

## A "REDAÇÃO DO CONTEXTO" NO ENSINO FUNDAMENTAL DE GEOGRAFIA

CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA<sup>(\*)</sup>

*"Mundo é apenas e tão-somente um conceito humano... Sem esta consciência, sem alguém que dissesse "isto é mundo", tudo continuaria um conglomerado de coisas... Só o ser humano habita o mundo."  
(João Francisco Duarte Junior, 1988)*

A Escola, na qual convivemos, se apresenta como um mundo onde tratamos de outros mundos. Especificamente, um espaço vivo que nos permite lidar com o espaço chamado "geográfico".

Este texto se propõe partir de e chegar até esse jogo de mundos e espaços, tornando o nosso fazer geográfico um exercício sistemático de ensinar geografia.

Muitas vezes pensamos estar ensinando uma ciência produzida no universo acadêmico; outras vezes, ainda, tudo se passa como um mascaramento ideológico em que os lugares são valorizados proporcionalmente ao desinteresse por sua aprendizagem. Em qualquer situação escolar, não nos sentimos como profissionais geógrafos, mesmo quando esta é nossa formação específica. Diversas concepções sociais podem até encarar com certa naturalidade essa divisão profissional. Mas a nossa, em particular, reconhece nela uma ruptura crônica no interior do fazer geográfico. Ensino e pesquisa como fazeres distantes e uma Geografia sendo feita, predominantemente, a margem de si mesma, de seu sentido...

### O FAZER GEOGRÁFICO

Segundo a tradição objetiva do conhecimento científico, a Geografia se desenvolve como estudo de categorias espaciais externas ao sujeito humano. Sujeito

---

(\*) Pós-graduando em Geografia Humana e Professor da rede Municipal de São Paulo.

este social, o que faz com que estas categorias correspondam a uma escala globalizante ou generalizante.

As contribuições mais recentes que convergiram para a chamada "Geografia Crítica", cuidaram de inserir e evidenciar os processos sociais nestas categoria espaciais. Fizeram, pois, a reinterpretação do sujeito do conhecimento como participante ativo do objeto estudado. Caía assim, para a Geografia, dois *mitos científicos*, proporcionados pela tradição positivista da Ciência: o mito da Neutralidade do Sujeito e o mito da Visibilidade do Objeto. A primeira queda passou a permitir o exercício crítico da diversidade de procedimentos de estudo, conforme a natureza das Ciências Humanas. Ao passo que da segunda queda, chegamos ao amadurecimento oportuno de que nem todo o espaço geográfico é cartografável. Pois a medida que o objeto torna-se invisível, como "processo", o mapa já não serve como linguagem para sua representação.

Entretanto, compreendemos que um terceiro mito da cientificidade permaneceu intocável. Não por uma questão de imaturidade do movimento de renovação crítica, mas pelo compromisso teórico-metodológico que o alicerça. A *Objetividade* do conhecimento científico só pode ser considerada um mito diante de uma outra fundamentação teórica - como a que apresentamos - que não identifica "Ciência" exclusivamente por sua razão objetiva. Neste alicerce, a Ciência pode relacionar sujeito e objeto do conhecimento, tanto objetiva quanto intersubjetivamente, jogando com a *precisão* e a *ambiguidade* ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Trata-se, portanto, de um projeto fenomenológico de entendimento da Ciência Geográfica. Um projeto de estudo do *fenômeno* espacial, da forma mais profunda e significativa possível. Vale lembrar que a Fenomenologia, como um método filosófico-epistemológico, sistematizado a partir dos estudos de E. HUSSERL, nasceu e se desenvolveu com o propósito de superar os problemas da relação sujeito/objeto no conhecimento. Se na Geografia Crítica tal problema foi mais que oportunamente posto em evidência, pretende-se, por esta via, alcançar uma resolução para o mesmo, a fim de atingirmos um fazer geográfico, sem nos desfazer do espaço escolar e seu mundo (que por extensão é o nosso).

Precisamos, porém, antes de pensar pedagogicamente, delimitar neste projeto uma concepção de geografia compatível com a pretensão fenomenológica.

