propostas de organização do ensino de Geografia e de formação de professores com o intuito de ampliar o debate os princípios defendidos aqui para que os mesmos possam ser contrapostos as diferentes práticas e fundamentos dos sujeitos do ensino de Geografia em seu trabalho cotidiano. Não se trata de um

manual ou coisa que o valha. Antes, o que buscamos é romper com a lógica do controle técnico e da burocratização do currículo que vem sendo difundida por diversos órgãos governamentais no país, com profundos impactos sobre o trabalho docente e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem não apenas no campo específico desta ciência. Ao contrário, em nossa perspectiva, romper com o conteudismo é um dos processos importantes de resistência política diante desta racionalidade e precisa ser feita em todas as escalas de atuação dos professores de Geografia e das outras disciplinas que compõem o currículo da educação básica.

Proposições preliminares à construção do raciocínio geográfico

Na lógica conteudista, os conteúdos assumem o lugar de destaque no processo, sendo os mesmos os objetivos a serem alcançados ao final do percurso formativo. Está pressuposto nela uma concepção de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de sujeito a ser formado, todas calcadas em uma lógica na qual a reprodução é privilegiada em relação à criação. A dimensão histórica e geográfica destes conteúdos é diluída frente à concepção de que os mesmos assumem um caráter no qual o movimento da realidade, as experiências dos sujeitos dificilmente podem ser percebidos. Como aponta Paulo Freire, o conteudismo reforça a dimensão bancária da prática educativa, representada pela imposição destes conteúdos que não podem, muitas vezes, ser questionados. Com isso, alunos e professores reproduzem a ideia de uma realidade estanque, imutável que só interessa aqueles que com ela reproduzem os privilégios. A perversidade da lógica curricular conteudista é que ela reproduz, pelas concepções que a dirige, uma educação para a conformação. "Bom aluno" será considerado aquele que for capaz de devolver o mesmo conteúdo, apresentado pelo professor, dos diferentes testes padronizados que enfrentará no decorrer do seu processo de escolarização.

Com a proposta de um ensino-aprendizagem em Geografia objetivando desenvolver / aprimorar o raciocínio geográfico dos alunos, os conteúdos mudam de lugar, deixam de ser o objeto central das atividades desenvolvidas e contribuem para que os alunos possam construir novas formas de ver e viver a realidade. Para isso, como já apontamos em artigo anterior (GIROTTO, 2014), é preciso que o professor provoque os alunos a serem leitores de mundo, fazendo-os dialogar com situações presentes na realidade atual, conceito desenvolvido pelo pedagogo soviético M. Pistrak (2011) no início do século XX, no contexto da Revolução Socialista na Rússia. Naquele contexto, o autor defendia que todo processo de ensino-aprendizagem deveria ter como ponto de partida e chegada a realidade atual. O intuito era formar sujeitos capazes de compreender a síntese das múltiplas determinações produtoras daquela realidade para que dessa forma pudessem agir

de forma mais consciente como sujeitos sociais.

Em nossa perspectiva, pPara o desenvolvimento do raciocínio geográfico é preciso também levar em consideração a realidade atual como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, reconhecendo na mesma aquilo que a qualifica como geográfica. Por isso a importância de compreender as múltiplas determinações também em sua dimensão espaço-temporal, principalmente escalar, dos fenômenos a serem analisados e que se imbricam no processo de constituição da realidade. Vale ressaltar que nenhum fenômeno da realidade é, por si, só geográfico. A interpretação que fazemos dele, não apenas descritiva, mas também performativa, é que a identifica ou não como geográfica. Portanto, é da relação entre sujeito e o objetivo que uma parte importante das identidades de ambos se constitui.

Uma das estratégias didáticas que podem ser adotadas nesta perspectiva de desenvolvimento de raciocínio geográfico é o trabalho a partir de situações. Buscamos aqui dialogar com o conceito de situação apresentada por Pierre George no livro *A geografia ativa,* de 1966. Para além da compreensão da situação como um ponto isolado no arcabouço que compõem a realidade geográfica, é possível pensar na situação como um nó interligando uma rede de elementos, sentidos e significados que se imbricam na produção da realidade. Tal imbricação revela o caráter multiescalar dos diferentes elementos e processos que produzem aquela situação. Por exemplo: a instalação de uma fábrica em um determinado município se apresenta como uma interessante situação da qual podemos partir no trabalho com os conteúdos, conceitos e linguagens no ensino de Geografia com vistas a desenvolver o raciocínio geográfico. Quando começamos a mapear as diferentes possibilidades de interpretações geográficas que esta situação nos possibilita, bem como suas abordagens didáticas, iniciamos um processo de planejamento de ensino-aprendizagem em geografia que, partindo da realidade, busca problematizá-la tanto como objeto de ensino quanto de vivência cotidiana dos alunos.

