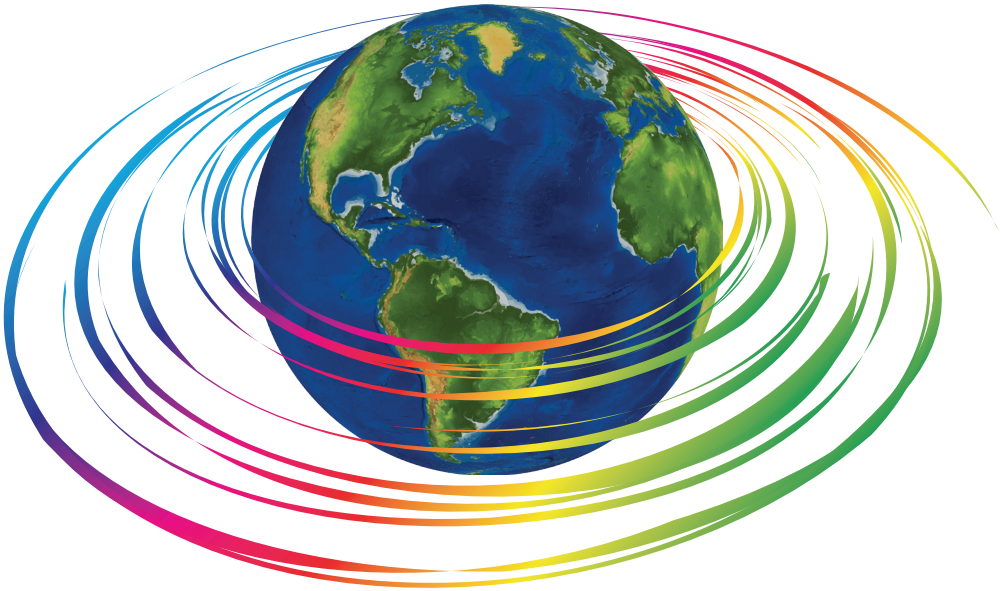
Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica



Organizadores:
Valéria de Oliveira Roque Ascenção
Roberto Célio Valadão
Rogata Soares Del Gaudio
Carla Juscélia de Oliveira Souza

IGC | 1ª Edição | Belo Horizonte | 2017

Organizadores

Valéria de Oliveira Roque Ascenção
Roberto Célio Valadão
Rogata Soares Del Gaudio
Carla Juscélia de Oliveira Souza

Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica

IGC

1ª Edição

Belo Horizonte

2017

Projeto gráfico e diagramação Najla Mouchrek

C749

Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica / organizadores Valéria de Oliveira Roque Ascenção … [et al.]. – Belo Horizonte : IGC, 2017.

Outros organizadores: Roberto Célio Valadão, Rogata Soares Del Gaudio, Carla Juscélia de Oliveira Souza.

1 recurso on-line

Acesso em: http://www.igc.ufmg.br/images/livroXIIENPEG.pdf

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-85-61968-11-3

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia – Formação de professores. 3. Professores de ensino fundamental – Formação. 4. Professores de ensino de primeiro grau – Formação. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto de Geociências. II. Roque Ascenção, Valéria de Oliveira. III. Valadão, Roberto Célio. IV. Del Gaudio, Rogata Soares. V. Souza, Carla Juscélia de Oliveira. VI. Título.

CDU: 910.1

Ficha catalográfica elaborada por Elisabete Quatrini Vieira CRB-6/2210

Falar de minhas experiências ligadas aos Encontros de Prática de Ensino de Geografia em poucas linhas, como me foi solicitado, não é tarefa fácil. Isso porque há grande plasticidade nos significados, afetividades e memórias advindas da realidade das minhas vivências profissionais objetivas.

Essas vivências sempre foram desenvolvidas imbricando militância profissional ligada à formação docente e educação geográfica na Universidade com as práticas de organização e participação em eventos da AGB ligados aos mesmos temas e aos meus próprios desejos de renovação do ensino em geografia e da formação de seus profissionais.

Ao pensar em minhas interações com os Encontros Nacionais de Prática de Ensino em Geografia surge um amálgama de significados de difícil separação em partes. Tentarei aqui identificar algumas dessas partes apenas perceptíveis em suas interseções.

Nos últimos anos da década de oitenta e nos primeiros de noventa, em Belo Horizonte, muitos docentes da escola básica buscaram as universidades e os eventos promovidos pelas associações científico-culturais para participarem das discussões de renovação de suas respectivas ciências, no caso, a AGB e a geografia. No período, renasce desses encontros e buscas a AGB em Belo Horizonte. Minha prática profissional na UFMG, como docente, então, se mesclava com atividades no movimento sindical e com as iniciativas voltadas para a reorganização da AGB-BH.

Ocorreram encontros estaduais e metropolitanos com a participação de algumas centenas de professores em Geografia. Esses encontros tiveram como tema central, a renovação da Ciência Geográfica. Como nas demais Ciências Sociais e Humanas, à época, o centro era a crítica à perspectiva político-ideológica dessas ciências, ao envolvimento político de suas produções comprometidas com a preservação do *status quo.*

O foco das temáticas era sobre qual geografia deveria ser levada ao ensino e à formação de professores; as discussões só tangenciavam as políticas de ensino e de formação docente propriamente dita. Essa

centralidade temática perdura durante a década de noventa e início do novo século. Mesmo considerando a inestimável contribuição do foco das discussões, de então, para a renovação da produção geográfica e os grandes avanços ocorridos a partir daqueles debates, não se pode ignorar que foi também fruto desse período o surgimento, em algumas práticas e materiais didáticos, sobretudo, na e para a escola básica, de uma visão simplificadora e maniqueísta que se resumia, muitas vezes, em rótulos esquemáticos: *Geografia Crítica* e *Geografia Tradicional*, quando não, em *Geografia Crítica* versus *Geografia Tradicional*.

Na segunda metade da década de noventa começa a surgir certa inquietação quanto à necessidade de se desenvolver e/ou fortalecer as pesquisas e abordagens que tratassem do ensino em campos específicos do conhecimento e em formação de professores nesses mesmos campos. Essa inquietação estava nas instituições de formação de professores, nos cursos de licenciatura e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrados e doutorados). Fiz parte dessa inquietação como profissional e vejo com entusiasmo o surgimento e/ou serem fortalecidas linhas de pesquisa em ensino de geografia e em formação de professores em geografia.

Entretanto, desde 1985, os profissionais da geografia ligados às temáticas do ensino e pesquisa relacionados à educação geográfica e à formação de docentes já possuíam um espaço de encontros e trocas para as pessoas ligadas a essas temáticas. Esses encontros significavam para os profissionais da geografia um reduto possível para um enfoque do ensino e da formação docente no campo específico da geografia, como temática própria e principal, sem ser uma derivação de outras temáticas, importantes, mas distintas. Esse espaço de encontro e socialização foi representado, principalmente, pelos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia, os ENPEGs. A organização desses eventos tem ocorrido com muita dificuldade e, na maioria das vezes, foram assumidos pelos docentes ligados às práticas de ensino e aos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura em geografia das universidades públicas. Contudo, mesmo atualmente, nos ENPEGs, o espaço para as

apresentações e debates da pesquisa, apesar de já existirem, ainda necessita de maior fortalecimento.

O fortalecimento da pesquisa nos ENPEGs demanda muito investimento dos profissionais do ensino em geografia e passa também pela superação de alguns sensos comuns vigentes nos espaços acadêmicos. Entre esses sensos comuns a serem superados está a visão de que nos cursos de bacharelado em Geografia se forma para a pesquisa e nos cursos de licenciatura se forma para a docência, não ocorrendo a coexistência da prática da pesquisa em ambos. Essa ideia, pouco defendida, mas muito praticada, retarda a valorização e fortalecimento da pesquisa em ensino e formação docente nos campos específicos de conhecimento.

Apesar da pesquisa ainda não possuir nos ENPEGs a devida importância, é nesse espaço onde existe um lugar a ela reservado, criando condições para a socialização e integração da pesquisa às demais práticas da educação geográfica. Os ENPEGs são vistos como *lócus* aberto para as práticas de ensino em geografia e de formação docente para a educação geográfica nos diversos níveis de ensino. É um espaço precioso a ser preservado, valorizado e fortalecido.

Para tal fortalecimento faz-se necessária a participação dos profissionais do ensino de todos os níveis. Seria proveitosa a retomada de algumas práticas como aquela desenvolvida em meados da década de oitenta e nos anos noventa, onde os sindicatos e associações científico-culturais encaminhavam negociações junto aos órgãos públicos de ensino e às redes particulares para viabilizar a participação de seus docentes em eventos que abordavam a docência em geografia. Também as linhas de pesquisa hoje existentes nas universidades podem ser fundamentais para o fortalecimento dos ENPEGs, em especial, da pesquisa em seu interior, onde há, ainda, muito que fazer.

O meu percurso profissional acadêmico tem tido como eixos condutores o Ensino de Geografia e a Formação de Professores em Geografia. Ter a minha trajetória profissional reconhecida e

valorizada no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, por meio desta homenagem, é, para mim, uma enorme honra e alegria.

Agradeço muito essa homenagem e gostaria de dividi-la com todas as pessoas, muitas e muitos profissionais que também têm essas temáticas como escolhas em suas trajetórias. Assumo a liberdade de fazer isso em nome de todos e todas, tomando o nome da Profª. Drª. Lívia de Oliveira como figura simbólica, pois, a tenho como fundadora da pesquisa em ensino de Geografia no Brasil a partir de sua tese de doutorado — Consideração ao ensino de Geografia —, apresentada em 1967.

Essa pesquisa foi elaborada quando muitas pessoas participantes deste XIII ENPEG ainda não haviam nascido e eu cursava o que seria, hoje, a segunda parte do ensino fundamental. O trabalho de pesquisa em ensino de geografia da Profª. Drª. Lívia de Oliveira teve continuidade e é significativo até os dias atuais. Em 1977, dá continuidade apresentando sua tese livre docência — Estudo metodológico e cognitivo do mapa — ao Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo. O XIII ENPEG foi pensado, inicialmente, para comemorar os trinta anos do primeiro ENPEG realizado, em 1985, em Rio Claro, que, não por acaso, foi organizado sob a liderança da Profª. Lívia de Oliveira e também, por isso, faz-se relevante também lembrar a importância de sua contribuição.

Para finalizar, gostaria de dividir essa homenagem com todas as pessoas, que assim como eu, se dedicam à docência em Ensino de Geografia e Formação de Professores em Geografia. Gostaria que elas se sentissem dividindo comigo essa homenagem.

Profa. Dra. Rosalina Batista Braga

Belo Horizonte, agosto
2017

Sumário

PREFÁCIO ix

Os autores xii

1. ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE
Rogata Soares Del Gaudio; Roberto Célio Valadão; Carla Juscélia de Oliveira Souza; Valéria de Oliveira Roque Ascenção 1

2. A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O PENSAMENTO (GEO)ESPACIAL: ALICERCES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
Ronaldo Goulart Duarte 28

3. EL LENGUAJE CARTOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Francisco Rodríguez-Lestegás; Xosé C. Macía-Arce; Francisco X. Armas-Quintá 53

4. O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM GEOGRAFIA
Jerusa Vilhena de Moraes 80

5. O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E TENSÕES ENTRE DEMANDAS DA FORMAÇÃO E DO COTIDIANO ESCOLAR
Lana de Souza Cavalcanti 100

6. COMPRENSIÓN INTEGRADA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO: UN DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN CHILE
Fabián Araya Palacios.....124

7. O VERBAL, O VISUAL E A GEOGRAFIA
André Reyes Novaes 144

8. ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)
Alexandra Maria de Oliveira 165

9. GEOGRAFÍAS INCLUSIVAS: CONFIGURACIONES PEDAGÓGICAS Y REFLEXIONES CRÍTICAS
María Victoria Fernández Caso; Raquel Gurevich..... 187

10. UM CURRÍCULO POR "COETANIDADES, ALTERIDADES E VIVÊNCIAS" EM GEOGRAFIA: ALGUNS FUNDAMENTOS E APONTAMENTOS PARA O DEBATE
Jader Janer Moreira Lopes 210

11. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES EM CURSO NO BRASIL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
Lucineide Mendes Pires 232

12. O "NACIONAL" NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: UMA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA
Ana Angelita da Rocha 261

Prefácio

As temáticas e respectivas contribuições teórico-metodológicas que compõem este livro decorrem do esforço de docentes cuja trajetória acadêmico-científica revela a busca por produzir reflexões e diálogos quanto às Práticas de Ensino em Geografia, seja no contexto da realidade nacional, seja naquele de experiências estrangeiras outras que têm tido lugar na Espanha, Chile e Argentina.

No caso das contribuições aqui trazidas por autores nacionais, há clara preocupação quanto àquilo que tem sido tratado, na Geografia Escolar, por pensamento (geo)espacial, sob a argumentação de figurar esse pensamento no alicerce da tão propalada, mas nem sempre plenamente compreendida, educação geográfica. Reconhece-se nesta obra que as crianças e jovens, na condição de sujeitos em processo de aprendizagem, são detentoras, de fato, de uma linguagem espacial, de uma memória espacial, de uma vivência espacial e, mais ainda, possuem elas uma certa atividade criadora que se revela, também, uma atividade espacial. Seria tudo isso aqui adjetivado de 'espacial' – linguagem, memória, vivência, atividade – um componente fundamental das engrenagens que, postas em funcionamento, viabilizam, nos sujeitos, a lida cotidiana com as dimensões histórica (temporalidade) e geográfica (espacialidade) de fatos e fenômenos? Contemplariam, então, as atividades humanas uma dimensão geo-histórica que se deixaria revelar pela Geografia Escolar? Em paridade com essas ideias está a proposição de uma educação geográfica assentada nas metodologias ativas. Um ensino de Geografia que reconheça o lugar e valor da alfabetização científica, mobilizada através de ações investigativas focadas na solução de problemas, em decisões decorrentes dos debates, da ação coletiva. Uma Geografia Escolar que se estabeleça através do reconhecimento e apropriação conceitual em ações cotidianas; no entendimento das filigranas que perfazem a estruturação da ciência geográfica. Um conhecimento traduzido em representações imagéticas e textuais, tomadas como linguagens produzidas e produtoras de sentidos no e para o ensino de Geografia.

Para além de preocupações quanto à dimensão do conhecimento, as tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar hoje vigentes no exercício profissional docente, notadamente os desafios inerentes ao Professor de Geografia no país, são aqui tratadas sob a perspectiva de elementos da prática escolar cotidiana, de suas demandas e possibilidades. Prática eivada por programas e reformas educacionais que se estendem desde políticas formativas iniciais, as regulamentações sobre os livros didáticos e, de forma mais expressiva, as regulamentações curriculares. Uma dessas demandas, por vezes hoje também traduzida e trazida ao contexto escolar à conta de mais uma tensão possível, é aquela nucleada à Base Nacional Comum e a Lei do Ensino Médio, cujo discurso, além de desvelado, é aqui posto em questão: quão comum, hegemônica e até mesmo nacional se revela ela? Em qual medida essas políticas estão direcionadas a uma educação básica de qualidade? Quais serão os desdobramentos para os conhecimentos específicos à Geografia Escolar, agora alocada na grande área das Ciências Humanas? Essa nacionalidade, por vezes preconizada nos documentos curriculares no país, tem se mostrado satisfatoriamente efetiva e aberta ao amplo panorama educacional, a exemplo daquele ensejado pelo movimento de educação do campo? Há respeito à pluralidade dos conhecimentos, ao resguardo da memória coletiva e, ainda, ao questionamento de determinações trazidas nos aludidos pacotes educacionais, nos currículos escolares e nos livros didáticos sobre o que é considerado conhecimento?