Na medida em que trabalhamos intersubjetivamente com esta ciência, passamos a posicioná-la como *instrumento de conhecimento em permanente construção*. Na perspectiva da objetividade (terceiro mito), tal instrumento se descaracteriza ao pré-estabelecer verdades sobre o espaço humanizado, sem considerar de imediato a vivência do sujeito que o humaniza. Daí se manifesta uma radical modificação. Fazer Geografia não é só 'continuar' a obra científica de grandes acadêmicos ou a produção do espaço como sujeito social. É *também* iniciar o conhecimento a partir da vivência espacial do sujeito. Daquele ponto existencial, onde o conhecimento não se divide entre subjetivo e objetivo - sede do chamado "senso comum" mas pode manifestar-se como *ciência primitiva* (ou primeira).

#### CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA

Esta, portanto, é uma Geografia que só delimita o seu objeto de estudo após reconhecer a inserção primitiva de seu sujeito, sem pré-conceitos epistemológicos. Isto porque ela só *se deixa aprender quando se deixa fazer*, redimensionando em outros termos o papel de seu exercício de ensino. Em outras palavras, ela é uma '*Grafia da Geo*', uma *Descrição da Terra*, uma *Escrita do Mundo*, uma *Linguagem do Espaço*, ou, como preferimos, uma *Redação do Contexto*, que em estado bruto, faz parte de 'minha' existência.

Neste sentido é que o fazer geográfico fenomenológico funda-se em um retorno ao conhecimento dito pré-científico, para chegar a uma cientificidade não fragmentada e amplamente significativa. Pois quando se quer conhecer algo novo, a respeito de qualquer espaço, não é à Geografia que se deve pedir consentimento, mas à Realidade que já fez sua concessão em seu próprio reconhecimento. A ciência sistematizada deve estar sempre precedida da ciência original. E só deve (ou deveria) manifestar-se por uma consciência que quer ir além do conhecimento que já possui.

O vocabulário que utilizamos neste raciocínio talvez cause a impressão, para alguns, de que essa Geografia queira abarcar a totalidade do conhecimento. Entretanto, o que se busca é tão somente um "avanço para uma prática primitiva" na pesquisa e produção do conhecimento espacial. Tudo mostra-se complexo por *tentar simplificar sem deixar de enriquecer*. Não afirma, verdadeiramente, nenhuma oposição ao conteúdo das diversas Geografias atualmente feitas; porém desafia e propõe aos seus tradicionais limites, um outro conteúdo. Por isso, o Projeto de Redação do Contexto concebe um estudo do espaço que deve começar 'aquém' para alcançar além do que tem sido o fazer geográfico acadêmico. Só assim entendemos atingir um fazer geográfico mais "Real" e, ao mesmo tempo, "Possível" de ser construído em outros espaços, como o pedagógico. Este, particularmente, o centro de nossa interlocução.

### A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA NO FAZER GEOGRÁFICO

O engajamento na realidade é o ponto de partida da abordagem fenomenológica - existencial do conhecimento. Engajamento e inserção ativa; situada, reconhecida e portadora do "vírus" da cientificidade, que permite o conhecimento "ir além" (transcender) de maneira significativa.

Fazemos estas afirmações para justificar de vez o porquê de uma perspectiva pedagógica neste fazer geográfico. O presente texto exprime um depoimento sistematizado e voltado aos educadores que manuseiam a Geografia. Até aí, nada de novo em colocá-lo impresso em uma revista científica. Mas a razão deste depoimento está em demonstrar, acima de tudo, que o tal manuseio equivale a sua pró-

## BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA - Nº 70

pria construção, desde que saibamos lidar com nosso engajamento no espaço pedagógico.

A Geografia é um conhecimento de máxima tradição escolar. Mas paradoxalmente, como já dissemos, a escola fundamental não se reconhece como espaço de seu fazer. Apesar de ensinar e aprender a respeito deste conhecimento, os sujeitos escolares interpretam o fazer geográfico como pesquisa e tecnologia de investigação da realidade; e mantida essa noção fechada de pesquisa e tecnologia, a escola não tem por onde deixar de considerá-las extraordinárias.