Outro exemplo de uma situação que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem em Geografia na perspectiva do desenvolvimento do raciocínio geográfico é a ocorrência de enchentes em um determinado ponto da cidade que, muitas vezes, está a alguns metros da entrada da escola na qual alunos e professores se encontram. No trabalho com esta situação o professor pode discutir com os alunos tantos os elementos naturais quanto sociais do processo de constituição da realidade: o que é uma bacia hidrográfica? Qual o papel das matas ciliares? As margens deste rio sempre foram assim? Quais os tipos de construção que existem atualmente nas margens dos rios? De onde vêm e para onde vão as

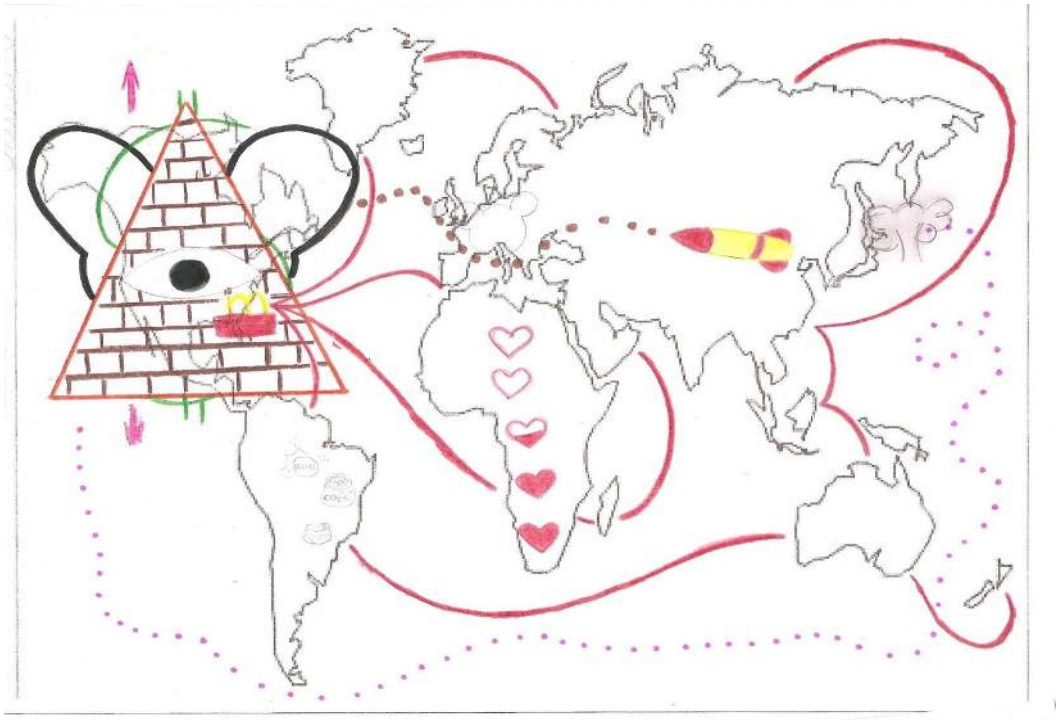
águas deste rio que passa na porta da escola? Estas e outras perguntas vão possibilitando aos alunos desenvolver a capacidade de olhar geograficamente para a realidade, situando, localizando, orientando, descrevendo, interpretando, explicando, correlacionando os fenômenos da realidade.

Ao mesmo tempo, a apropriação dos conteúdos e conceitos da Geografia vão ressignificando a forma dos alunos verem e viverem a realidade. O "mato da beira do rio" se transforma em mata ciliar. A concepção de segregação socioespacial é construída como uma das formas de se interpretar as contradições presentes naquela realidade. Todos estes elementos vão permitindo ao aluno juntar os pontos de uma história que se encontra ainda bastante confusa em suas experiências cotidianas de vida, organizando assim uma forma de raciocínio que acentua o elemento geográfico da realidade.