As incursões pelas reflexões estrangeiras trazem aproximações com temáticas constituintes da área do ensino de Geografia no Brasil: a produção de uma Geografia Escolar que tenha significado à educandos viventes em um cenário social e educacional cuja inclusão é almejada, mas não garantida; a compreensão de que conceitos estruturantes são essenciais para a construção das práticas pedagógicas na Geografia da educação básica; a produção de um ensino básico que encontre nos conhecimentos geográficos respostas para a estruturação de cidadanias ativas, bem como para o prosseguimento do processo de educação. Destaca-se, ainda, a busca por um ensino que leve ao desenvolvimento de um "pensamento geográfico". Tal pensamento tem por princípio o reconhecimento de que as organizações espaciais têm sua compreensão assentada nas interrelações entre

componentes físicos e humanos. O pensamento geográfico demanda ações cognitivas voltadas a aprendizagens significativas: observação, elaboração de questionamentos, levantamento de dados e informações, sistematização, interpretação e proposição de alternativas para as situações espaciais estudadas. Tangenciando os debates anteriores se traz um trabalho cujo foco é a relação entre as representações cartográficas, mais especificamente a (não) apropriação dos mapas no ensino de Geografia, frente a uma formação docente que não habilita tal profissional para o trabalho com esse possível instrumento didático. Em decorrência, restringe-se na Geografia Escolar a possibilidade do uso dos mapas como linguagem fundamental na construção de raciocínios geográficos

Todas essas temáticas e as inquietações que delas decorrem são abordadas nesta obra.

Os organizadores

Belo Horizonte, agosto

2017

Os Autores

Alexandra Maria de Oliveira é doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, atuando como docente no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Pesquisa temáticas referentes à Formação de Professor, Ensino de Geografia, Desenvolvimento Agrário, Movimentos Sociais e Luta pela Terra. Atua principalmente nas temáticas Ensino de Geografia e Práticas Agroecológicas, Campesinato e Questão Agrária.

Ana Angelita da Rocha é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando como docente junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Educação nessa mesma instituição. Integra o Núcleo de Estudos do Currículo / UFRJ e o Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização / UFF. Orienta e direciona suas pesquisas quanto as temáticas Currículo, Avaliação, Formação Docente, Ensino de Geografia e Políticas Educacionais.

André Reyes Novaes é doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como docente no Departamento de Geografia Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi professor visitante na *Royal Holloway University of London* e na *University of Nottingham*. É membro da União Geográfica Internacional. Suas atividades de pesquisa abordam as temáticas História da Cartografia e Exploração do Território, Imaginação Geográfica e Imprensa, Geopolítica e Metodologias Visuais.

Carla Juscélia de Oliveira Souza é doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como docente no Departamento de Geociências da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), onde é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Educação e Riscos (GEPEGER) e coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (UFSJ). Atua na formação de professores e tem experiência nas áreas da Geografia Física e do Ensino de Geografia.

Fabián Araya Palacios é doutor em Geografia pela *Universidade Nacional de Cuyo*, em Mendonza (Argentina). Atua como docente na *Universidade de La Serena* (Chile), notadamente em atividades acadêmicas voltadas para as metodologias de ensino de História, Geografia e Ciências Sociais. Atualmente desenvolve pesquisas referentes a estruturação do pensamento geográfico nas práticas de ensino da educação básica.

Francisco Rodríguez-Lestegás é doutor em Geografia e História pela *Universidade de Oviedo*, na Espanha. Atua como docente junto ao Departamento de Didáticas Aplicadas, na Faculdade de Formação de Professores da *Universidade de Santiago de Compostela*. Pesquisa e orienta trabalhos relacionados ao ensino de Geografia e à elaboração de um conhecimento geográfico escolar.

Francisco X. Armas-Quintá é doutor pela *Universidade de Santiago de Compostela*, na Espanha, onde atua como docente junto ao Departamento de Didáticas Aplicadas – Faculdade de Formação do Professorado (Campus de Lugo). Pesquisa nas áreas Sociedade da Informação/Novas Tecnologias, Desenvolvimento Regional, Ordenação do Território, Pequenas Cidades, Sistemas de Informação Geográfica, e Didática da Geografia.

Jader Janer Moreira Lopes possui pós-doutorado pela *Universität Siegen*, na Alemanha, e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É professor na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolve pesquisas voltadas para as temáticas Geografia Ensino/Aprendizagem, Geografia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento Humano e Psicologia Histórico-Cultural.

Jerusa Vilhena de Moraes é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e atua como docente na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tem experiência na área de Educação-Ensino de Geografia, atuando nas temáticas Ensino de Geografia, Resolução de Problemas, Alfabetização Científica, Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem em Espaços Não Formais, Educação Básica.

Lana de Souza Cavalcanti possui pós-doutorado pela *Universidade Complutense de Madrid*, na Espanha, e doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Geografia e Ensino, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nas temáticas Ensino de Geografia, Formação de Professor, Lugar, Geografia, Cidade e Espaço Urbano.

Lucineide Mendes Pires possui pós-doutorado e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. É docente efetiva da Universidade Estadual de Goiás – Campus Morrinhos. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nas temáticas Ensino de Geografia, Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Jovens, Cultura Geográfica, Lugar e Cidade.

María Victoria Fernández Caso é doutora pela *Universidade Autônoma de Barcelona*, na Espanha. Atua como docente junto ao Departamento de Geografia da *Universidade de Buenos Aires*. Pesquisa temáticas referentes às inovações educativas, currículo e formação de professores em Ciências Sociais. Coordenou a área de Ciências Sociais junto ao Ministério da Educação argentino.

Raquel Gurevich é geógrafa e mestre em Administração Pública pela *Universidade de Buenos Aires*. Atua como docente convidada em diversas universidades argentinas, nos níveis graduação e pós-graduação. Integra a equipe de Ciências Sociais do Ministério de Educação argentino. Desenvolve pesquisas voltadas para as temáticas Gestão Curricular e Formação de Professores.

Roberto Célio Valadão é geógrafo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutor em Geologia pelo IGEO/UFBA. Atua como docente no Departamento de Geografia da UFMG onde, a partir de sua coordenação dos trabalhos de elaboração e avaliação de exames vestibulares nesta IFES, tem se dedicado a temáticas vinculadas à Geografia Escolar. Coordena o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia - GEPEGEO, na UFMG.

Rogata Soares Del Gaudio é geógrafa pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), mestre em Ciências Sociais pela PUC São Paulo e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. É docente no Departamento de Geografia da UFMG, onde atua nas temáticas Geografia, Ideologia, Educação, Ensino de Geografia e Análise do Discurso. Integra, nesta mesma instituição, o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia - GEPEGEO.

Ronaldo Goulart Duarte é doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Atua como docente em atividades didáticas associadas ao Estágio Supervisionado em Geografia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Investiga temáticas relacionadas à Cartografia Escolar e Pensamento Espacial, Geografia Urbana e Ensino, Geografia Histórica do Rio de Janeiro, e Evolução Urbana do Rio de Janeiro.

Valéria de Oliveira Roque Ascenção é geógrafa, mestre em Educação e doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é docente do Departamento de Geografia da UFMG, onde atua na formação de professores em cursos de graduação e pós-graduação. Coordena o Grupo de Estudos em Ensino e Pesquisa em Geografia - GEPEGEO na UFMG, e integra o Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica – NEPEG, na UFG.

Xosé C. Macía-Arce é doutor pela *Universidade de Santiago de Compostela*, na Espanha, onde atualmente é docente no Departamento de Didáticas Aplicadas – Faculdade de Ciências da Educação (Campus de Santiago). Desenvolve pesquisas no que se refere a Didática da Geografia, Recursos e Fontes TIC para o Ensino e Aprendizagem de Geografia, Geografia Regional e Humana, Geografia da Sociedade da Informação, e Cartografia.

ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE

Rogata Soares Del Gaudio

Roberto Célio Valadão

Carla Juscélia de Oliveira Souza

Valéria de Oliveira Roque Ascenção

> Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade (...). Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado (...) que se criem **escolas profissionalizantes** em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, **entre quatro e treze anos de idade** ... devem ser **obrigados** a frequentar. (LOCKE, J. Memorandum on the reform of the poor law. In: MESZÁROS, 2005, p. 41-42, grifos do autor).

A epígrafe que abre este texto – escrita por John Locke no contexto da reforma da lei dos pobres, Inglaterra, século XVII –, salvaguardadas as distâncias temporais, traduz, em linhas gerais, algumas características

atinentes às reformas educacionais brasileiras contemporâneas, a exemplo das escolas técnicas/tecnificantes para as "massas" e a retomada de "valores" educacionais calcados na "meritocracia" e no "empreendedorismo".

Essas reformas fortalecem a alienação e, em linhas amplas, impõe ao sistema público de ensino uma enorme centralização aparentemente descentralizadora, ancorada em discursos de eficiência e eficácia associados aos exames nacionais e internacionais, que medem e "qualificam" a educação nacional.

Além disso, tais re-formas se ancoram em um enorme distanciamento entre o governo instituído e as instâncias educacionais vinculadas à sociedade civil, bem como denotam profundo afastamento e imensa clivagem entre a escola pública desejada utopicamente e aquela que se concretizara para as "massas".

Todavia, "as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas" (MESZÁROS, 2005, p. 45), o que nos abre algum espaço de esperança. Nesse sentido, realizar um encontro de Prática de Ensino de Geografia que problematize as discussões em torno do ensino na educação básica, das políticas e práticas em torno da formação docente e da inclusão/exclusão e invisibilidade de disciplinas escolares – em especial das mudanças operadas na geografia enquanto disciplina escolar –, é uma necessidade e uma urgência.

A finalidade deste texto é, em primeiro lugar, trazer, na condição possível de seus autores, a historicidade dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG); em segundo, discutir as especificidades da geografia escolar e, por fim, mas não menos importante, situar o (não) lugar dessa disciplina escolar nas atuais reformas da/na educação brasileira.

Os encontros nacionais de Prática de Ensino em Geografia e as finalidades desta obra

Com uma história que se inicia em 1985, na cidade de Rio Claro (São Paulo), os Encontros de Prática de Ensino de Geografia (ENPEGs) têm como

objetivo central envolver os professores das instituições de ensino superior que atuam na docência e na pesquisa sobre formação docente e a escolarização dessa disciplina. A partir dos anos 2000, com incremento da participação de professores da Educação Básica e da apresentação das reflexões e experiências desses sobre (suas) práticas de ensino na referida disciplina escolar, este evento tem se configurado em um grande espaço para trocas e debates acerca da educação geográfica; além de instigar o crescimento das pesquisas na área do ensino de Geografia e as aproximações entre academia e educação básica.

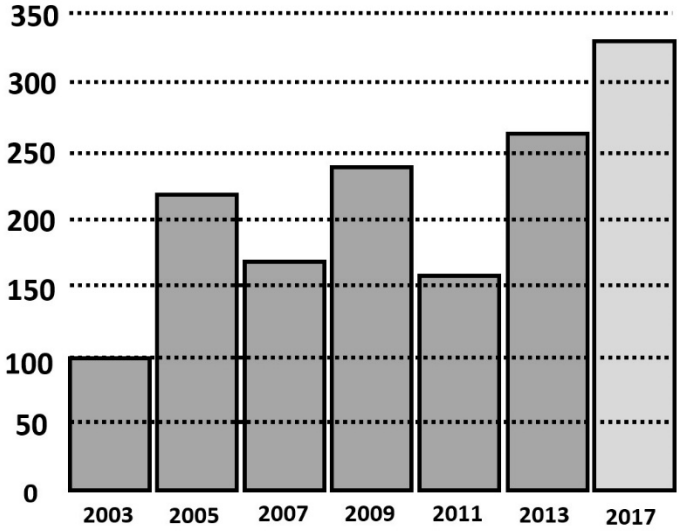
Desde então, a cada dois anos esse encontro nacional tem se repetido[1], buscando o diálogo entre pesquisadores do campo, em escalas nacional e internacional, docentes da Educação Básica, pós-graduandos e graduandos.

Os ENPEGs têm se constituído *lócus* para debates entre os diferentes sujeitos docentes do ensino e da pesquisa em ensino de Geografia. Desde seu início em 1985, esses encontros buscavam efetivar trocas de experiências e reflexões relacionadas à Licenciatura em Geografia no contexto das práticas de professores de Geografia. A partir dos anos 2000, os ENPEGs ampliaram-se para além das trocas de experiências, consolidando-se como fórum para a apresentação de pesquisas referentes à trabalhos educacionais desenvolvidos em distintos espaços educativos.

Tal ampliação pode ser constatada através do aumento no número de trabalhos publicados nas últimas edições do encontro, conforme representado no Gráfico 1. Considera-se que esse crescente é expressão da ampliação no número de trabalhos investigativos, de meados da década de 1990 ao início de 2017, acerca da ampla temática do ensino de Geografia, desenvolvida na graduação e pós-graduação brasileiras (Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017).

[1] Para fins de demarcação histórica registra-se que tal periodicidade sofreu breve interrupção no ano de 2015, quando deveria ter sido realizado na cidade de Belém, sua 13ª versão. Em decorrência, a referida versão do evento se realizou em 2017, na cidade de Belo Horizonte, sob a organização do IGC/UFMG.

Gráfico 1 - Anais dos ENPEGs: quantitativo de trabalhos apresentados em Grupos de Trabalho (GTs) e publicados (2003 – 2017).



Fonte: Mídias digitais dos Anais dos ENPEGs.
Org.: DEL GAUDIO, VALADÃO, SOUZA e ROQUE ASCENÇÃO, 2017.

Realizar um encontro nacional com a temática *Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica* assenta-se na necessidade de ampliar os debates sobre a inserção, atuação e ação dos docentes dessa área na Educação Básica e sobre os encaminhamentos da formação docente, com o fim de atender às demandas atuais postas a esse nível de ensino.

O desenvolvimento da área de Ensino de Geografia tem se alicerçado na busca pela transposição das dicotomias entre teoria e prática, consonantes assim com os princípios que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL/CNE, 2015). Para além do apoio em bases legais, essa busca tem por base o reconhecimento, por meio das trocas e das pesquisas junto à Educação Básica, de que práticas pedagógicas se produzem no diálogo contínuo entre teorias e vivências educativas. Tal diálogo é constituinte da Geografia Escolar, cuja episteme

deve nortear as ações acadêmicas de pesquisa e formação frente aos conhecimentos geográficos para o ensino dessa disciplina.

Reconhecemos que a Geografia Escolar, embora seja um outro, tem nos conhecimentos acadêmicos dessa ciência um de seus pilares constitutivos (LESTEGÁS, 2002). Consideramos que a articulação entre esses e os demais componentes dessa disciplina escolar, tais como orientações curriculares, materiais didáticos, conhecimentos docentes, demandas sociais, fazem com que os conhecimentos geográficos ganhem nova forma e sentido (idem, 2002).

Contudo, o atual momento vivido pelas disciplinas das Ciências Humanas[2], em específico, pela Geografia, coloca como premente o estreitamento dos debates acerca desses conhecimentos frente à função atual dessa disciplina escolar. Quais são esses sentidos? Em que medida o ensino de Geografia junto aos alunos do ensino fundamental e médio atende às demandas e finalidades postas para a educação nacional? Há vislumbres de práticas e possibilidades emancipatórias, dada a conjuntura atual? Como as pesquisas na área do ensino de Geografia têm identificado tais questões?