Não tem e não terá também enquanto o exercício sistemático de pesquisa requerer tantas condições para ser realizado: laboratório, remuneração correspondente, apoio administrativo, permissão da Comunidade, Cursos de Extensão contínuos, etc. Mas se isto tudo fosse conquistado, por si, nada seria verdadeiramente implementado. Pois a prática da pesquisa na escola depende menos de condições materiais externas (infra-estrutura) do que de concepções filosóficas determinadas e praticadas por seus sujeitos (intra-estrutura). É exatamente por aí que queremos chegar à maturidade de nosso engajamento no fazer geográfico. O exercício de pesquisa científica na escola é pré-condição para a conquista efetiva de melhorias estruturais da instituição. Toda vez que lidamos com o pensamento inverso, nos enganamos duas vezes: primeiro, superestimando a pesquisa e a crise da educação em termos inatingíveis por nossas atuações; depois, subestimando nossa responsabilidade pessoal sobre estas mesmas atuações.

O fazer geográfico, em termos pedagógicos, considera o conteúdo geral do ensino de geografia uma realidade viva. Porém, distingue esse Conteúdo (matéria programa) da *objetivação* do ensino, porque só nela pode se desenvolver a finalidade intersubjetiva da aprendizagem: a realidade reconstruída significativamente. Essa realidade é, portanto, começo e fim do jogo de reconstrução, segundo a transformação intersubjetiva e intermediada do ensino em aprendizagem. O conteúdo ensinado vem responder exatamente a esta intermediação. Trazendo este movimento científico para a interpretação da relação pedagógica básica (professor/aluno), chegamos a classificação de duas formas de se lidar com este Ensino da Realidade:

1ª) Relação bidimensional - O aluno chega até o conhecimento da realidade através da atuação sistemática do professor. Este toma-se o decisivo responsável pela construção da realidade, assumindo o caminho metodológico que lhe convém e repassando, ao aluno, o direito de fazer sua reconstrução. A Geografia aqui ensinada, não corresponde a um rompimento seguro do exercício tradicional, apesar de poder manter a vitalidade do Real que está sendo estudado. Isto porque o pesquisador desse Real é apenas o professor e os alunos não passam de "beneficiados" da pesquisa.

Esta forma, de bases tão cristalizadas em nosso sistema de educação, é o que justifica o desgaste no engajamento dos professores e a parcialidade no envolvimento dos alunos no processo. Afinal, o aluno não tem como visualizar a riqueza dessa aprendizagem, pois está numa constante reprodução do conhecimento. Por

## CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA

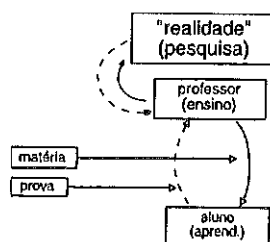
outro lado, o professor tende a frustrar-se pela falta de reconhecimento, apoio e tempo; mas sobretudo, por continuar fazendo aquela superestimação das "crises do sistema". A possibilidade de um retorno à "bipolaridade" tradicional é enorme. A condição reprodutiva do aluno volta a ser tomada como parâmetro de trabalho objetivo e a realidade torna a sua condição "normal" de conhecimento morto.

Assim consideramos a relação bidimensional, um exercício que viabiliza a pesquisa em caráter eventual. Gera menores riscos de resistência, diante do sistema, desde que não queira tornar-se permanente no fazer pedagógico. Porém, diante dos próprios sujeitos da relação, pode resultar numa experiência tão incômoda, que prejudica qualquer pesquisa e, principalmente, sua condição de engajamento.

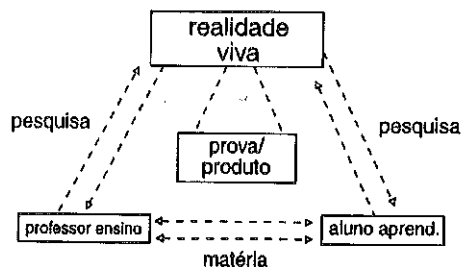
2<sup>o</sup>) **Relação tridimensional** - A realidade é alcançada pelo aluno por caminhos diferentes dos utilizados pelo professor. Ela passa a estar condicionada a construção e reconstrução de ambos os sujeitos. É a relação direta de ensino-aprendizagem ocupa, aqui, tão somente um terço do processo pedagógico total do conhecimento escolar. Nos outros terços, o professor e o aluno cuidam de seu engajamento na pesquisa da realidade, tornando-se co-responsáveis pelo processo de conhecimento. Não havendo recuo nesta responsabilidade, podem chegar a um conhecimento *preciso*, por sua real correspondência ao que fora objetivado, mas *ambíguo*, por que tal realidade (viva) detém uma configuração polissêmica, ou seja, verdade de múltiplas interpretações e interações.