Neste processo de ressignificação as linguagens geográficas têm muito a contribuir. Por exemplo, o olhar sobre determinadas situações recebe novos contornos a partir de sua projeção em um croqui, em uma carta, em um mapa. Elementos não vistos, principalmente aqueles vinculados à correlação de fenômenos, podem ser mais facilmente observados. É na projeção sobre o mapa que muitas vezes o aluno pode perceber a relação entre a linha férrea a instalação de uma indústria. Ou que as enchentes de uma cidade ocorrem em pontos com relevo semelhantes. Ao se apropriar desta linguagem, os alunos podem também se expressar através dela. Quando vamos além da concepção do mapa como desenho, tão criticada por autoras como Maria Elena Ramos Simielli (2014) e Rosângela Doin de Almeida (2014), compreendendo-o de fato como uma linguagem, produtora de sentido, significados, enfim, de comunicação, possibilitamos novas formas de expressar e elaborar os raciocínios geográficos aos alunos.

Em 2010, atuando como professor de uma Escola Municipal de São Caetano do Sul, propusemos uma situação aos alunos do 3° ano do Ensino Médio. Com o objetivo de compreender os principais processos responsáveis pela configuração da Nova Ordem Mundial, pedimos aos alunos que, em trios, representassem como viam o mundo. Em suas representações os alunos e alunos revelavam as concepções que norteavam a sua relação cotidiana com esta problemática, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 1. A ordem Mundial, representada por alunos do 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo pessoal, maio de 2010.

Figura 2. A ordem Mundial, representada por alunos do 3º ano do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo pessoal, maio de 2010.

A atividade proposta, em nossa perspectiva, revela um dos elementos fundamentais para que possamos avançar na superação da lógica conteudista que tem norteado a Educação Geográfica, qual seja, a necessidade de construirmos estratégias didáticas que possibilitem aos alunos e alunos se apropriarem da linguagem cartográfica, utilizando-a como forma de compreensão e expressão dos conhecimentos que possuem. Concordamos com as autoras citadas anteriormente: é fundamental criarmos as condições para que os nossos alunos e alunas sejam, ao mesmo tempo, leitores críticos e mapeadores conscientes. Para isso, faz-se necessário alterarmos o lugar que a cartografia tem ocupado em nossas aulas. Não se trata apenas de instrumento para a ilustração de um fenômeno. Mas como uma linguagem, precisa ser lida, compreendida, utilizada, dando-lhe novos significados a partir dos usos feitos pelos sujeitos.

O trabalho a partir destas situações pode contribuir também no desenvolvimento de ações interdisciplinares, uma vez que a compreensão de fenômenos na realidade precisa ser feita levando em consideração a complexidade dos mesmos. A lógica conteudista apresenta a realidade como fragmentada, desconectada, ajudando a reforçar a uma visão do mundo que não é capaz de entender os diferentes processos responsáveis pela sua produção. Entender que o histórico, o geográfico, o biológico não existem por si só, mas precisam ser apreendidos no movimento de interpretação da realidade pode contribuir, em nossa perspectiva, para a formação de alunos e alunos que sejam, no limite, leitores de mundo.

Não podemos encerrar esta parte propositiva do texto sem que apontemos os inúmeros desafios para a superação da lógica conteudista na escola pública brasileira. Isso porque, em seus diferentes momentos e processos, ela foi e é pensada para reproduzir tal lógica: na organização dos espaços-tempos da aprendizagem, calcados na concepção taylorista da administração racional do trabalho pormenorizado; na concepção do trabalho docente como um trabalho individual, isolado, que ocorre na "fortaleza" da sala de aula; no processo de formação docente que ainda é predominantemente pautado na ideia-força de que o domínio dos conteúdos específicos da disciplina a ser lecionada é suficiente no processo formativo, cabendo apenas algumas discussões sobre como fazer a transposição didática destes conhecimentos; o avanço das propostas curriculares padronizadas, que reforçam a centralidade dos conteúdos disciplinares no processo de ensino-aprendizagem e que tem como catalisadores os testes padronizados, utilizados por muitas secretarias de educação como critério para a definição da "eficiência do professor". Seria ingenuidade fazer o debate sobre uma educação

geográfica para além do conteudismo sem deixar claro que tais desafios estão presentes e se colocam como importantes condicionantes das ações que aqui apresentamos. O diálogo crítico com tais processos precisa ser feito e não se dá apenas no campo da ação didática, mas envolve luta coletiva de professores, alunos e toda comunidade escolar em torno da relação entre escola, educação e sociedade.