Nos últimos anos, a pesquisa relacionada aos conhecimentos pedagógicos do professor de Geografia ganhou relevo junto esta área de ensino – Roque Ascenção, 2009; Morais, 2011; Lopes e Pontuschka, 2015, entre outros. Esses trabalhos, aportados sobretudo nos estudos referendados em Shulman (1986), dão destaque ao lugar dos conhecimentos conceituais e as implicações formativas decorrem de se assumir que tais conhecimentos têm, no universo da Geografia Escolar, apropriações distintas em relação ao universo da Geografia Acadêmica. Pode-se ainda afirmar que as referidas pesquisas defendem também que a incorporação dos conceitos nas temáticas ensinadas deve seguir as demandas do que se pretende ensinar. Em outras palavras, conceitos são fundamentais para se ensinar algo, mas não podem

[2] Trata-se aqui das reformas decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (2017), cujo último texto, colocado disponível online em abril de 2017, prevê a reorganização das áreas das Ciências Humanas e, por conseguinte, das disciplinas que as constituem, entre as quais aqui se destaca a Geografia.

ser tomados como fim da aprendizagem, mas sim como meio (ROQUE ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014).

Além disso, há que se considerar a importância das pesquisas relacionadas aos saberes docentes, uma vez que os professores são profissionais que atuam com e nas relações humanas, sendo que o exercício de sua profissão está associado ao cotidiano escolar, e em especial às salas de aula, e exige a utilização de diversos saberes (disciplinares, metodológicos, psicológicos, entre outros) (DEL GAUDIO, CORRÊA e BARROS, 2007).

Sob tais perspectivas, a proposição de novas metodologias de ensino em Geografia tem sido trazida à baila, tendo origens nas práticas pedagógicas da escola básica e, também, derivadas de pesquisas e trabalhos de extensão desenvolvidos nos diversos espaços acadêmicos brasileiros.

Esse contexto de debate e produção acadêmica, associado à atual conjuntura de reorganização curricular, advinda das Bases Nacionais Comuns Curriculares - BNCC (MEC, 2015/2017) e das alterações trazidas pela lei do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tornam prementes a organização de um cenário para debates e posicionamentos. É nessa direção que se propõem os debates presentes neste livro. O foco dos artigos que constituem esta obra está centrado na questão dos conhecimentos geográficos frente às atuais proposições curriculares e seus impactos na escola básica; às identidades docentes; à formação docente frente às novas tecnologias, enfim, às recentes orientações apontadas para e pela escola básica.

Acreditamos que esse cenário contribua para a promoção de deslocamentos teórico-metodológicos junto à formação docente e às práticas pedagógicas em Geografia. Entretanto, mesmo avaliando a existência de alterações, é essencial se considerar o que nos aponta Gatti (2010): *a formação docente no Brasil sofre hoje limites de duas ordens*. O *primeiro limite* decorre da rápida expansão das redes públicas e privadas, que trouxe a necessidade de mais professores, sustentando argumentos para uma formação aligeirada. O *segundo*, diretamente ligado a temática deste evento, uma formação que, ainda assentada no modelo 3 + 1, distancia os conhecimentos pedagógicos dos conhecimentos específicos e assim pouco contribui para o

reconhecimento de que a licenciatura não é um bacharelado "pedagogizado" (ROQUE ASCENÇÃO; GUIMARÃES; VITAL, 2015).

Além disso, há que se considerar a importância da formação disciplinar para a construção identitária profissional do docente. Em pesquisas realizadas entre 2002-2007, Del Gaudio (2006), Del Gaudio, Corrêa e Barros (2007) constataram que, em geral, os professores se identificam não apenas como profissionais da educação, mas e principalmente, como profissionais que lecionam determinada disciplina escolar.

Demarcar tais especificidades, diante do atual quadro de alterações curriculares em que se encontra a educação brasileira, é crucial para a estruturação de um ensino de Geografia comprometido com a alfabetização dos educandos para a leitura da realidade, por exemplo, por meio da compreensão da espacialidade dos fenômenos. Mas é fundamental também, se o que se deseja alia-se também a uma formação comprometida com a emancipação humana.

A geografia escolar e sua relação dialética com a geografia acadêmica

A geografia escolar é entendida aqui, a partir das proposições de François Audigier (1992) e Francisco Rodriguez Lestegás (2002, 2006, 2007), ambos assentados nas discussões produzidas por Chervel, 1991. Segundo esses autores, observa-se entre a geografia científica e a geografia escolar tanto uma diferença relativa ao grau de ensino, quanto relacionada a seus fins, processos e demandas, que mobilizam materiais e cabedais teórico-metodológicos próprios.

Para Lestegás (2007), há um grande distanciamento entre as pesquisas produzidas por cientistas e especialistas e os textos didáticos. Esses se utilizam de fontes das mais variadas – como informes, anuários, imprensa, manifestos diversos, obras de divulgação e os saberes científicos. Esse autor destaca ainda as diferenças nas condições de produção entre o conhecimento científico e o escolar, em que o primeiro busca responder demandas de interesse da ciência e o segundo, articula suas ações a partir de conhecimentos produzidos em contextos outros e, para fins de construção

de conhecimento junto aos educandos, recontextualiza tais conhecimentos (BERNSTEIN, 1998).

Segundo Lestegás (2007) na geografia escolar os textos "em geral são mais fechados e marcados com signos que indicam claramente aos alunos o que é importante e, portanto, devem aprender" (LESTEGÁS, 2007, p. 529, tradução nossa).

Assim, a geografia escolar se associa à cultura escolar, a uma produção/criação própria das escolas e das práticas docentes, da organização dos sistemas de ensino, das relações e tensões entre as escolas e as sociedades. Embora tenha sua especificidade, guarda com a ciência de origem uma tensão/validação, por uma necessitar da outra, seja para manter legitimidade na própria escola, seja para manter-se (ou ser instituída) também na academia[3].

Entendemos que há uma relação dialética entre a geografia escolar e a acadêmica, na medida em que ambas se reforçam e se negam mutuamente. Elas se reforçam quando observamos, por exemplo, que a institucionalização da geografia acadêmica ocorre atrelada, necessariamente, à formação de professores para a educação básica, e por ambas buscarem aproximar seus discursos em torno das explicações e compreensão do espaço geográfico. Além disso, em grande parte a legitimidade das disciplinas escolares se ancora na existência de uma "ciência de origem".

Ambas se negam quando, por exemplo, temáticas específicas oriundas da geografia acadêmica não necessariamente são incorporadas, de imediato, à geografia escolar. Como exemplo, podemos citar a problemática em torno do aquecimento global. Entre diversos climatólogos, há divergências quanto à capacidade humana em intervir no clima do Planeta; quando muito, aceitam que essa intervenção é de caráter local. Entretanto, para vários outros, a ação humana tem acentuado as mudanças climáticas globais. Todavia, em geral, essa temática é apresentada em diversos materiais voltados à educação básica como associada à ação humana, sem sequer mencionar a falta de consenso entre os cientistas em relação a essa

3 VLACH, 1988; DEL GAUDIO, 2006; SILVA, 2006; SILVA, 2012.

problemática. Isso evidencia a pluralidade dos saberes dos docentes, bem como das suas fontes de consulta e pesquisa no preparo de suas atividades.

Outro exemplo pode ser encontrado em relação à discussão em torno do vocábulo "país". Conforme Del Gaudio (2008),

> [...] país é um dos termos mais usados na escola básica. Por isso, supõe-se que ele não precisa ser definido e/ou explicado, pois estudantes e professores já sabem que se refere "ao nosso país", que é "soberano", tem "fronteiras definidas", "povo" e "governo próprio". Acreditamos que a partir da escola básica, difunde-se pela sociedade, num processo de construção e reconstrução de significados, ou, como afirma THERBORN (1987, p.21), possibilita que "os seres humanos se constituam como membros conscientes do mundo sócio histórico" (DEL GAUDIO, 2008, p. 12).

A manutenção de sentido em torno desse vocábulo, embora sem exatidão científica, ocorre principalmente na escola básica. Professores e estudantes reconstroem uma comunidade de sentido em torno desse vocábulo, que se estende a toda à sociedade, malgrado sua carência de exatidão acadêmica.

Desse modo, se há um diálogo efetivo entre a geografia acadêmica e a escolar – e acreditamos que existe –, há processos e procedimentos científico-acadêmicos que não alcançam a escola básica, porque são mesmo distintos. Do mesmo modo, a escola básica é capaz de garantir a persistência de sentido para determinados vocábulos – caso de país –, sem que, necessariamente, haja o correlato acadêmico-científico, mas cujo uso se estende também ao saber científico.

As tensões em torno de projetos de educação no Brasil: os limites dos "sem partido"

De acordo com Meszáros (2005), "o papel da educação [emancipatória] é de importância vital para romper com a internalização

predominante nas escolhas políticas circunscritas à 'legitimação constitucional democrática' do Estado capitalista que defende seus próprios interesses" (MESZÁROS, 2005, p. 61, inserção nossa)

Para este autor, se a educação se quer emancipatória, deverá buscar, necessariamente, articular educação e trabalho não por meio de reformas que ao fim e ao cabo, reforçam o sistema, mas por meio da

> Elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social e metabólica radicalmente diferente. (...) A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora* (MESZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor).

De certo modo e guardadas as proporções – que são muitas –, pelo menos a universalização da educação (no ensino fundamental ao menos) foi alcançada nas últimas décadas no Brasil. Frente a tal constatação e se considerando que por princípio e exigência legal desde a Constituição de 1988, "todas as crianças devem estar na escola", cabe perguntar: qual escola? Escola para quem? E mais importante: cabe compreender - e questionar por que -, no tempo presente, novas lutas se constituem em torno do que e do como ensinar. Um exemplo objetivo desse processo pode ser vislumbrado no crescimento de movimentos como o "Escola sem Partido", que propugna:

> O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo:
>
> DEVERES DO PROFESSOR:
>
> 1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões,

> concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
>
> 2 – O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
>
> 3 – O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos, passeatas.
>
> 4 – Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
>
> 5 – O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
>
> 6 – O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Fonte: http://www.programaescolasempartido.org/ Acesso em 22 julho de 2017).

Cada um desses itens contraria frontalmente o exercício com liberdade do profissional docente, e mais ainda, o direito à aprendizagem "de toda obra humana" por parte dos estudantes. Nos vemos em um emaranhado de questões que se equivocam por imaginar que os docentes são sujeitos com tal poder de construção de visões de mundo. Na verdade, os meios de comunicação de massa detêm hoje um poder muitas vezes superior àquele dos docentes para construir tais concepções. De outro modo, essas "proposições que se querem com forma de lei" partem de uma perspectiva equivocada que todo trabalho docente está voltado a beneficiar ou prejudicar os estudantes por suas variadas concepções, fazendo "tábua

rasa" da própria construção que as famílias, a sociedade e os meios de comunicação de massa fazem. E mais, julgando os estudantes como "cérebros em branco" onde o professor escreveria o que bem quisesse. O equívoco, aqui, não poderia ser maior.

Para além dessas premissas profundamente equivocadas sobre o trabalho docente e as possibilidades e limites desse trabalho, há que se considerar ainda que se o professor deverá tratar de "forma justa e com a mesma profundidade temas divergentes", passaremos a ensinar nas aulas de biologia, por exemplo, o criacionismo com a mesma profundidade do evolucionismo... E onde fica o fato de a escola e o Estado brasileiro serem laicos? Não fica, eis a questão. E as pesquisas científicas que mostram cada vez mais, nossos limites enquanto espécie? Serão contrapostos a "vontade divina", que nos deu uma "alma"?

Por fim, de fato, "os pais devem ter o direito a que seus filhos recebam educação de acordo com suas convicções". Então, de acordo com os princípios ainda imperantes na formação social brasileira de uma sociedade "estamentária" e de privilégios, algumas crianças e adolescentes já nasceram "melhores" que as outras por serem brancas e ricas e por isso, poderão furar filas e passar na frente dos colegas – assim como seus pais podem, tranquilamente, parar em filas duplas na porta das escolas para buscá-los.

Se ainda restarem dúvidas que a luta agora é pela qualidade da educação, por seus conteúdos e pela liberdade de contestar os princípios excludentes da sociedade brasileira, basta lembrar o 6º princípio "sem partido": caberá ao professor zelar para que a ordem não seja sequer questionada.

Ainda que possa soar ridículo ler os princípios anteriores, precisamos considerar que eles encontram eco na sociedade brasileira. E precisamos ter clareza de que mesmo que não se instaurem com força de lei, aquilo que norteia sua construção – que é profundamente ideológica sim! – pode se fazer presente de outras formas no tocante às lutas pela educação.

É preciso considerar ainda que tais propostas ferem não apenas os direitos constitucionais e de cidadania, como se colocam na contramão do que apregoa, em termos gerais, os documentos que estão a determinar a

educação nacional, a exemplo dos princípios apontados na BNCC – ensino fundamental:

> Assim, a **equidade** requer que a **instituição escolar** seja deliberadamente **aberta à pluralidade e à diversidade**, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL: BNCC – Introdução, p. 11. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 22 julho de 2017, grifos nossos).

Para exemplificar, citamos ainda uma consideração de Macedo (2017), ao analisar as relações e disputas em torno da implantação da BNCC e a entrada em cena do "sem partido":

> Ainda que os direitos de aprendizagem e ensino se assentem sobre uma noção abstrata de sujeito – seja na defesa de um genérico cidadão de direito (SCOTT, 2007), seja na leitura de uma cidadania de consumo (CANCLINI, 2006) –, esse significante ainda é o espaço privilegiado para as demandas críticas por justiça social. O ataque frontal e central do ESP aos direitos, no intuito de reduzir a BNCC a um conjunto de conteúdos a ser ensinado, desloca, potencialmente, o jogo político na direção do fortalecimento das demandas neoliberais por *accountability* (MACEDO, 2017, p. 515).

Entretanto, uma questão incômoda se mantém: por que esse tipo de proposta tem encontrado eco na formação social brasileira? Essa é uma questão que deve ser feita por todos os educadores, em qualquer nível de ensino em que atuem, na medida em que a resposta a ela se relaciona diretamente com o fato de que ensinar é, em si, um ato também político. Faz-se necessário considerar que político aqui não se relaciona com "a política", tal como esta se encontra instaurada e instituída. Ao contrário, o político é o lugar do confronto, do dissenso e, por vezes, da construção tensa do

consenso. Em que medida tentar excluir o político do ensino não significaria esvaziar ainda mais o já precário ensino brasileiro? Ainda segundo Macedo (2017),

> O que caracteriza a normatividade neoliberal, para Brown (2015), assim como para Dardot e Laval (2015), é a economização da vida com a expulsão do político. Numa leitura bem livre, tanto da posição desses autores quanto da teoria do discurso (LACLAU, 2011) que venho utilizando neste texto, o político funciona como exterior constitutivo que estabiliza a fabulosa hegemonia do discurso neoliberal. A persistência dessa hegemonia ou o caráter normativo do discurso neoliberal, nos termos de Brown (2015), tem a ver com sua natureza performativa. A racionalidade neoliberal é posta em ação por sua própria repetição (ou citação). [...] Para Brown (2015), a especificidade do neoliberalismo é que o *homo economicus*, definido como capital humano num modelo "de capital financeiro e de investimento" (BROWN, 2015, p. 33), "é tudo. Ele substitui [completamente] o *homo politicus*" (BROWN, 2015, p. 33). (MACEDO, 2017, p. 518/519, grifos da autora).