Isto é o que chamamos de *ensino-pesquisa*, como metodologia que deve objetivar uma aprendizagem significativa. Em contraste com o ensino na relação bidimensional, a pesquisa torna-se permanente, por princípio, dado que a aprendizagem do aluno depende tanto desta quanto da "matéria" ensinada pelo professor. Faltando uma das duas a tridimensionalidade não se desenvolve. A pesquisa do professor, sendo apenas uma das três dimensões, gera trabalho mas causa desgaste por sobrecarga. A não ser que o engajamento dos alunos não tenha se dado. Ou pela presença de um problema extraordinário maior, ou pela falta de clareza no compromisso firmado. O que pode ser resolvido com uma aula na qual se firme ou realirme os "princípios" do estudo.

Esquema bidimensional



Esquema tridimensional



## BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA - Nº 70

A pesquisa no processo pedagógico é, portanto, a sustentação do engajamento dos sujeitos escolares no processo pedagógico - construção do conhecimento. Ao nível do fazer geográfico, esse exercício de construção requer procedimentos específicos. Um trabalho que junte numa só direção, a abordagem teórica da filosofia existencial-fenomenológica e a objetivação metodológica, auxiliadas por esta perspectiva de engajamento tridimensional.

De agora em diante podemos traçar o funcionamento metodológico de uma Redação do Contexto, já que temos assegurada a correlação entre o fazer pedagógico e o fazer geográfico: quando se ensina a respeito do espaço, se constrói uma leitura global a seu respeito e se reconstrói um novo espaço, cuja aprendizagem significativa comprova o alcance e a superação dos objetivos deste ensino, ou melhor, deste *ensino do espaço geográfico*. Resta-nos discutir como se desenvolve na prática metodológica essa correlação.

## A REALIDADE ESPACIAL COMO CONTEXTO

Tudo que falamos a respeito da pesquisa da realidade, no ensino, deve ser traduzido, no fazer geográfico por "pesquisa da realidade espacial". Essa categoria físico-filosófica não é específica da Geografia, mas é um princípio sem o qual a Geografia não alcança os seus conceitos específicos, como, por exemplo, o de 'espaço geográfico'. Eis aqui, outra diferenciação própria da abordagem teórica que utilizamos: *espaço geográfico é o resultado de uma construção do conhecimento* e não um dado pré-existente em si. A tradição acadêmica da Geografia (e por extensão, a escolar) geralmente propõe o estudo de um espaço, considerado geográfico de maneira "a priori". Porém, quando isto é feito, pela ótica da fenomenologia existencial, está se transitando em níveis demasiadamente limitados do conhecimento, já sistematizado. A realidade espacial, nessa tradição, é um texto pronto sendo apenas transformada em outro texto.

Quando consideramos essa realidade como um 'contexto' a ser redigido, é porque reconhecemos o encadeamento das idéias e linguagens que estão na origem do texto. Partimos, então, para decodificá-las e recodificá-las até tornarem-se esse texto efetivo; não propriamente uma realidade *em si*, mas *em signo* - uma expressão cientificamente significativa do real, na forma de 'texto/espaço geográfico'.