Considerações Finais

A concepção de um processo de ensino-aprendizagem em Geografia a partir do raciocínio geográfico está calcado em um projeto de educação que concebe a necessidade de formação de leitores de mundo, sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade, em suas múltiplas escalas. Por isso, é fundamental tomar a realidade atual como ponto de partida e de chegada do ensino de geografia, uma vez que é apenas na realidade que os sujeitos podem agir. O domínio de conteúdos por si só não garante um processo de transformação social com vistas à construção de uma sociedade pautada em valores como o bem comum, a justiça social, a igualdade. Além disso, a dimensão geográfica da realidade atual é cada vez mais evidente, mesmo que escamoteada muitas vezes como elemento pouco importante. Se nos atentarmos as diferentes estratégias recentes, tanto dos Estados, quando das corporações e dos organismos multilaterais para reproduzirem seus interesses hegemônicos, perceberemos a existência de uma importante dimensão geográfica das mesmas. Nenhum grupo empresarial toma decisões quanto à instalação de uma nova planta industrial sem levar em consideração a situação do lugar a ser escolhido. Isso pressupõe entender o acesso ao mercado consumidor, as redes de comunicação e transporte, a existência ou não de sindicatos organizados. Todas estas análises estão embasadas em um processo contínuo de raciocínio geográfico, no qual os conteúdos, conceitos e linguagens próprias desta ciência são fundamentais.

Por esse motivo, continua válida a proposta construída por Lacoste: é preciso elaborar uma Educação Geográfica que possibilite aos sujeitos pensarem o espaço, para saberem nele agir e nele se organizar. Como dito anteriormente, os grandes grupos hegemônicos da nova ordem mundial tem em suas agendas a tarefa de, a todo o momento, pensar, organizar e agir espaço-temporalmente. Cabe também aos grupos de resistências, aos sujeitos que sonham com outra ordem social, se atentarem para importância do conhecimento geográfico no processo de produção da realidade atual.

Dessa forma, ao defendermos uma proposta de Educação Geográfica que tenha com principal objetivo o desenvolvimento do raciocínio geográfico o fazemos

na perspectiva apontada por Lacoste (1993) da necessidade e importância deste saber, constituído como um saber-poder na atual ordem das coisas. Por isso, é preciso pensar e fazer uma educação geográfica que rompa com a lógica do conteudismo, que só interessa aos grandes grupos produtores de livros didáticos e que pouco ou nenhum sentido faz aos alunos e professores. Em um momento no qual o poder da indústria do livro, principalmente no Brasil, ganha proporções cada vez maiores (vide as últimas aquisições do Grupo Abril e as chegadas de editoras europeias ao país), faz-se necessário refirmar a posição de conceber o professor como um intelectual transformador, nos termos propostos por H. Giroux (1999). Como tal, não pode se submeter à concepção tecnicista de currículo que separa o planejamento da execução e com isso reduz o professor a um mero aplicador de conteúdos. Sua formação precisa articular diferentes conhecimentos, saberes e experiências, produzidas na universidade e na escola, para a construção de ações didáticas significativas, entendida aqui como aquelas capazes de dialogar com as experiências dos alunos. Tais experiências devem emergir na aula, sendo material de análise, discussão e diálogo entre alunos e professores. Tal diálogo, por sua vez, deve ser mediado pelos conteúdos, conceitos, linguagens e metodologias da geografia, possibilitando assim que os alunos possam reconstruir as formas de ver, compreender e agir.