Se precisamos ensinar competências e habilidades, unindo o saber disciplinar ao pedagógico, é mister compreender que as escolhas temáticas, metodológicas e procedimentais são opções primeiramente políticas. Faz-se urgente compreender que todos que estão na escola são sujeitos políticos, e que as relações estabelecidas são de afeto - e políticas! E é exatamente essa compreensão do político como instaurador das relações humanas que propostas como a do "sem partido" quer extirpar. Qual perfil de professor é então desejado por uma proposta como essa? E em que medida nosso trabalho como formadores de formadores pode contribuir para preparar os futuros docentes para essa luta, que será, no mínimo, longa e árdua? Outra reflexão necessária.

As reformas educacionais do/no ensino médio, o ensino de geografia e a formação docente

Adentramos aqui no último tópico desse texto: as mudanças propostas para a educação básica, em especial, para as ciências humanas e mais particularmente, para a Geografia.

Tomaremos como base para essa discussão a recém-publicada Lei 13.415/2017, que normatiza as reformas do ensino médio e afeta a formação docente, o exercício profissional de milhares de professores e os estudantes desse nível de ensino – embora ainda não implementada nesse momento, pois necessita, para isso, da publicação da BNCC para o ensino médio, o que ainda não foi efetivado.

Em princípio, cabe explicitar que essa Lei foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) em setembro de 2016, como medida provisória – uma das primeiras do governo efetivo de Michel Temer –, aprovada em caráter de urgência pelo congresso nacional no dia 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo presidente em 16 de fevereiro de 2017.

Isso em si já denota o caráter centralista e não disposto ao diálogo com a sociedade civil – em especial com movimentos que se organizam em prol de melhorias na educação básica, tais como fóruns nacionais de educação, a campanha nacional pelo direito à educação, o movimento nacional em defesa do ensino médio –, uma vez que a forma política do processo pouco incorporou das demandas e sugestões desses fóruns.

É preciso explicitar ainda que essa reforma não teve início no governo Temer. Ao contrário, de acordo com Cunha (2017),

> A medida provisória incorporou quase tudo do Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). A diferença é que ele se mostrou sensível às críticas que seu projeto recebeu do Ministério da Educação do governo Dilma e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e elaborou um substitutivo, ainda durante a tramitação na Comissão de Educação. As opções formativas (na medida provisória, itinerários formativos específicos)

> do substitutivo não eram obrigatórias. Os alunos poderiam seguir o currículo completo do Ensino Médio ou tais opções e, mesmo assim, quando houvesse regime de jornada estendida, chamada de integral. Quando o projeto de lei estava pronto para ir ao plenário, foi atropelado pela medida provisória. Na realidade, o que ela atropelou foram as demandas generalizadas do campo educacional. Até mesmo defensores da flexibilização do Ensino Médio rejeitaram a chegada da reforma ao Congresso como medida provisória, portanto, com validade imediata, e seu conteúdo propiciador de acirramento das desigualdades educacionais e sociais (CUNHA, 2017, p. 379).

E exatamente nesse sentido – o "atropelamento das demandas generalizadas do campo educacional", em especial aquelas relacionadas às minorias –, que podemos observar o eco das propostas dos "sem partido", embora não necessariamente com o mesmo caráter reacionário.

O que estabelece a nova lei para o ensino médio? A progressiva implantação de escolas de ensino médio de tempo integral; alteração da carga horária mínima para conclusão do ensino médio, que passará a ser de 1400 horas; a exigência que os componentes curriculares a serem estabelecidos para a BNCC não ultrapassem as 1200 horas da carga horária total desse nível de ensino.

Modifica ainda o artigo 3º da LDB 9394/97, que passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 35: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;

> IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
>
> (BRASIL: Lei 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 23 julho de 2017).

Além disso, institui como obrigatórias as disciplinas de matemática, português (estas duas nos três anos do ensino médio), inglês e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. Ou seja, disciplinas como geografia e história não têm mais caráter obrigatório, mas poderão compor um dos percursos formativos dos estudantes, de acordo com a modificação do artigo 36:

> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
>
> I - linguagens e suas tecnologias;
>
> II - matemática e suas tecnologias;
>
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
>
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
>
> V - formação técnica e profissional.
>
> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
>
> (Brasil: Lei 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em 23 julho de 2017).

Ademais, por meio do parágrafo 10º desse mesmo artigo, permite a organização do ensino médio por módulos, com sistema de créditos e terminalidade específica. Em relação à profissão docente, a lei admite:

> Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> "Art. 61.
>
> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
>
> V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (NR)
>
> Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> "Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
>
> § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)
>
> Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

> "Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)
>
> Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:
>
> "Art. 10
>
> XVIII- formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL: Lei 13.415/2017. Disponível em:
>
> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2017/lei/L13415.htm Acesso em 23 julho de 2017).

Quais as implicações efetivas dessa legislação para o exercício profissional da docência e para a formação de professores? Um dos primeiros impactos diz respeito à escolha do itinerário formativo pelas escolas. Estas deverão ofertar obrigatoriamente pelo menos um itinerário; mas não obrigatoriamente os quatro. Desse modo, o impacto recai necessariamente nos profissionais da educação e no processo de formação docente. Vejamos. Se há carência de professores de geografia, ao invés de se buscar ampliar a oferta de vagas no ensino superior, as escolas poderão optar por um itinerário formativo que exclua totalmente essa disciplina, resolvendo de uma vez os problemas de carência de docentes para a educação básica. Impacto direto na educação básica, com respingos, em um primeiro momento, na formação inicial. Progressivamente, se a formação em licenciatura já atrai menos que outras, passará a atrair cada vez menos estudantes. Resultado ao final: impacto direto nos cursos de licenciatura. De acordo com Kuenzer (2017),

> Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade

> para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas (KUENZER, 2017, p. 336).

Ainda segundo esta autora, ao se admitir para finalização do ensino médio, "a certificação por competências comprovadas por exercício profissional supervisionado, certifica-se o conhecimento tácito" (op. cit. p. 345), o que novamente atingirá a contratação de professores ao se admitir o notório saber – o que por sua vez, contribui ainda mais para a desprofissionalização docente. E, em médio prazo, com certeza esse processo atingirá fortemente os cursos de licenciatura.

Há que se problematizar também a questão de se consolidar como disciplinas obrigatórias aos três anos do ensino médio somente o ensino de matemática e língua portuguesa, o que pode revelar uma concepção simplificada e simplificadora acerca da escolarização de massas.

Assim, as demais disciplinas que aparecem como obrigatórias (inglês, artes, filosofia, sociologia e educação física) poderão ser ofertadas, desde que a integralização da base comum não ultrapasse 1200 horas do total nesse nível de ensino. Refletindo de modo bem prático acerca disso, qual o tempo que sobra para as ciências da natureza e a geografia e a história? Acirrar-se-ão ainda mais dentro das instituições escolares as disputas por aulas, e considerando que a formação em ciências é uma prerrogativa necessária para exames internacionais e formação de mão de obra – ainda que aligeirada –, retomamos a questão: qual o tempo que sobrará para geografia e história no nível médio de ensino, se é que sobrará algum? E em que medida essa mudança impactará a formação docente nesses dois campos?

Conhecemos bem o que aconteceu com a filosofia e a sociologia quando estas foram excluídas do currículo durante a reforma educacional da ditadura militar: a formação para a docência foi profundamente afetada, tendo quase desaparecido em detrimento de uma formação no bacharelado – caso mais específico da sociologia. Algumas instituições de ensino

praticamente extinguiram a modalidade de formação para a licenciatura – por exemplo, em sociologia -, conferindo apenas o título de bacharel aos graduandos. Quais garantias existem, nos tempos hodiernos, que isso não significa necessariamente "liquidar a geografia", ou mais especificamente, liquidar a formação específica em licenciatura em geografia em médio prazo?

Raciocínio "bairrista", mas uma questão que necessita ser enfrentada pelos formadores de formadores preocupados com um ensino de qualidade, que possibilite a construção do raciocínio geográfico, de posicionamentos políticos, do entendimento que os sujeitos constroem os espaços e que a contradição é parte integrante desse processo.

Segundo Motta e Frigotto (2017),

> Defendendo a relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, esse organismo [OCDE] passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e, com ele, definir qualidade de educação: ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências. O PISA e, no caso do Brasil, o IDEB passaram a ser instrumentos de definição de qualidade, o que na perspectiva crítica não pode servir de parâmetro de qualidade de ensino. É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 364/365, inserção nossa).

Acerca do empreendedorismo, outro equívoco, na medida em que essa prática transfere ao indivíduo toda a responsabilidade por um possível fracasso, desconsiderando questões estruturais e conjunturais. Mas é o reforço ao "ler, escrever, contar e ter noções básicas de ciências" que nos interessam mais de perto.

Se, de fato, essas serão as únicas habilidades e competências requeridas ao final da escolarização educação básica – ter noções básicas de ciências (dentre as quais a geografia) –, para que tanto esforço em pensar a formação docente e a construção do raciocínio geográfico? De fato, se observarmos com acuidade, todo o esforço dos formadores de formadores em discutir as premissas e condições de construção do raciocínio geográfico também serão aligeiradas, uma vez que se necessita, apenas, para a formação desses jovens e adolescentes, de "noções básicas". Por isso acreditamos na premência da discussão política de tais questões, que afetarão sim e de modo contundente, a formação em licenciatura – e no que nos diz respeito, especificamente a formação do geógrafo licenciado. Ainda de acordo com esses autores,

> Por permitir a contratação de supostos especialistas, **porém não licenciados**, como professores, essa "reforma" desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaça da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutro (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 369, grifos nossos).

Se resta alguma dúvida de que essa re-forma afeta a formação em licenciatura, o fato de se permitir a contratação de profissionais de "notório

saber", sem se saber exatamente quem deverá expedir alguma forma de certificação mínima desse "notório saber", a análise dos autores diz muito acerca do, que ao fim e ao cabo, ela representa para a profissionalização docente. Aliás, uma luta que se põe no campo da formação de professores é justamente aquela relacionada à necessidade de profissionalização – o que inclui a formação específica, a pedagógica e a política. Portanto, evidenciamos mais uma vez como discutir hoje a formação para a docência implica sim em refletir acerca da produção do conhecimento geográfico escolar, mas juntamente com isso, a dimensão política desse saber.

Considerações finais

Este texto buscou expressar inquietações de seus autores frente à educação em geral e ao conhecimento geográfico na atualidade da educação básica. Em grande medida, sua produção (do texto) reflete as questões que nortearam a proposição da temática central do *XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (ENPEG)* e seus desdobramentos em grupos de trabalhos, mesas redondas e nos artigos aqui organizados.

Tais questões, no interior deste artigo, foram tocadas considerando-se as relações entre reformas curriculares, conhecimento escolar e as intencionalidades quando da proposição de reformas para a educação básica. Na esteira de tais temáticas, abordou-se o lugar dos conhecimentos geográficos no referido nível de ensino – em especial no ensino médio; discutiu-se brevemente a respeito das reformas aprovadas e em curso e seus possíveis impactos na educação básica e na formação docente, bem como, apontamos algumas lutas pela institucionalização do que e do como ensinar, a partir, por exemplo, de algumas proposições do movimento "Escola sem Partido".

Buscamos destacar a premência de se considerar a dimensão do conhecimento escolar, em específico do geográfico escolar, quando do exame das alterações recentes que têm sido trazidas à educação nacional. Ambicionamos relacionar as especificidades do conhecimento escolar e das bases para sua inserção em um projeto de formação de professores; bem

como, a compreensão das dimensões política, estrutural e conjuntural desse processo, que por sua vez afetam a própria construção do conhecimento.

Referências

AUDIGIER, F. Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica, en *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33, 1992. Disponível em: http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41556/52383. Acesso em 12 de julho de 2017.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.414, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 22 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. Brasília: *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 22 de março de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 22 de março de 2017.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad***:** teoría, investigación y crítica. Tradução de P. Manzano. Madrid: Morata, 1998. 239p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. *Teoria & Educação.* n. 2, 177-229, 1990.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf. Acesso em 22 julho de 2017

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses:1987 – 2016. Disponível em: http://servicos.capes.gov.br/capesdw/. Acesso em 22 de março de 2017.

DEL GAUDIO, R. S. *Concepções de nação e estado nacional dos docentes de Geografia* – Belo Horizonte no final do segundo milênio. Tese. (Doutorado em Educação - 2006). Faculdade de Educação. Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2006. 262 f.

_____. O "país": este híbrido (des)conhecido nosso de cada dia. *Anais do I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico* (CD-ROOM). Uberlândia, 2008.

DEL GAUDIO, R. S.; CORRÊA, M. L.; BARROS, K. Trabalho docente: entre mitos, significados e vocações. In: PIMENTA, S. M.; CORRÊA, M. L. (orgs.) *Gestão, trabalho e cidadania* – novas articulações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf. Acesso em 22 julho de 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf. Acesso em 22 julho de 2017.

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografia escolar desde uma nueva perspectiva: uma disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de La A.G.E*., n. 33, 173-186, 2002. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458 Acesso em 10 fevereiro de 2017.

_____. Cultura escolar, ideologia y geografia: de la "identidad nacional" a la "identidad europea", o la construcción de um nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, n. 339, p. 837-858, 2006. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_36.pdf acesso em 10 de fevereiro de 2017.

_____. Construir, enseñar y aprender geografía: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Con-ciencia social*: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales. N. 11, 2007, p. 135-138. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=5521&clave_busqueda=2007 Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

LOPES, C., S. *O professor de Geografia e os saberes profissionais:* o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade (tese). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2010. 258 p.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. *Geosaberes*. Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 89-104,

jan./jul. 2011. Disponível em: <geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/.../89/pdf38> Acesso em 22 março de 2017.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf Acesso em 22 jul. 2017

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAIS, E. M. B. de (2011). *O ensino das temáticas físico naturais na geografia escolar*. 2011. 310f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016. *Educ. Soc*., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf. Acesso em 22 julho de 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. (2009). *Os Conhecimentos Docentes e a Abordagem do Relevo e Suas Dinâmicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.* 151f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. (2014). Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 18, n. 496 (3), p. 1-14, dic. 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496- 03.pdf> Acesso em: 20 abril de 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, V.O.; GUIMARÃES, M.; VITAL, J. A formação do docente geógrafo: novas roupagens para velhos corpos? *Revista Interface*, Edição nº 09, p. 78-87, junho de 2015.

SALLES, D. A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do Movimento Escola sem Partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado. *RevistAleph*, Ano XIV, número 28, julho 2017. Disponível em:

http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/505/336.Acesso em 23 de julho de 2017.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v.15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, J. M., *A Bibliografia Didática de Geografia*: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2012. 414 f.

_____. *A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso.* 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. 275 f.

THERBORN, G. *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3.ed. México: Siglo Veintuno, 1987.

VLACH, V. R. F. (1988) *A propósito do ensino de geografia:* em questão, o nacionalismo patriótico. 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1988.

A CARTOGRAFIA ESCOLAR E O PENSAMENTO (GEO)ESPACIAL: ALICERCES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Ronaldo Goulart Duarte

A Educação Geográfica e a tarefa de ensinar o cidadão a pensar geograficamente

Como princípio geral, e considerando a produção bibliográfica na área, pensamos não haver grande discordância acerca da ideia de que a Geografia, ministrada ao longo da educação básica brasileira, tem como principal propósito contribuir para a construção de uma perspectiva geográfica de análise da realidade, algo que poderíamos denominar como a busca pelo desenvolvimento de um certo tipo de raciocínio ou de pensamento que é marcadamente geográfico.