Este processo de codificação pode ser metodologicamente esquematizado no ensino de geografia, com procedimentos similares ao estudo das linguagens verbais e não-verbais. Estando cientes de que para ensinarmos sobre a realidade espacial precisamos *ler o espaço e escrevê-lo como espaço geográfico*, devemos nos ater aos passos necessários para esta codificação. Estaremos assim *extraindo o texto do contexto* a fim de contextualizar a formação do aluno. Tais 'passos' são denominados *Níveis de Compreensão do Espaço*, constituindo quatro grupos de co-

#### CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA

dificação. Sua seqüenciação respeita uma lógica de passagem da realidade primitiva até aquela de máxima significação na construção do conhecimento. Por intermédio desses níveis, o fazer geográfico-pedagógico desencadeia leituras e redações da realidade espacial, no sentido de chegar a uma Geografia (cotidiana, escolar e científica, num só tempo) como Redação do Contexto. Vejamos, então, quais seriam cada um desses níveis.

Nível PERCEPTIVO - O conhecimento prático que nos faz vivenciar as diversas situações de nossa relação com o mundo, é um conhecimento predominantemente perceptivo, sensorial e sensível. Ele não costuma desencadear ações que poderíamos considerar propriamente 'científicas', pois sua natureza é, antes de mais nada, primitiva. Sua cientificidade, porém, começa no momento em que se adota seus procedimentos de atuação no mundo, com finalidade científica. A partir de então, os critérios de obtenção da sensibilidade e do reconhecimento mínimo das coisas (identificação), passam a ser técnicas de leitura e redação deste nível inicial.

O nível perceptivo permite, portanto, ao sujeito a construção de um espaço geográfico elementar ou 'espaço perceptivo'. Fruto do recolhimento livre da experiência obtida frente à realidade estudada, o espaço perceptivo é, por assim dizer, uma Geografia em estado bruto: expressão de um recorte da realidade, fundada em sentimentos, argumentos confusos e raciocínios impulsivos.

Trabalhando com o paradigma das formas de visão, poderíamos dizer que o espaço perceptivo é o espaço do *ver imediato*, do *livre olhar* e da primeira identificação. Um produto "caótico" frente às demais etapas de sistematização, porém, nem tanto, perante o 'caos' do universo não percebido conscientemente. Esta peculiaridade é o que o torna riquíssimo para prover a iniciação do sujeito escolar no estudo do chamado "objeto", a ser alcançado como conhecimento significativo. Alunos e professor de geografia podem então mergulhar em sua relativa precisão. Cientes de que pesquisam para ampliar seus conhecimentos e, por isto mesmo, sabendo da insuficiência dessa primeira codificação, tais sujeitos passam a trabalhar em função dos demais níveis.

Nível DESCRITIVO - Tradicionalmente empregado no fazer geográfico habitual, o nível descritivo, em nosso paradigma, inicia-se quando o livre olhar torna-se um *olhar aprisionado*, um ato de *observar*, um ver que fotografa atentamente a realidade espacial em estudo. A descrição, conforme sabemos, é uma desmontagem sistemática, sinônimo de caracterização de qualidades e quantidades, de acordo com os posicionamentos. Ela traça uma rede de quebras e classificações, no sentido de libertar o conhecimento construído do 'resíduo caótico' que permanece em seu viés perceptivo.

O espaço descritivo é uma construção equivalente à maioria dos compêndios geográficos, produzidos após a moderna sistematização desta ciência. E, perante ele, a opinião popular e acadêmica, se imanam no ponto de traduzir "Geografia" especificadamente como "descrição da Terra". Muito embora, a carência ou o excesso de vocábulos possam aparentar um considerável afastamento dessa tradução. A tónica descritiva é tão marcante, que quando a palavra "geográfico" é utili-

#### BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA - Nº 70

zada como adjetivo, quase na totalidade das vezes, o sentido é de "localização" "posicionamento", "descrição espacial". Tal descrição é fundamental, desde que se visualize suas limitações no exercício de construção do espaço, pois que este "geográfico" resulta de uma leitura estática da realidade. Além disso, nele o recorte espacial ainda é preservado individualmente, já que o manuseio de outras realidades correlatas só será fundamental nos próximos níveis.

A postura tipológica e cartográfica, na prática deste nível, gera um espaço de elementos precisos, porém desconexos ou fechados para uma generalização interpretativa. Por ela, os sujeitos escolares podem localizar, classificar, discriminar ou mesmo definir efetivamente a realidade espacial que estudam. Podem, portanto, chegar a um diagnóstico, enquadrado em um só tempo e espaço, o que significa um desafio para transpor seus limites; e começar a busca do ver além do que está sendo visto.