O movimento que uma ação didática significativa faz pressupõe reconhecer as diferentes dimensões e processos que configuram a realidade atual. Neste movimento, vai-se do visível ao invisível, do empírico ao concreto pensado, da aparência à essência. No caso da educação geográfica, tal movimento vai sendo mediado pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico, ampliando assim a capacidade dos alunos de enxergarem a dimensão espacial dos fenômenos, seus aspectos de localização, distribuição, correlação. Também neste processo a apropriação da linguagem geográfica pelos alunos cumpre função essencial, uma vez que se torna linguagem para expressão da realidade. Aprender a ver o mundo através do mapa, reconhecendo as diferentes implicações presentes em cada uma das possibilidades de representação e estabelecendo diferentes interpretações e conexões entre os fenômenos pode ampliar a capacidade dos alunos de reconhecerem, em seus lugares de vivência, diferentes lógicas, processos e sujeitos que se articulam nas mais diversas escalas espaço-temporais.

Neste sentido, ao pensarmos na produção de materiais didáticos, sequências, planos de aulas ou diferentes elementos para a mediação da Educação Geográfica é fundamental que não percamos de vista, em nossa perspectiva, a necessidade de avaliarmos a sua qualidade levando-se em consideração o potencial

para o desenvolvimento do raciocínio geográfico pelos alunos. Trata-se, portanto, de um princípio norteador de todos os processos que envolvam uma proposta de Educação Geográfica que tenha como objetivo contribuir na formação de sujeitos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem.

Referências

ALMEIDA, R. D. de. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos In ALMEIDA, R. D. (org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2014.

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

FREIRE, P. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. *Revista Brasileira de Educação em Geografia,* Campinas, v. 5, n. 9, jan./jun. 2015.

GIROUX, H. A. *Cruzando das fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LA BLACHE, P. V. de. A Geografia na Escola Primária. *Boletim do Conselho Nacional de Geografia*, Rio de Janeiro, n. 1, 1943.

LACOSTE, Y. *A Geografia:* isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3. ed. Campinas: Papirus, 1993.

MCLAREN, P. *Utopias provisórias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MONBEIG, P. *Novos estudos de Geografia Humana Brasileira*. São Paulo: Difel, 1957.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica". ALMEIDA, R. D. de (org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2014.

Sobre o autor

Eduardo Donizeti Girotto: é formado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), onde também desenvolveu seu mestrado e doutorado em Geografia Humana. Possui experiência como professor de ensino fundamental e médio em escolas das cidades de São Paulo e São Caetano do Sul. Atuou como professor, Coordenador Geral do NUFOPE (Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino), Grupo PIBID de Geografia e líder do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia (GPEG) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Francisco Beltrão. Atualmente é professor do Departamento de Geografia da USP, na área de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia.

* * *

ABSTRACT

Forming world readers: some considerations about Geography teaching in the modern world

In recent years, we have sought in our research, discuss proposals for geography teaching that exceed the conteudista logic that there is more than a century guided the dynamics of this school subject in our country. In our perspective, this resilience can be built reinforcing the importance of the development of geographical thinking by students in geography lessons. In this paper we reinforce this assumption, dialoguing with the contributions made by Paulo Freire, who understands the student's dialogue with the world mediated by the word as fundamental to the formation of individuals able to build their action consciously and critically. In our view, geography teaching from the geographical reasoning may also help in this process, enabling, by incorporating geography, knowledge, languages and practices, students can reframe the relationship they establish with the world on different scales.

KEYWORDS: **c**onteudismo, geographic reasoning, geography teaching, curriculum; teacher training.

RESUMEN

Geografía y mundo contemporáneo: pensando las preguntas significativas

En los últimos años, hemos buscado en nuestra investigación, discutir propuestas para la enseñanza de la geografía que supere la lógica conteudista que hay más de un siglo guiada la dinámica de esta materia escolar en nuestro país. En nuestra perspectiva, esta resistencia se puede construir reforzando la importancia del desarrollo del pensamiento geográfico por los estudiantes en las clases de geografía. En este trabajo reforzamos este supuesto, el diálogo con las aportaciones realizadas por Paulo Freire, que entiende el diálogo de los estudiantes con el mundo mediada por la palabra como fundamental para la formación de individuos capaces de construir su acción consciente y críticamente. En nuestra opinión, la enseñanza de geografía del razonamiento geográfica también puede ayudar en este proceso, lo que permite, mediante la incorporación de la geografía, conocimientos, idiomas y prácticas, los estudiantes pueden replantear la relación que establecen con el mundo en diferentes escalas.

PALABRAS CLAVE: conteudismo; razonamiento geográfico; enseñanza de la geografía; currículo; formación del profesorado.nbr

BCG: http://agbcampinas.com.br/bcg