No entanto, se quisermos avançar para além dessa afirmativa de largo espectro em direção a uma definição mais cuidadosamente delimitada e mais operacional do que seria esse pensamento geográfico, as coisas se complicam consideravelmente. Não é à toa que John Morgan abre o seu capítulo em um livro sobre a Educação Geográfica, fazendo referência a uma frase conhecida entre os seus pares anglo-saxônicos e que expressa, de forma irônica, a frustrante dificuldade de definir o que é Geografia: "Geografia é o que os geógrafos fazem" (MORGAN, 2013, p.273, tradução nossa).

Um primeiro sério obstáculo para definir o que seria o pensamento geográfico que estamos buscando construir através da Educação Geográfica é que precisaríamos considerar o paradigma teórico ao qual ele estaria

vinculado. Na pluralidade de paradigmas que vem marcando a era pós-moderna na Geografia das últimas quatro décadas, essa demarcação torna-se extremamente difícil, como sabemos, pelo menos se a intenção for a de identificar um paradigma francamente hegemônico no seio da comunidade geográfica. Na esfera acadêmica, um bom exemplo do que acabamos de afirmar nos é dado por Milton Santos, na introdução de sua *magnum opus*, "A Natureza do Espaço", quando o autor apresenta com absoluta clareza a principal inquietação intelectual que o movia a redigir a obra:

> Este livro resulta sobretudo de uma antiga insatisfação do autor diante de um certo número de questões. A primeira tem a ver com o próprio objeto de trabalho do geógrafo. A essa indagação, com frequência a resposta é buscada numa interminável discussão a respeito do que é a geografia. Tal pergunta tem recebido respostas as mais disparatadas, raramente permitindo ir além de formulações tautológicas. Se não pelo que muitos geógrafos afirmam explicitamente, mas pelo que muitos praticam, a geografia é o que faz cada qual e assim há tantas geografias quanto geógrafos. (SANTOS, 1996, p.16)

Contudo, ainda que esse antigo esforço de definição do que é a Geografia, ou do que é pensar como um geógrafo, seja extremamente polêmico e fluido, há muitos autores que argumentam a favor da existência de uma espécie de pensamento tipicamente geográfico. Discutir o que é pensar geograficamente não é o objetivo central deste texto, que não tem o seu fulcro na epistemologia da Geografia e sim na Educação Geográfica. Os parágrafos anteriores tiveram apenas o objetivo de sinalizar, muito resumidamente, como é complicado tentar delimitar com precisão os contornos do que poderia ser chamado de cognição geográfica. Entretanto, ao longo da história da Geografia acadêmica, não foram poucos os autores de peso que defenderam essa perspectiva de que há um modo geográfico de analisar a realidade. Por questões de concisão iremos citar apenas dois desses autores.

Carl Sauer, na conferência de abertura da 52ª reunião anual da Associação de Geógrafos Americanos, em 1956, fez uso de uma metáfora que se tornou famosa no contexto norte-americano, a do indivíduo com certa inclinação ou pendor geográfico (*geographically bent*), ou seja, inclinado a pensar geograficamente:

> Será que é possível reconhecer uma inclinação inconsciente para a Geografia antes dela se confirmar como escolha deliberada? Deixe-me dizer que o primeiro, mais conhecido e persistente traço é gostar de mapas e pensar através deles. Nós estamos de mãos vazias sem eles em uma palestra, em um estudo ou no campo. (SAUER, 1959, tradução nossa)

Um relevante exemplo na Geografia nacional que, a nosso juízo, ilustra a ideia de um pensamento singularmente geográfico, pode ser encontrado, mais uma vez, em Milton Santos na já citada obra "A Natureza do Espaço". Ainda que a preocupação central do autor fosse explicitamente, como sugere o título, construir uma sólida teoria do espaço geográfico e não definir o que é a Geografia, ele defendeu firmemente a importância de se construir uma inteligibilidade geográfica da realidade:

> Segundo R. Brunet (1962, p.13) "O geógrafo se esforça por realizar o velho sonho do filósofo: apreender o real em sua totalidade". Mas não é essa a ambição correta. Cabe, sem dúvida, ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça, a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global. Para isso, a primeira tarefa é a construção de uma filosofia menor, isto é, *uma metageografia que ofereça um sistema de conceitos capaz de reproduzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista dessa província do saber.* (SANTOS, 1996, p.92, grifo nosso)

Em linha com essas enunciações, sentimo-nos seguros para afirmar que há pelo menos um traço inerente ao pensamento geográfico que é quase unanimemente apontado por grande número de renomados autores do

Brasil e do exterior: pensar geograficamente inclui, entre outras características marcantes, pensar espacialmente e a linguagem cartográfica é instrumento indispensável e potente para viabilizar essa cognição disciplinar.

Ampliando o nosso escopo de argumentação, queremos advogar que na Educação Geográfica brasileira está igualmente presente essa mesma perspectiva de que existe uma forma de pensar que é particular à Geografia e de que cabe à versão escolar da disciplina desenvolver esse tipo de cognição entre os estudantes que frequentam o ensino básico. Mais uma vez, em nome da concisão, nos limitaremos a citar duas autoras, ambas extremamente relevantes para o ensino da Geografia. Um primeiro exemplo nos é dado por Sonia Castellar:

> O fundamental para a Geografia escolar é possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da consciência geográfica, entendendo a localização dos lugares e fenômenos e, a partir disso, podendo raciocinar geograficamente, compreendendo a ordenação territorial, a espacialidade e/ou territorialidade dos fenômenos, a escala social de análise. (CASTELLAR, 2011, p.134)

Na mesma linha, podemos incluir a posição da professora Lana Cavalcanti quando afirma que:

> Direcionar os conteúdos por questionamento é uma abordagem peculiar, que difere daquela que apenas apresenta as características de um objeto. Nesse encaminhamento, não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, *uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico*. (CAVALCANTI, 2012, p.135, grifo nosso)

A ótica expressa pelas autoras fortalece a nossa argumentação ao enfatizarmos que pensar geograficamente envolve, em grande medida,

pensar espacialmente com o suporte da linguagem cartográfica e que essa deve ser uma das principais preocupações teórico-metodológicas da Didática aplicada à Geografia ensinada na escola básica. Nesse sentido, mesmo que cuidadosamente, é possível afirmarmos que a tarefa maior da Educação Geográfica é a de promover a alfabetização/letramento geográfico dos alunos.

A alfabetização geográfica e dois de seus componentes essenciais: a alfabetização espacial e a alfabetização cartográfica

Como já afirmamos anteriormente, nosso objetivo primordial neste texto não é o de tentar definir com precisão quais são os elementos que compõem o pensamento geográfico e, por extensão, apontar com precisão as modalidades de pensamento que devem ser objeto de preocupação da Educação Geográfica. Queremos, contudo, em alguma medida, situar o pensamento espacial e a linguagem cartográfica nos propósitos da Educação Geográfica. Para isso, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca do que, a nosso juízo e com o apoio de diversos autores, constituem duas importantíssimas "missões" da Geografia na escolaridade básica: a alfabetização espacial e a alfabetização cartográfica.

Não iremos aqui nos deter na polêmica acerca do uso dos termos alfabetização e letramento, para definir os processos de ensino-aprendizagem que estamos abordando. Optamos pelo termo alfabetização dado o seu uso mais generalizado na literatura da Educação Geográfica, mas sem qualquer objeção ao uso do termo letramento. Para os nossos propósitos neste texto as duas expressões podem ser consideradas como intercambiáveis, desde que expressem o processo de desenvolvimento gradual, sistemático, intencional e orientado de um repertório cognitivo particular que inclui conceitos, compreensão de processos, domínio de linguagens e modalidades de raciocínio passíveis de serem aplicadas a situações novas.

No Brasil há relativamente pouca referência aos conceitos de alfabetização ou letramento espacial, pelo menos na bibliografia referente à produção acadêmica da Educação Geográfica. Mais difícil ainda é encontrar

definições e trabalhos mais elaborados sobre o que seria a contribuição da Educação Geográfica para essa alfabetização/letramento espacial do cidadão. O foco tem sido a relevante temática da alfabetização cartográfica, mas nem sempre procurando situá-la em relação ao propósito maior de instrumentalizar o aluno a decodificar o real a partir da perspectiva da espacialidade dos fenômenos, ainda que esse propósito seja muitas vezes enunciado como objetivo maior da disciplina e entendido como resultado automático da alfabetização cartográfica. É possível que, em alguns casos, trate-se de uma visão equivocada que entende a Cartografia como capaz de dar conta da espacialidade dos fenômenos de forma automática ou natural.

Mas esse quadro mais geral não impede que haja autores que se aproximam muito da concepção que estamos abraçando aqui. Este é o caso de Sonia Castellar e Jerusa Vilhena (2010). As autoras situam claramente a Cartografia Escolar dentro do universo mais amplo do que denominam como letramento geográfico, convergindo bastante com o que apontamos nas linhas precedentes, no sentido de desenvolver uma forma geográfica de pensar ou de analisar a realidade. Elas argumentam a sua preferência pelo termo letramento em relação à alfabetização geográfica, por considerarem que a primeira expressão tem uma dimensão maior:

> Alfabetizar, segundo o *Dicionário Aurélio*, é ensinar a ler. Alguns autores da área de linguística têm considerado a alfabetização como uma técnica em ler e escrever. Ensinar a ler em geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.23)

Dessa forma, as geógrafas encaminham-se para a nossa perspectiva de situar a Cartografia em um processo mais amplo de pensar *com* o espaço (o sentido dessa expressão – 'pensar com o espaço' – para o pensamento espacial será aclarado mais adiante neste texto), fugindo das afirmações frequentemente encontradas em diversos textos que, explícita ou implicitamente, advogam que o domínio dos códigos da Cartografia, por eles mesmos, conduzem o aluno/cidadão a pensar geograficamente. As

pesquisadoras demonstram ainda mais claramente a sua proximidade com a nossa ótica quando usam o termo letramento geográfico em sentido próximo ao de alfabetização/letramento espacial para defenderem que:

> O letramento geográfico é, portanto, o *ponto de partida para estimular o raciocínio espacial do aluno* (grifo nosso), articulando a realidade com os objetos e os fenômenos que querem representar, na medida em que se estrutura a partir das noções cartográficas. (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.25)

Isto posto, advogamos a centralidade do pensamento ou raciocínio espacial se quisermos desenvolver em nossos alunos um modo de pensamento eminentemente geográfico. Para atingir esse fim, o domínio e a aplicação da linguagem cartográfica, encarada como meio para a compreensão de fenômenos espaciais, é parte insubstituível desse amplo processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que haja algumas referências à concepção do processo de alfabetização espacial, as discussões sobre esse tema são pouco comuns na Geografia brasileira, como já afirmamos. A maior parte da bibliografia que utilizaremos sobre o assunto está originalmente em inglês, com o esperado predomínio dos autores anglo-saxônicos. Apesar disso, mesmo nesse universo acadêmico internacional, as lacunas acerca da alfabetização espacial não são pequenas. Como o objetivo primordial deste texto é o de apresentar o campo do pensamento (geo)espacial como relevante pilar da Educação Geográfica, não nos estenderemos muito na discussão do histórico e das concepções acerca da alfabetização espacial. Nosso escopo aqui se limitará a apontar algumas características da alfabetização espacial e seus nexos com a alfabetização cartográfica.

Em primeiro lugar, é importantíssimo destacar que a alfabetização espacial, lato sensu, não é uma atribuição exclusiva da Geografia ensinada na escola básica. Trata-se de uma habilidade cujo desenvolvimento é essencialmente interdisciplinar e para o qual contribuem diversas disciplinas do currículo, tais como a Matemática (com destaque para a Geometria), a Física (em especial, ainda que não exclusivamente, através da Mecânica), a Química (por exemplo, com os modelos atômicos), a Biologia (na qual há inclusive um ramo com muitas e conhecidas intercessões com a nossa

disciplina, a Biogeografia), a Educação Física (através da prática de diferentes desportos e das corridas de orientação), etc.

Em segundo lugar, a alfabetização espacial inclui a alfabetização gráfica e, dentro dela, com absoluta primazia (mas não com exclusividade), a alfabetização cartográfica. A concepção de alfabetização gráfica que predominou até a década de 1980 era intimamente relacionada com as representações espaciais viabilizadas pelas técnicas da Cartografia. Mas hoje sabemos que não há essa plena congruência entre as duas alfabetizações. Como nos lembram Bednarz e Kemp (2011, p.21) e Wakabayashi e Ishikawa (2011, p.306), a linguagem cartográfica é uma modalidade da linguagem gráfica, na qual precisamos incluir também, pelo menos, os gráficos e as redes, como nos aponta Martinelli na introdução do seu livro sobre o assunto (2014, p.5). A despeito desse fato, é inegável que, para a Geografia, a alfabetização cartográfica represente a maior parte da alfabetização gráfica e que ela é o subsídio essencial para o pensamento geográfico. Não é por acaso que tanta atenção vem sendo dada a esse processo de apreensão dos códigos cartográficos no ensino da Geografia. A nosso juízo, ainda podemos considerar válida (com algumas ressalvas) a afirmação de David Boardman de que "A alfabetização gráfica dá à Geografia o seu *ethos*. É a grande contribuição da Geografia ao currículo" (BOARDMAN, 1983, Prefácio, tradução nossa).

A nosso juízo, essa defesa da alfabetização gráfica/cartográfica como parte da alfabetização espacial e da alfabetização geográfica viabiliza a construção de um pensamento geográfico que vai além do factual e do descritivo e chega ao pensamento analítico, capaz de interpretar a realidade, construindo, autonomamente, novos significados.

O desenvolvimento do pensamento espacial: objetivo maior da alfabetização espacial

Definir e compreender o pensamento espacial e os conceitos correlatos é uma tarefa hercúlea e ainda em processo de construção pela parcela da comunidade científica internacional que vem se dedicando a essa temática.

Um dos motivos para isso é o caráter relativamente recente desse campo de conhecimento e que, em acréscimo, está relacionado a essa questão extremamente complexa que são os processos cognitivos humanos. Ainda que a Psicologia estude as habilidades espaciais há muito tempo e que os testes psicométricos para aferi-las também sejam uma realidade há muitas décadas[4], os impactos das novas tecnologias da informação e as descobertas da neurociência abriram um universo de pesquisas muito mais complexo e interdisciplinar, que ficou genericamente conhecido como *Spatial Thinking*, desenvolvido principalmente em países de língua inglesa, a partir dos anos de 1990. Na Educação Geográfica, em particular, a análise da produção acadêmica sobre o assunto revela que as pesquisas também começaram na década de 1990, mas ganharam força na primeira década do século XXI.