Nível INTERPRETATIVO (NARRATIVO) - Responsável por análises e sínteses absolutamente dinâmicas, tal nível é aquele em que a realidade visível, torna-se pretexto para múltiplas realidades (visíveis e invisíveis). Daí o seu espaço corresponder ao paradigma do *ver além* ou múltiplas visões. Mas apesar dessa multiplicidade, não retornamos a postura perceptiva simplesmente porque estas visões são encadeadas ao contrário do livre olhar. E o encadeamento, por sua vez dá-se numa complexa relação de tempos e espaço, conforme a relevância lógica do enredo narrativo. Os elementos, radicalmente classificados no nível anterior, passam a compor, com outras (de 'diferentes' realidades), uma trama seqüenciada de interpretações contextuais, no máximo de sua objetividade.

O espaço interpretativo é fundamentalmente dinâmico e as linguagens de seu registro não podem reproduzir a estaticidade do nível descritivo. Tal dinamismo responde por um estudo processual, onde as idéias se sucedem, resgatando dos componentes da realidade um movimento que recria novos movimentos. O recorte espacial deixa de ser apenas produto cartografável, passando a ser parte de vários processos que evidenciam sua explicação; sua interpretação mais ampla e profunda.

Aqui a objetividade não é realçada para tornar-se verdade única. A dinâmica de um recorte espacial precisa considerar a diversidade de postulados, próprio do exercício de encadeamento: os conhecimentos afins. Pois se estamos no paradigma do "ver além" e, ao mesmo tempo, reiterando sua carga objetiva, só poderá constituir o espaço interpretativo quem possuir referenciais suficientes para fazer o jogo das interrelações.

É fato o alto grau de complexidade no desenvolvimento desse espaço. Por isso mesmo, temos nos dedicado a estudar seu desmembramento metodológico em "subníveis". O que não alteraria sua configuração e deixaria seu rendimento mais articulado para, inclusive, viabilizar maior consistência científica ao último nível.

Nível INTERATIVO (REFLEXIVO) - É o nível de significação máxima, por excelência. Chamamos de interação o processo de restituição científica da in-



---

#### CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA

tersubjetividade, metodologicamente abandonada a partir do descritivo. O espaço do nível interativo é fundamentalmente geográfico, desde que esta interação esteja precedida pelas demais leituras.

O paradigma visual, aqui, seria a visibilidade interior; aquela que denota não haver mais distinção entre sujeito e objeto do conhecimento. Por isso o espaço interativo também pode ser tido como um produto da re-visão (ou da reflexão) da realidade espacial.

Sua linguagem deve conter um teor dissertativo; em parte poética, noutra parte filosófica. O ato de reconstrução do conhecimento que nela se insere, assemelha-se a imagem de um estudioso (professor ou aluno) tão envolvido em seu estudo que a obra (geografia), por ele produzida, torna-se uma espécie de prolongamento de sua existência; e vice-versa. A interação, desta feita, reduz o intenso trabalho de decodificação do conhecimento espacial, desenvolvido nos outros níveis, a um 'salto qualitativo' de significação. Expressão, no objeto construído, de um sujeito engajado; formação de sujeitos que conseguem interagir plenamente seus conhecimentos, agora sim, geográficos. De certa forma, o presente texto acaba demonstrando aqui, o exemplo mais vivo possível deste espaço interativo.

Mas os exemplos, na verdade do texto, são "teorias" aos olhos de quem os lê. A questão que permanece intocada é a vivência destes níveis na sala de aula. Não se discutirá aqui a praticidade deles; afinal como já se afirmou, são o produto de um engajamento pedagógico. O objeto de discussão é a própria visualização de como os níveis funcionam, no sentido de afirmar um Redação do Contexto efetiva, nas condições "normais" de um ensino de geografia na escola fundamental.