Apesar desse caráter recente e da complexidade do tema, tornou-se referência acadêmica para os pesquisadores da área a conceituação do pensamento espacial encontrada no seminal e extenso trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (*National Research Council* – NRC) e publicado em 2006:

> Pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio. É o conceito de espaço que faz do pensamento espacial uma forma particular de pensamento. Entendendo o significado do espaço, nós podemos usar as suas propriedades (ex: dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação) como um veículo para estruturar problemas, para encontrar respostas e para expressar soluções. Expressando relações dentro de estruturas espaciais (ex: mapas, maquetes, representações em programas de CAD), nós podemos perceber, lembrar e analisar as propriedades estáticas e, pelas transformações, as propriedades dinâmicas de objetos e os relacionamentos entre objetos. Nós podemos usar as representações em uma variedade de modos e mídias

[4] A esse respeito ver HEGARTY, Mary. Components of Spatial Intelligence (2010)

> (gráficas [texto, imagem e vídeo], táteis, auditivas, cinestésicas e olfativas) para descrever, explicar e comunicar a respeito da estrutura, operação e função de objetos e seus relacionamentos. (NRC, 2006, ix, tradução nossa)

É importante sublinhar que o documento do NRC e, por conseguinte, a definição de pensamento espacial nele contida, é o produto de uma comunidade científica e não de um autor em particular. O documento foi elaborado pelo "Comitê de Apoio para Pensar Espacialmente"[5], de perfil multidisciplinar, composto por quatorze dos mais destacados pesquisadores norte-americanos com produção na área. Além disso, logo nas primeiras páginas, os autores agradecem a leitura crítica e contribuições de onze revisores acadêmicos, nominalmente citados e com a indicação das instituições universitárias às quais estão vinculados. O documento foi elaborado com o objetivo de ser o orientador das ações e pesquisas sobre o pensamento espacial e, por esse motivo, a Academia de Ciências dos Estados Unidos buscou, através da construção coletiva, dar amplo respaldo ao conteúdo dessa produção acadêmica. De fato, esse documento tornou-se, em vários aspectos, o principal balizador das pesquisas acerca do pensamento espacial, especialmente ao definir os três contextos em que pensamos espacialmente e os três elementos estruturais dessa modalidade de raciocínio.

Os contextos em que pensamos espacialmente

Nesta seção do texto recorreremos com frequência aos exemplos e à estrutura explicativa do *The People's Guide to Spatial Thinking*[6] (SINTON et al., 2013), aproveitando o caráter extremamente didático da obra, voltada para o público em geral.

O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa forma da

[5] *Committee on the Support for the Thinking Spatially*.

[6] Guia Popular do Pensamento Espacial (tradução nossa).

cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade, para distinguir a forma da letra "A" da letra "H", para reconhecer os símbolos utilizados nas placas de trânsito, para organizar os móveis em um cômodo, para praticar um desporto. A sucessão de exemplos é interminável.

Em consonância com a estrutura desenvolvida em *Learning to Think Spatially* (NRC, 2006) e resumida no *The People's Guide to Spatial Thinking* (SINTON et al., 2013), avaliamos que a melhor maneira de compreender essa onipresença do pensamento espacial é descrever os três contextos geográficos nos quais ele é empregado: as geografias dos nossos espaços cotidianos; as geografias dos nossos espaços físicos e sociais; as geografias dos nossos espaços intelectuais.

A experiência espacial mais comum ou banal a todos nós é a das geografias dos nossos espaços cotidianos. O tempo todo estamos agindo no espaço, seja para estacionar um carro, arrumar os objetos em uma mesa de jantar, encontrar uma loja em um *shopping center* ou arrumar as compras no armário da despensa. Cada uma dessas ações envolve avaliações da localização, da posição de onde algo ou alguém está, a que distância, que direção seguir, etc. Para realizá-las, portanto, usamos alguns dos conceitos básicos do pensamento espacial. Sinton et al. (2013, p.17) nos dão vários exemplos desse pensamento no espaço associado às geografias do nosso espaço cotidiano. Algumas dessas situações:

- Saber em qual lado do carro está o acesso ao tanque de combustível para estacionar ao lado correto da bomba de abastecimento.
- Mover o seu corpo de maneira a arremessar uma bola de basquete.
- Descobrir como descer com um piano um lance de escadas.
- Dar indicações de itinerários a uma pessoa.

Nessa vivência dos espaços cotidianos é comum operarmos com alguns dos conceitos mais básicos do pensamento espacial, tais como

distância, direção, sequência, região, etc. Em todas essas situações estamos pensando *no* espaço, quase sempre sem nos darmos conta disso.

O segundo contexto no qual se dá o pensamento espacial é o da geografia dos espaços físicos e sociais. Quando vivemos e nos deslocamos cotidianamente estamos dentro de uma geografia do espaço físico e social. Podemos viver em uma casa de palafitas e estar sempre atentos ao regime de cheia dos rios ou às variações das marés. O clima da região em que vivemos pode ter um período curto de chuvas para cujos indícios de início estamos muito alertas. Nessas e em muitas outras situações pensamos *sobre* o espaço físico e social, especialmente se ajudados por instituições como a escola ou em situações informais e de lazer, como em viagens, nas quais aprendemos sobre esse espaço.

As cidades são ótimos e abundantes locais típicos desse espaço denominado como físico e social, mas o mesmo pode ser dito de uma rodovia ou de um hotel-fazenda. Assim no caso dos espaços físicos e sociais, pode-se não apenas refletir *sobre* o espaço, mas teorizar sobre ele. Mais uma vez recorremos a Sinton et al. (2013, pp.20-21) para elencarmos alguns exemplos ilustrativos de pensamento espacial no contexto do espaço físico-social:

- Planejadores urbanos devem se preocupar com os impactos da construção de uma via expressa sobre os bairros por ela onde passará, assim como a posição da mesma em relação ao Sol e seus impactos sobre o condutor.
- Arquitetos consideram a geologia, o perfil da encosta e a drenagem para a construção de um novo prédio e analisam também como ele vai se articular com as construções nas suas vizinhanças.
- Entender as implicações da divisão de lugares em um avião entre a primeira classe, classe executiva e classe econômica.

Como foi mencionado, nesse segundo contexto em que exercitamos o pensamento espacial *sobre* o espaço, o fazemos, frequentemente, de forma sistemática e consciente, inclusive teorizando sobre ele.

O terceiro contexto do pensamento espacial é o da Geografia do espaço intelectual. A definição a seguir é claríssima e, por esse motivo, resolvemos reproduzi-la:

> Nós podemos usar o espaço para nos ajudar a entender informações abstratas e organizar conhecimento. Na geografia do nosso espaço intelectual, tiramos proveito da nossa habilidade de organizar informação no espaço para nos ajudar a entender aquela informação. Ou seja, pensamos com o espaço para nos ajudar tanto a aprender quanto a transmitir significado para nós mesmos e a outros. Quando nós colocamos informações, dados ou conhecimento em um contexto espacial, e especializamos isso, nós somos capazes de obter significado da informação através da sua própria organização. (SINTON et al., 2013, p.23, tradução nossa)

Os exemplos são múltiplos. Pensamos *com* o espaço quando elaboramos um mapa conceitual, uma árvore genealógica da nossa família ou lemos um gráfico que expõe a relação entre variáveis. A tabela periódica de química ou o organograma de uma empresa também são ótimos exemplos. Consideramos que esse contexto cognitivo é muito relevante para a escola básica, pois as situações nas quais essa modalidade de pensamento com o espaço estão presentes são incontáveis: em uma linha do tempo de História, para entendermos os antecedentes da Revolução Francesa, na imagem de um conjunto articulado de polias para estabelecer a magnitude das forças intervenientes considerando-se a massa do que será deslocado, a figura de um sólido de revolução para facilitar a visualização da superfície de revolução que deu origem a esse sólido, etc.

Acerca desses três contextos, é oportuno sublinhar dois aspectos relevantes para os nossos propósitos de vincular o pensamento espacial à Educação em geral e à Educação Geográfica em especial. Em primeiro lugar, nunca é demais lembrar que esses três contextos do pensamento espacial não ocorrem de forma estanque, ou seja, eles são inseparáveis e o desenvolvimento do pensamento espacial em um desses contextos fertiliza o desenvolvimento dessa cognição nos demais contextos. Apesar disso, é

seguro apontar os contextos mais relevantes para os propósitos da ciência e da Educação:

> Enquanto as raízes iniciais e intuitivas do pensamento espacial estão fundadas, literalmente, nas geografias das nossas vidas e espaços físicos, a maior parte de sua importância científica e, portanto, educacional encontra-se no processo de espacialização que cria espaços intelectuais (NRC, 2006, p.32, tradução nossa).

Se concordamos com a afirmação de que uma das metas da escolarização é a de possibilitar ao aluno suplantar o senso comum, desenvolvendo o olhar sistemático, metódico e conceitualmente amparado que faz parte do conhecimento científico, então os contextos em que pensamos sobre o espaço e com o uso do espaço são aqueles cujo desenvolvimento devem merecer nossa maior atenção.

A tríade essencial do pensamento espacial

A definição do que é pensamento espacial do *National Research Council* (2006) aponta para o fato de que, além dessa modalidade cognitiva ser exercida nos três contextos mencionados, ele é composto por três elementos fundamentais.

A – Os conceitos espaciais

Localização, direção, distância, orientação e movimento são exemplos de conceitos espaciais básicos que utilizamos para organizar e entender o mundo e como ele funciona. Se essa afirmação não é particularmente polêmica, não é simples, por outro lado, definir quantos e quais são os conceitos espaciais. Em função da sua condição de blocos construtivos básicos do pensamento espacial, diversas iniciativas acadêmicas têm se voltado para o esforço de identificar, classificar e hierarquizar os conceitos espaciais. Para os propósitos deste trabalho nos

interessam as iniciativas relacionadas ao pensamento espacial aplicado às tarefas de caráter geográfico ou geoespaciais[7].

Um esforço acadêmico nessa direção e que constitui uma referência de grande ressonância no campo do pensamento espacial foi o trabalho de Reginald Golledge e suas colaboradoras, Meredith Marsh, e Sarah Battersby (2008), fundados em trabalho pioneiro do próprio Golledge. Nele os autores classificam os conceitos espaciais em simples (conceitos espaciais primitivos) e complexos (conceitos espaciais derivados). Nessa ótica, todos os conceitos espaciais associados à ideia de espaço geográfico são derivados dos conceitos espaciais primitivos, que seriam: identidade, localização, magnitude e tempo. É interessante perceber que a lista de conceitos espaciais de Reginald Golledge e suas colaboradoras é bastante ampla e eles estão vinculados às tarefas geoespaciais com fundamento nesses mesmos conceitos. Essa preocupação é explicada pelo objetivo principal do trabalho da trinca de autores: orientar os professores a desenvolverem com os seus alunos o pensamento espacial a partir da operacionalização dos conceitos espaciais identificados como pertinentes à escola básica.

Associada a essa preocupação de categorizar os conceitos espaciais e as modalidades de pensamento espacial correlatas, verifica-se também um desdobramento dessas iniciativas, sob a forma de tentar hierarquizá-las, chegando-se a propor taxonomias, como é o caso dos quatro níveis propostos por Goolledge et al. (2008). Como motivadora de boa parte dessas iniciativas está a preocupação de criar instrumentos para avaliar a proficiência dos indivíduos no campo do pensamento espacial.

Um trabalho particularmente significativo para exemplificar esse tipo de esforço intelectual de hierarquização de conceitos espaciais, é o de Jo e Bednarz (2009) no qual as autoras elaboram uma complexa taxonomia do pensamento espacial, idealizada com a finalidade de avaliar questões presentes em livros didáticos de Geografia para a escola básica. A taxonomia tenta dar conta das três dimensões do pensamento espacial presentes na já clássica definição do NRC (2006). Esse propósito fica evidenciado no próprio título do artigo citado neste parágrafo: "Avaliando questões de livros

[7] O significado desse conceito será sumarizado mais adiante neste texto.

didáticos de Geografia a partir de uma perspectiva espacial: usando conceitos de espaço, instrumentos de representação e processos cognitivos para avaliar a espacialidade" (JO e BEDNARZ, 2009, tradução nossa).

As autoras partem da premissa presente no NRC (2006) de que os conceitos espaciais são os tijolos para a construção do pensamento espacial e que, para a Geografia, "(...) conceitos como localização, distribuição, região, padrão, fricção da distância e associação espacial vem sendo considerados como essenciais para o pensamento espacial (JO e BEDNARZ, 2009, p.5, tradução nossa). As autoras assumem como referência para essa discussão acerca dos conceitos espaciais os trabalhos de Gersmehl e Gersmehl (2007) e de Golledge (2002), notadamente os deste último autor. Em seguida, coerentemente com a sua proposta de construção da taxonomia, asseveram que esta deve ser capaz de distinguir conceitos não-espaciais dos conceitos espaciais e classificar esses últimos de uma forma adequada. Disso resulta a proposta de classificar os conceitos em quatro categorias: não-espaciais, espaciais primitivos; espaciais-simples e espaciais-complexos.

É muito importante ressalvar que essa prática de hierarquizar conceitos espaciais não conta com o beneplácito de todos os pesquisadores do pensamento espacial relacionado à Geografia. Phil Gersmehl é um exemplo de autor que não realiza essa hierarquização, por considerá-la inadequada. Para ele qualquer conceito espacial pode ser simples ou complexo, dependendo da situação na qual ele está sendo mobilizado.

B – Formas de representação

O segundo componente da tríade do pensamento espacial são as formas de representação do espaço. No documento "Aprendendo a pensar espacialmente" há uma singela, mas significativa afirmação de que "Representações espaciais são poderosas ferramentas cognitivas que podem ampliar a aprendizagem e o pensamento" (NRC, 2006, p.281, tradução nossa). Em seguida, os autores defendem que essa afirmativa está baseada em três argumentos:

> Primeiro, criar representações espaciais é uma forma poderosa de codificar informações que alguém queira recuperar posteriormente. Segundo, gerar imagens de "velhas" informações que já foram aprendidas e das situações nas quais elas foram aprendidas pode ajudar poderosamente a recuperar essa informação posteriormente. Terceiro, alguns problemas são mais rapidamente resolvidos usando representações espaciais, enquanto em outros casos, usar representações espaciais pode interferir no processo de solução. (NRC, 2006, p.281, tradução nossa)

Os mapas são usualmente utilizados por nós como uma metáfora da organização da informação, seja ela geográfica ou não. Quando dizemos "vamos mapear o problema" iremos, muitas vezes, elaborar um esquema ou fluxograma das causas, processos e possíveis intervenções sobre uma situação e, nesse momento, estamos pensando com o espaço. Quando um professor de química leva para a sala de aula um kit com representações de átomos e diferentes tipos de ligações químicas para demonstrar reações e a formação de determinadas moléculas ele está usando uma representação espacial que também permite pensar com o espaço.

Por tudo isso, autores como Wakabayashi e Ishikawa (2011, p.307) enfatizam a importância da "Alfabetização Gráfica" (*Graphicacy*) para as representações espaciais e, por conseguinte, para o pensamento espacial. Podemos discernir dois grandes campos que envolvem essa alfabetização gráfica, havendo uma clara e ampla zona de interseção entre ambos.

O primeiro campo envolve as diferentes formas de representação gráfica de caráter não cartográfico, e o livro de Jacques Bertin, "Semiologia Gráfica" (2011[8]) é, sem sombra de dúvida, um verdadeiro "divisor de águas" e a grande referência sobre essa temática. Pelo menos no que tange aos gráficos em geral e, em especial para Bertin, os diagramas e as redes. O segundo campo, absolutamente interconectado e parcialmente superposto

[8] Nossa edição, em inglês, foi editada em homenagem póstuma, um ano após a morte de Bertin. A edição original, em francês, foi publicada em 1967.

com o primeiro, é o das representações cartográficas. Não é por acaso que a obra seminal do cartógrafo francês citado neste parágrafo tem o seguinte subtítulo: diagramas, redes e mapas. Cerca de um terço do livro é dedicado a este último tema. Como sabemos, uma parcela expressiva dos geógrafos e cartógrafos que abraçaram o paradigma da comunicação cartográfica o fizeram recorrendo à Semiologia Gráfica de Bertin, no âmbito da proposta de construção de uma linguagem monossêmica para a Cartografia.

Porém, as formas de representação do espaço com as quais opera o nosso pensamento espacial não estão restritas às modalidades que aspiram à condição de monossêmicas (com toda a polêmica aí envolvida quanto a essa pretensão), como os gráficos, diagramas, mapas, blocos-diagramas, croquis, etc. Imagens como pinturas e fotografias também fazem parte das representações do espaço que podem ser usadas como ativos suportes operatórios do pensamento espacial. Neste texto, dado o nosso campo do saber e os objetivos aqui apresentados, estamos priorizando destacar as representações cartográficas como componente dessas formas de representação que potencializam a cognição espacial.

Dito isso, é pertinente lembrar que, para os propósitos deste trabalho, tanto ou mais importante quanto enfatizar a importância das formas de representação do espaço em geral (e dos mapas em particular) para o desenvolvimento do pensamento espacial está a preocupação de destacar que a alfabetização ou proficiência gráfica pode ser aprendida/desenvolvida na escola, como defendido pelo já citado autor britânico, David Boardman (1983).

Por tudo isso, não nos causa espanto a afirmação de Injeong Jo e Sarah Bednarz. Em artigo no qual apresentam sua taxonomia do pensamento espacial as autoras asseveram que um esforço desse tipo "deve reconhecer que a habilidade de efetivamente utilizar e criar representações espaciais é *essencial* (grifo nosso) para o pensamento espacial" (JO e BEDNARZ, 2009, p.5, tradução nossa). Para os nossos propósitos, essa dimensão do pensamento espacial constitui o cerne da proposta que ora apresentamos. Se a importância das formas de representação espacial é consenso entre os que desenvolvem pesquisas na área do pensamento espacial e, para desdobrar a premissa, os mapas ocupam lugar central nessas representações, podendo

ser aprendidos na escola básica, temos como resultante que a organização da aprendizagem da "gramática" dos mapas deve não apenas ser objeto de reflexão cuidadosa da Educação Geográfica (como já vem ocorrendo) como também ser encarada como meio importante para desenvolver o pensamento espacial dos alunos.

Por fim, mas não de menor importância, cabe lembrar que as representações do espaço (e os mapas são exemplares dessa afirmação a seguir) desocupam a nossa mente de ter que ser capaz de montar toda a imagem mental da espacialidade de um fenômeno ou processo, liberando o nosso cérebro para as modalidades de pensamento que permitem compreender diferentes aspectos desses mesmos fenômenos e processos.

C – Processos de raciocínio

Esse terceiro componente do pensamento espacial é muito importante por diversos motivos, mas queremos enfatizar, em primeiro lugar, que ele aponta para uma desembocadura prática do pensamento espacial. Na perspectiva fundamentada pelo NRC (2006) e incorporada pela comunidade científica, o pensamento espacial é orientado para a solução de problemas. Há um claro viés pragmático e cidadão na definição do pensamento espacial e nos trabalhos que abordam a temática. Desenvolver o pensamento espacial é estar mais bem instrumentalizado para lidar com os mais diferentes desafios. Dos cotidianos aos científicos. Em função dessa dimensão pragmática, os processos de raciocínio envolvidos no pensamento espacial são muito importantes nessa tríade que já se tornou um verdadeiro paradigma para definir essa forma de pensamento.

Tentando sistematizar esse aspecto do pensamento espacial, Jo e Bednarz (2009), no seu esforço de elaborar uma taxonomia do pensamento espacial e valendo-se das contribuições de outros autores, apresentam uma classificação/hierarquização do raciocínio espacial. Para as autoras, "Uma taxonomia do pensamento espacial, portanto, deve ser capaz de ajudar a distinguir entre processos cognitivos de alto nível daqueles de nível inferior" (2009, p.5).

É importante não confundir essa hierarquia das formas ou modalidades do pensamento espacial com a hierarquização dos conceitos espaciais, à qual se opõem autores como Phil Gersmehl. Neste caso estamos nos referindo à complexidade do raciocínio envolvido na solução de uma tarefa ou análise de uma situação, em concordância com taxonomias cognitivas historicamente adotadas nas Ciências da Educação e na Psicologia Cognitiva, como é o caso da clássica Taxonomia de Bloom, que vem sendo revisitada e atualizada pelos pesquisadores nos últimos tempos.

Outros autores também se dedicaram à tarefa de identificar os conceitos espaciais ou modalidades estruturantes do pensamento espacial e Phil Gersmehl (2014) é figura importantíssima nesse esforço de sistematização, especialmente pela conexão de seu trabalho com o acompanhamento dos avanços na área da neurociência. O pesquisador elaborou uma proposta com ampla repercussão acadêmica e que se tornou referência no campo do pensamento espacial. Muitos autores do campo do *Spatial Thinking* se remetem ao seu trabalho (assim como ao de Golledge). Gersmehl (2007; 2014) afirma que as pesquisas recentes no campo da neurociência (mais de 3.500 desde 1990) mostram que o cérebro humano tem redes neurais diferentes para as diversas modalidades do pensamento espacial. Gersmehl identificou o que denominou como oito modalidades neurologicamente distintas de pensamento sobre as condições dos lugares e conexões entre lugares:

- Comparação Espacial
- Analogia Espacial
- Aura Espacial
- Transição Espacial
- Associação Espacial
- Hierarquia Espacial
- Padrões Espaciais
- Regionalização

Tudo isso torna o pensamento espacial não apenas complexo e diversificado, mas também, singular. Por mais que ainda haja muito a caminhar, cientificamente, quanto à compreensão dessas modalidades do pensamento espacial, há um aspecto relevante a ser realçado aqui, pelo

menos se considerarmos as pesquisas de ponta na área da neurociência, como nos ensina Gersmehl:

> O que é realmente importante para os professores é o fato de que os vários modos de pensamento espacial não são bem correlacionados. Elevada pontuação em um teste de associação espacial, por exemplo, pode não significar pontuação elevada em testes de sequência ou regionalização espacial. Como resultado não existe essa coisa de "uma" inteligência espacial. De fato, é muito provável que diferentes alunos possam realmente "ver" coisas diferentes no mesmo mapa (GERSMEHL, 2014, p.193, tradução nossa).

É preciso desenvolver uma didática do pensamento espacial que leve em conta essa pluralidade de competências envolvidas nesses aspectos do raciocínio que lidam com o espaço através de diferentes habilidades. É imperativo usar os mapas e os conhecimentos geográficos como contextos para desenvolver o pensamento espacial do mesmo modo que temos que usar esse tipo de pensamento para compreender melhor os fenômenos geográficos e suas representações espaciais.

A aplicação do pensamento espacial que mais interessa à Geografia: o pensamento geoespacial

Para aumentar a operacionalidade desse macro-conceito do pensamento espacial, nos moldes teóricos aqui propostos, é importante realizar um recorte conceitual importante, abordando o conceito de pensamento geoespacial. Para nós, a linha meridiana entre o pensamento espacial e o geoespacial foi mais adequadamente estabelecida por Huynh e Sharp (2013). Após enfatizar o interesse em comum de geógrafos e psicólogos pelas habilidades espaciais como componentes do pensamento espacial, os autores apresentam a seguinte distinção:

> Este artigo defende que o pensamento geoespacial diferencia-se do pensamento espacial por três razões. Primeiro, problemas geoespaciais são enquadrados em um

> contexto geográfico. Isso significa que os problemas abordados são ligados à superfície da Terra ou a representações da Terra através de mapas e telas de computador. Assim, problemas geoespaciais requerem informação geográfica acerca do contexto, ao invés de um espaço imaginário. Segundo, problemas geográficos são tipicamente resolvidos através do foco nas relações espaciais com relevância única para a geografia (...). Terceiro, é esse aspecto do pensamento espacial, o foco nas relações espaciais em contextos geográficos, o mais desenvolvido nos cursos de geografia. (HUYNH e SHARP, 2013, p.4, tradução nossa)

Em consonância com os autores acima, Golledge, Marsh e Battersby estabelecem a seguinte demarcação: "Pensamento geoespacial é um subconjunto do pensamento espacial" (GOLLEDGE, MARSH e BATTERSBY, 2002, p.87, tradução nossa). Essa distinção conceitual aqui apresentada não significa que traçaremos uma linha divisória rígida entre um e outro. Tentar distinguir radicalmente pensamento espacial de pensamento geoespacial seria um equívoco, tanto por sua artificialidade quanto por não encontrar respaldo na literatura científica. A maioria dos autores que estudamos, em particular aqueles que constituem importante referência teórica para esse campo acadêmico, trabalham com o conceito mais amplo de pensamento espacial, mesmo que aplicado ao ensino de Geografia. Não necessariamente eles fazem uso da adjetivação com o prefixo "geo" para a modalidade de pensamento que estão abordando.

Portanto, a definição do pensamento geoespacial apresentada acima serve para refinar o nosso recorte temático e não perdermos de vista a nossa perspectiva geográfica, nesse diálogo multidisciplinar. Em outras palavras, estamos interessados principalmente nos aspectos do pensamento espacial que são úteis para a solução de problemas geográficos, entendidos como aqueles que ajudam a responder perguntas clássicas da disciplina como: Onde? Por que neste lugar? Quais as relações com outros lugares? Nesse sentido, só podemos concordar com Wakabayashi e Ishikawa, quando

afirmam que "A Geografia tem o papel de aplicação do pensamento espacial ao mundo real" (2011, p.308, tradução nossa).

Em suma, a ideia de pensamento geoespacial ganha sentido como recorte do campo extremamente amplo do pensamento espacial. Interessa em especial para a Educação Geográfica aquelas facetas do pensamento espacial que levam à compreensão da espacialidade dos fenômenos e processos sociais.

Algumas conclusões para estimular reflexões

Em primeiro lugar queremos enfatizar que a defesa do pensamento espacial não tem como objetivo incluir mais um tópico de conteúdo no currículo. Consideramos que uma boa exposição acerca dos objetivos maiores da proposta de desenvolvimento do pensamento espacial na escola básica está apresentada no seguinte segmento (do copiosamente citado) documento elaborado pelo Comitê para o Apoio ao Pensamento Espacial:

> O Comitê não vê o pensamento espacial como uma peça a ser acrescentada a já sobrecarregada estrutura curricular. Ao invés disso, o pensamento espacial é visto como um integrador e um facilitador para a solução de problemas atravessando o currículo. O pensamento espacial não é um acréscimo, mas um elo perdido do currículo. Portanto, a inclusão e a integração do pensamento espacial pode ajudar a atingir os atuais objetivos curriculares. A ideia do pensamento espacial não está e não deveria estar isolada, mas, da mesma forma, sem atenção explícita a ele, nós não iremos atender a nossa responsabilidade de equipar a próxima geração de estudantes para a vida e para o trabalho no século vinte e um. (NRC, 2006, p.241)

Em segundo lugar, queremos enfatizar a nossa defesa de que o fundamento teórico do campo científico associado ao pensamento (geo)espacial (*Spatial Thinking*) viabiliza a construção de situações de aprendizagem nas aulas de Geografia, com o recurso do instrumental

cartográfico, que podem contribuir para superar diversos problemas comumente denunciados pelos autores brasileiros que trabalham com a Cartografia Escolar. Entendemos que esse é um amplo, pouco explorado e promissor campo de pesquisas para a Educação Geográfica.

Bibliografia

BEDNARZ, Sarah; KEMP, Karen. Understanding and nurturing spatial literacy. **Procedia—Social and Behavioral Sciences**, 2011, 21, 18-23.

BERTIN, Jacques. **Semiology of Graphics – diagrams, networks, maps**. New York: Esri Press, 2011.

BOARDMAN, David. **Graphicacy and Geography Teaching**. London/Camberra: Croom Helm, 1983.

CASTELLAR, Sonia. M. V.; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTELLAR, Sonia. M. V. A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org**.). Novos Rumos da Cartografia Escolar: Currículo, linguagens e tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 121-135

CAVALCANTI, Lana de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

GERSMEHL, P. J. e GERSMEHL, C. A. Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and "educability". **Journal of Geography** 106 (5): 181–191, 2007.

GERSMEHL, P. **Teaching Geography**. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2014.

GOLLEDGE, R. G., MARSH, Meredith and BATTERSBY, Sarah. Matching geospatial concepts with geographic educational needs. **Geographical Research** 46 (1): 85–98, 2008.

HEGARTY, Mary. Components of Spatial Intelligence. In: ROSS, Brian H (Editor). **Psychology of Learning and Motivation**, Academic Press, V. 52, 2010, pages 265-297.

HUYNH, Niem Tu, SHARPE, Bob. An Assessment Instrument to Measure Geospatial Thinking Expertise, **Journal of Geography**, 2013, 112:1, 3-17, 2013.

JO, Injeong; BEDNARZ, Sarah. Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality. **Journal of Geography** 108:4–13, 2009.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo.** São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

MORGAN, JOHN. What do we mean by thinking geographically? In: LAMBERT, David e JONES, Mark (orgs). **Debates in Geography Education**. New York: Routledge, 2013. pp.273-281.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum.** Washington: National Research Council Press, 2006. ISBN: 0-309-53191-8, 332 p. Disponível em http://www.nap.edu/catalog/11019.html (Acesso em 03/07/2013).

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAUER, Carl O. **The Education of a Geographer**. Discurso presidencial na condição de presidente honorário da Associação de Geógrafos Americanos no seu 52º encontro anual, realizado na cidade de Montreal, no dia 4 de abril de 1956. Disponível em: http://www.colorado.edu/geography/giw/sauer-co/1956_teg/1956_teg_body.html (Acesso em 07/12/2015)

SINTON, Diana Stuart et al. **The People's Guide to Spatial Thinking**. Washington: National Council for Geographic Education, 2013.

WAKABAYASHI, Yoshiki, ISHIKAWA, Toru. Spatial thinking in geographic information science: a review of past studies and prospects for the future. In: **Procedia—Social and Behavioral Sciences**. Vol 21 pp. 304–313, 2011. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811013541 (Acesso em 29/05/2013).

EL LENGUAJE CARTOGRÁFICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Francisco Rodríguez-Lestegás

Xosé C. Macía-Arce

Francisco X. Armas-Quintá

1. Introducción: los lenguajes geográficos

Tanto la geografía científica (que se produce y difunde) como la geografía escolar (que se enseña y aprende) manejan información de muy diversa naturaleza, cuyo tratamiento exige, además, la utilización de distintos procedimientos y técnicas. Esta complejidad se traduce en la variedad de los códigos lingüísticos de los que se vale para transmitir esa información, lenguajes que emplea, de modo selectivo o complementario, según lo recomienden las necesidades o circunstancias concretas. Nos referimos al lenguaje verbal, estadístico, icónico y cartográfico (CORDERO; SVARZMAN, 2007; SOUTO, 1999):

a) El lenguaje verbal (oral y escrito) es, indudablemente, la forma de expresión más utilizada en el conjunto de las ciencias. En el caso específico de la geografía, permite construir su discurso científico, difundir la información generada y transmitirla en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos: documentos, relatos, redacciones, informes, esquemas, resúmenes, síntesis, vocabulario específico, relaciones entre conceptos, utilización de diccionarios, referencias bibliográficas.

b) El lenguaje estadístico (matemático o numérico) permite manejar y analizar grandes volúmenes de información, al tiempo que aporta un elevado grado de precisión a las descripciones, facilita la comparación entre fenómenos y espacios, y posibilita la representación gráfica de los datos. Ejemplos: cifras absolutas, medias aritméticas, porcentajes, tasas, índices, correlación de variables.

c) El lenguaje icónico busca la representación de la realidad a través de imágenes de lugares o paisajes. Ejemplos: fotografías de perspectiva horizontal y oblicua, fotografías aéreas, Google Earth y Google Maps, vídeos, imágenes de satélite, dibujos, maquetas.

d) El lenguaje cartográfico (simbólico) es un código visual que permite la transmisión de información geográfica a través de unos elementos conceptuales básicos o primarios (puntos, líneas y superficies) necesarios para la representación gráfica (MEMBRADO, 2015). Ejemplos: croquis, planos, mapas topográficos, mapas temáticos.