#### POSSIBILIDADES E LIMITES DESSA METODOLOGIA

Ao iniciar o ano letivo, numa escola de primeiro grau, aquilo que tradicionalmente chamamos de planejamento reflete o que pretendemos "dar", no decorrer do curso. Acontece que este "dar" tem sido norteado por um complexo temário de assuntos, tratando ora o espaço Global (Geografia Geral, Humana e Física) ora o Regional (Geografia das Regiões Brasileiras, das Américas e dos Blocos Internacionais). Isto demarca uma preocupação exagerada com o 'conteúdo'; uma dissociação deste da própria metodologia; e o que é pior, uma tendência de considerar como objetivos da programação, a reprodução apreendida da mesma programação. Em outras palavras: certos meios tornam-se fins e a razão de ser do planejamento desaparece. Afinal, reconhecido o fato de que conteúdo não é objetivo de ensino, o que tem faltado aos nossos planejamentos para funcionarem como tais? Reconhecer os objetivos como a razão de ser de qualquer plano.

Aquilo que pretendemos "dar", deve depender, predominantemente, de onde queremos "chegar". Por esta razão, o questionamento de "qual o sentido de ensinar

geografia?" deve anteceder qualquer redação do contexto, devidamente planejada. Só então, passamos a nos preocupar com a compreensão do espaço (nossa e de nossos alunos) já que o 'espaço' é a categoria inicial de todo fazer geográfico. Se os objetivos finais correspondem a uma redação progressiva desse espaço, o conteúdo e a metodologia corresponderão a sua leitura sistemática. Portanto, nesta perspectiva, falar de conteúdo que "deva ser dado", sem evidenciar os motivos pelos quais se desencadeia a leitura/redação geográfica, é repetir os dogmas do conhecimento científico universal, dito superior. A programação de conteúdos deve, sim, refletir a construção do entendimento daquele contexto e ter a flexibilidade suficiente para não inviabilizar o processo de pesquisa.

Em termos de planejamento anual, os níveis de compreensão do espaço podem, conforme o ajuste, corresponder ao desenvolvimento dos quatro bimestres letivos do ano. Após o estabelecimento do contexto a ser enfocado no estudo, na forma de um tema (expresso em questões desafiadoras), cada nível será organizado, a fim de fazer os objetivos estabelecidos.

O nível perceptivo compreenderá, portanto, a identificação primária do aluno com as diversas realidades do recorte espacial. Os exercícios e explicações de aulas devem-se caracterizar menos pelo rigor e mais pela atração da curiosidade. O descritivo faz avançar essa identificação para os aspectos de detalhamento, necessários à caracterização do objeto. Daí a importância dos conhecimentos físicos e cartográficos, fundamentais à construção de uma geografia descritiva.

O trabalho ao nível do interpretativo estará centrado nas relações temporo-espaciais deste contexto, e, por isso mesmo, carecerá do planejamento bimestral mais cuidadoso possível. Isto se deve ao fato de que tais relações podem atingir o infinito, o que prejudica tanto sua aprendizagem, quanto o número de aulas planejadas ao seu desenvolvimento. Em compensação, o nível interativo pode necessitar até de um bimestre mais reduzido, ou melhor, um espaço de tempo mais adequado à sintetização dos conteúdos. Sua expressão reflexiva e conclusiva não requer uma organização tão quantificada das aulas. Em outros termos, o tempo gasto com a redação do nível mais significativo tende a ser maior do que o exercício de sua leitura.

Do ponto de vista da Avaliação, os instrumentos utilizados para desenvolvê-la devem corresponder ao processo e ao produto que o aluno apresentar, em nome de sua pesquisa-aprendizagem. No planejamento, esta correspondência deve estar manifestada na natureza dos instrumentos obrigatórios e optativos (provas, trabalhos, formação de grupos, apresentações) e na atribuição da nota (mensuração) diante de um critério explícito. Pela experiência desenvolvida em uma escola da Prefeitura de São Paulo (EMPG Eng<sup>o</sup> José Amadei - 1990), tomamos como fundamentais alguns requisitos, para o alcance de um consistente processo de avaliação:

1<sup>o</sup>) Reconhecer a importância e a objetividade de se trabalhar a avaliação como um "processo" *que atribui valor* a um "produto" específico concretizado.

2<sup>o</sup>) Buscar fazer deste produto, algo de maior consideração, pelo aluno, do que a própria nota por ele recebida.

#### CHRISTIAN DENNYS MONTEIRO DE OLIVEIRA

3<sup>a</sup>) Planejar a possibilidade do ponto máximo de avaliação geral estar representada em um momento de clímax: uma Feira de Geografia ou uma Mostra cultural, de caráter interdisciplinar. A fim de que o instrumento de avaliação, desse fazer geográfico, já se desenvolva com vistas à exposição para o restante da Comunidade escolar.

4<sup>a</sup>) Permitir e incorporar um momento formal de auto-avaliação do aluno, tomando este o principal documento para o planejamento do próximo ano.

Outros aspectos relacionados ao andamento do cotidiano das aulas, da convivência com outras disciplinas, dos embates de cunho administrativo, etc, possuem uma natureza mais casual e menos interessante à generalização pretendida neste texto. Mesmo porque, muitos dos seus detalhes como o tipo de uso do livro didático, as negociações de atividade extra-classe, o comportamento dos grupos de pesquisa temática, entre tantos outros, valem mais como relatos de uma troca de experiências. Afinal, nenhum deles demarca o tratamento 'ideal' que deva se desencadeado num trabalho de ensino-pesquisa.

Em síntese, os limites e possibilidades que foram enfocados, neste último item, sugerem mais uma articulação de diferentes práticas, a fim de chegarmos até algo relativamente novo. Os limites, portanto, creditam à realidade do ensino fundamental de Geografia, possibilidades de avanço educativo que estão no seu próprio fazer geográfico. Mas é preciso, acima de tudo, assumir este "fazer" num engajamento criativo e significativo.

É indispensável, para isso, ter também uma hipótese, simples e substantiva para responder aquela questão norteadora de nosso fazer ("qual o sentido de ensinar geografia?"). Tal hipótese, a nosso ver, tem sido: o sentido é a Formação da Espacialidade, da relação significativa que o aluno pode estabelecer entre si e o espaço percebido (vivido); formação de um mundo intersubjetivamente geográfico, expresso por uma Redação do Contexto.

Podemos traçar diversos caminhos de entrada na discussão da melhoria ou transformação do ensino de geografia. Preferimos, contudo, traçar um caminho de direção ao concreto, e por isso mesmo, absolutamente discutível. Não só porque todo concreto tende a estar mais exposto à fala da Crítica; mas sim porque ele reafirma que o resultado daquele jogo, mencionado no início do texto, é verdadeiramente uma *linguagem*. Uma Redação do Contexto em sentido pleno. Discutível, acima de tudo, por reiterar, do começo ao fim, o pensamento de LUIPEN:

"Não há sentido sem palavras, nem mundo sem linguagem"

#### Bibliografia

DUARTE JR., J. F. (1988) - "O que é realidade" - Brasiliense, Col. "Primeiros passos", n<sup>o</sup> 115, 5.ª edição - SP.

**BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA - Nº 70**

MERLEAU-PONTY, M.(1989) - (Textos Escolhidos) - Col. "Os Pensadores",  
Nova Cultural, SP.

RESENDE, A. M. de(1990) - "Concepção fenomenológica da Educação" -  
Cortez Editora, col. "Polêmicas do nosso Tempo".

**RESUMO**

O texto trata da viabilidade do exercício de pesquisa científica como metodologia contínua no ensino de geografia, em escolas de primeiro grau. Discute inicialmente, a necessidade de reintegrar a prática profissional do geógrafo e do professor, em função de uma Pedagogia voltada a construção do conhecimento. Depois sistematiza a pesquisa do conhecimento geográfico em quatro níveis de compreensão, posteriormente apresentados em termos de planejamento curricular.

**Palavras-chave:**

Ensino de Geografia, Metodologia, Linguagens, Contexto Espacial.

**ABSTRACT**

The text leads with the viability of the exercise of scientific research as a continuous methodology in the teaching of geography, in schools of the first degree. It discusses initially, the need to reintegrate the professional practice of the geographer and of the teacher, in function of a pedagogy turned towards the construction of knowledge. After it systemizes the research of geographical knowledge in four levels of comprehension, shown latter on in terms of curriculum planing.

**Key-words:**

Geography's Teaching, Metodology,