De los cuatro códigos lingüísticos enumerados, en este trabajo nos referiremos exclusivamente al último de ellos, el lenguaje cartográfico. La razón es obvia: no es posible entender la geografía sin cartografía y, además, perdería toda su identidad como ciencia. Así lo dejó sentenciado Yves Lacoste: "el mapa es la forma de representación geográfica por excelencia" (LACOSTE, 1977, p. 7). En realidad, nos estamos refiriendo a un instrumento imprescindible para la comprensión de los fenómenos espaciales, para almacenar la información eficientemente y para entender las distribuciones y relaciones geográficas (THROWER, 2002).

Tampoco es posible enseñar ni aprender la geografía sin mapas, ya que supondría emprender un proceso didáctico totalmente al margen de las realidades espaciales. Sin ningún género de dudas, el alumnado se encontraría con innumerables dificultades para asociar la realidad física, humana y económica con territorios concretos (MACÍA; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS; ARMAS, 2016). Por eso, además de herramienta distintiva del geógrafo, el mapa es "el documento básico de gran parte de la enseñanza de la geografía" (BAILEY, 1981, p. 36). Parafraseando a Richard Hartshorne,

podemos afirmar que, si un problema no es susceptible de ser enseñado y aprendido mediante mapas, seguramente no será un problema geográfico[9].

La formación del profesorado de Geografía en España: didáctica de la cartografía

Describir y reflexionar sobre la formación inicial de los docentes que se encargarán de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de contenidos geográficos en el sistema educativo español exige diferenciar claramente entre tres etapas educativas: la educación primaria (6-12 años), la educación secundaria obligatoria (12-16 años) y el bachillerato (16-18 años)[10]. La educación primaria corre a cargo de *maestros de educación primaria*, en tanto que las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato son desempeñadas por *profesores de educación secundaria*.

1.1. La formación de maestros de educación primaria

La profesión de maestro de educación primaria está regulada por el Estado, tal como establece la Ley Orgánica de Educación (LOE)[11] en el apartado referido al profesorado de las distintas enseñanzas contempladas en dicha ley (Capítulo II del Título III). En concreto, el artículo 93 especifica como requisito imprescindible para el ejercicio de esta profesión estar en posesión del título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente. Asimismo, se indica que estos profesionales tendrán competencia en todas las áreas de este nivel, con la salvedad de que la música, la educación física y los idiomas extranjeros serán impartidos por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

[9] "[…] if his problem cannot be studied fundamentally by maps (…) then it is questionable whether or not it is within the field of geography" (HARTSHORNE, 1939, p. 249).

[10] De acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (*Boletín Oficial del Estado*, 10 diciembre 2013).

[11] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado*, 4 mayo 2006).

Con respecto a la ordenación de las titulaciones universitarias oficiales adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, la legislación establece que el Gobierno precisará los requisitos a los que habrán de ajustarse las solicitudes presentadas por las universidades para la obtención de la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales de Grado o de Máster que habiliten para el desempeño de actividades profesionales reguladas en España[12]. En este sentido, la titulación oficial de Grado que habilita para el ejercicio de la profesión de maestro de educación primaria tendrá una duración de 240 créditos ECTS y garantizará la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión[13].

Las materias que integran el plan de estudios se agrupan en tres grandes módulos: 1) Módulo de formación básica (mínimo 60 créditos); 2) Módulo didáctico y disciplinar (mínimo 100 créditos), y 3) Practicum, que incluye el Trabajo fin de Grado (mínimo 50 créditos)[14]. La materia "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales" se encuadra en el Módulo didáctico y disciplinar y está orientada a la adquisición de las competencias específicas que se relacionan en el Cuadro 1.

[12] Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (*Boletín Oficial del Estado*, 30 octubre 2007).

[13] Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria (*Boletín Oficial del Estado*, 21 diciembre 2007).

[14] Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (*Boletín Oficial del Estado*, 29 diciembre 2007).

Cuadro 1. Competencias específicas propias de la materia "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales"

▪ Comprender los principios básicos de las ciencias sociales.
▪ Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales.
▪ Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.
▪ Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.
▪ Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.
▪ Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura.
▪ Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Fuente: Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (*Boletín Oficial del Estado*, 29 diciembre 2007).

1.2. La formación de profesores de educación secundaria

Al igual que en el caso de la educación primaria, la profesión de profesor de educación secundaria está también regulada por el Estado. En efecto, el artículo 94 de la LOE establece que "para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado"[15]. La formación del profesorado de educación secundaria comprende, pues, un Grado en la formación disciplinar correspondiente (cuatro años de duración, 240 créditos ECTS) y un Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Lenguas (un año de duración, 60 créditos ECTS).

En lo que se refiere a la formación del profesorado responsable de la enseñanza de los contenidos curriculares de carácter geográfico, es necesario

[15] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*Boletín Oficial del Estado*, 4 mayo 2006).

aclarar que, en España, no existen profesores exclusivamente "de Geografía" en la educación secundaria, sino que los docentes del departamento de Geografía e Historia de los centros escolares asumen también la enseñanza de materias de Historia e Historia del Arte. Por lo tanto, el profesorado puede haber cursado cualquier grado relacionado con la geografía, la historia, la historia del arte o incluso otras disciplinas más o menos afines.

Esto significa que el título habilitante para el ejercicio de la profesión de profesor de educación secundaria no es el Grado, sino el Máster[16], un título oficial de orientación pedagógica y didáctica, así como claramente profesionalizadora. La normativa de rango estatal que lo regula[17] establece las competencias generales que los estudiantes deben adquirir, las condiciones de acceso al Máster y la planificación de las enseñanzas, indicando que estas deben organizarse en diversas especialidades e itinerarios teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas.

En este sentido, los planes de estudio deben comprender un Módulo genérico con un mínimo de 12 créditos (materias sobre aprendizaje y desarrollo de la personalidad; procesos y contextos educativos; sociedad, familia y educación), un Módulo específico con un mínimo de 24 créditos (complementos para la formación disciplinar; aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes; innovación docente e iniciación a la investigación educativa) y el Practicum, que incluye el Trabajo fin de Máster (mínimo 16 créditos). Las competencias propias de las materias incluidas en el Módulo específico se detallan en el Cuadro 2.

[16] Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (*Boletín Oficial del Estado*, 21 diciembre 2007).

[17] Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (*Boletín Oficial del Estado*, 29 diciembre 2007).

Cuadro 2. Competencias propias de las materias del Módulo específico

Materia	Competencias
Complementos para la formación disciplinar	▪ Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. ▪ Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. ▪ Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	▪ Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. ▪ Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. ▪ Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. ▪ Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. ▪ Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.
Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	▪ Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. ▪ Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. ▪ Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. ▪ Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

Fuente: Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (*Boletín Oficial del Estado*, 29 diciembre 2007).

Como vemos, la formación del profesorado de Geografía para la educación secundaria exige la posesión de un grado que incluye materias de naturaleza disciplinar y sin relación alguna con las competencias docentes, al que es preciso añadir un máster habilitante de carácter profesionalizador que trata de integrar los conocimientos técnicos específicos con los pedagógico-didácticos. Esto significa que tan solo se dedica un año de formación a la adquisición de competencias profesionales directamente relacionadas con el desempeño de las tareas docentes, de tal manera que, de los cinco años de estudios necesarios para la formación inicial de un profesor (con un total de 300 créditos ECTS), solo el 20% está integrado por disciplinas propiamente relacionadas con la profesión docente.

En los planes conducentes a la formación inicial para la docencia en educación secundaria destaca una evidente falta de articulación entre el conocimiento científico de las disciplinas de referencia y aquel otro relacionado con las ciencias de la educación y, por lo tanto, con las cuestiones propiamente educativas. Análogamente, la integración efectiva de la preparación docente con la formación para la actividad investigadora sigue siendo una asignatura pendiente, al verse reducida a una materia de innovación docente e iniciación a la investigación educativa, así como a los trabajos fin de grado y fin de máster. La experiencia de haber realizado actividades de investigación en el transcurso de la formación inicial posibilitaría que el profesor genere condiciones para concebir su trabajo educativo de una forma más compleja y, al desarrollarlo en situaciones concretas, actúe como productor de conocimiento en el ámbito de la acción docente.

Finalmente, parece pertinente reflexionar sobre la distinción entre la preparación de profesionales técnicos (geógrafos, urbanistas, expertos en ordenación del territorio) y docentes (de ciencias sociales, geografía e historia). Una adecuada clarificación en este sentido debería servir para la construcción de la identidad profesional de ambas modalidades y de orientación hacia el mercado laboral (PEZZATO; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, 2015).

1.3. Las habilidades cartográficas en los programas de formación del profesorado

El mapa es una herramienta fundamental en la explicación geográfica y, por lo tanto, un instrumento básico para el trabajo de los geógrafos[18]; el lenguaje cartográfico es un medio esencial para el aprendizaje de la geografía escolar; el desarrollo de las habilidades cartográficas tiene una presencia importante en los currículos escolares; y, finalmente, los libros de texto y otros materiales didácticos empleados en la enseñanza de la Geografía contienen abundantes y variados ejemplos de representaciones espaciales (croquis, planos, mapas, imágenes de satélite, etc.) que los estudiantes deben analizar e interpretar.

No obstante, siendo el mapa el lenguaje específico de la geografía, paradójicamente no es el medio más utilizado para la transmisión y recepción de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. La razón es muy sencilla: lo que ocurre, simplemente, es que el profesorado encargado de gestionar este proceso no ha recibido la formación adecuada para utilizar la cartografía como instrumento de comunicación. Por consiguiente, buena parte del alumnado desconoce las claves necesarias para extraer e interpretar adecuadamente toda la información que los mapas y planos contienen. Es preciso, pues, que los estudiantes diferencien entre la realidad espacial y su representación simbólica a través del lenguaje cartográfico, y que el profesor conozca las secuencias y dificultades en el aprendizaje de las habilidades cartográficas (SOUTO, 1999).

Desde esta perspectiva, no es discutible la necesidad de una sólida formación del profesorado en relación con las competencias necesarias para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje cartográfico en la escuela. El profesor de geografía tiene que estar debidamente preparado para ayudar a sus alumnos, no solo a señalar o localizar sobre el mapa, sino a "leer" el mapa, es decir, a comprender y utilizar toda la información que proporciona e, incluso, la que oculta o distorsiona. Se trata de un conocimiento necesario, pero que no es automático ni espontáneo, sino que

[18] "[…] workers in other fields commonly concede without question that the geographer is the expert on maps, whether in making or in using them" (HARTSHORNE, 1939, p. 247).

tiene que ser aprendido (THROWER, 2002). De igual modo que existen métodos y enfoques para la adquisición del lenguaje oral y escrito, la "alfabetización cartográfica" (CAVALCANTI, 2012, p. 25; LUQUE, 2011, p. 185) exige el empleo de una metodología específica orientada al desarrollo de las estructuras cognitivas y habilidades que permitan interpretar y comprender el lenguaje cartográfico, así como construir significados a partir del mismo (JEREZ, 2006).

1.3.1. La construcción del conocimiento espacial desde una perspectiva piagetiana

Las teorías cognitivas de base piagetiana tuvieron una gran repercusión en la didáctica de las habilidades cartográficas. De hecho, se reconoce unánimemente que fueron J. Piaget y sus colaboradores (PIAGET; INHELDER, 1948) los únicos autores que estudiaron con rigor el conocimiento espacial desde el punto de vista evolutivo, de modo que sus formulaciones al respecto nos proporcionan el único modelo teórico que relaciona, de forma satisfactoria, la evolución de la comprensión espacial con el desarrollo cognitivo general (OCHAÍTA, 1983).

Según la escuela piagetiana, existen tres categorías de relaciones espaciales, cuyo ordenamiento lógico desemboca en la cognición espacial por parte del sujeto: el espacio topológico, proyectivo y métrico o euclidiano. Se denomina "topológico" el espacio comprendido dentro de un objeto o figura particular, abarcando las relaciones de proximidad, separación, orden, cerramiento y continuidad (continuo-discontinuo, abierto-cerrado, dentro-fuera, unido-separado, roto-entero…). Por su parte, el espacio "proyectivo" tiene en cuenta las posiciones relativas de los objetos entre sí o entre sus representaciones (derecha-izquierda, delante-detrás, arriba-abajo...). Finalmente, el espacio "métrico" o "euclidiano" considera las relaciones espaciales conforme a ejes de coordenadas (distancias, medidas, angularidad, proporciones, semejanza, paralelismo, orientación, perspectiva...).

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas, es preciso tener en consideración, en primer lugar,

las operaciones necesarias para la comprensión de las secciones geométricas (concepto de curva de nivel o isohipsa). Otro aspecto de gran interés es la adquisición de sistemas de referencia (verticalidad, horizontalidad y ejes de coordenadas), requisito previo para la comprensión de las coordenadas geográficas (latitud y longitud). Por último, el desarrollo de los conceptos proyectivos y euclidianos es estrechamente interdependiente, confluyendo en la posibilidad de construir o diagramar planos y mapas (HOLLOWAY, 1969; OCHAÍTA, 1983).

1.3.2. Cognición ambiental y mapas cognitivos

A diferencia de la cognición espacial básica o conocimiento de las relaciones espaciales fundamentales, a las que nos hemos referido en el apartado anterior, la "cognición ambiental" (EVANS, 1983) trata de comprender el conocimiento que el sujeto tiene, no de un espacio teórico, sino de los espacios reales, concretos y cotidianos en los que se desarrolla su vida, tales como su casa, su colegio, su barrio o su localidad. Esta representación de un ambiente específico, relacionado con su entorno, y construida a través de la experiencia recibe el nombre de "mapa cognitivo" (o "mapa mental"), que viene a ser un esquema mental que nos permite desenvolvernos en el espacio y afrontar la solución de múltiples problemas espaciales, tales como tareas de localización, orientación y desplazamiento (MARTÍN, 1990).

En el primer trabajo realizado sobre mapas cognitivos de espacios urbanos, que sirvió de fuente de inspiración de todos los estudios posteriores, Lynch (1960) apuntaba que la imagen de la ciudad está integrada por cinco categorías de elementos: "mojones" (puntos de referencia para el observador particularmente significativos), "sendas" (calles que permiten efectuar recorridos por la ciudad), "nodos" (intersecciones de sendas), "bordes" (líneas que delimitan claramente distintos espacios del plano urbano) y "barrios" (subsecciones de la ciudad perfectamente diferenciadas y caracterizadas) (PÉREZ; PIÑEIRO; TIRADO, 1998).

No obstante, y con intención de una mayor simplificación, podemos reducir los tipos de elementos presentes en un mapa cognitivo a tres, que se

van adquiriendo secuencialmente: los "mojones", las "rutas" y las "configuraciones". Los elementos básicos del mapa cognitivo son los mojones, constituidos por aquellos objetos o puntos estratégicos que atraen especialmente la atención de los sujetos, por lo que son los que más fácilmente se perciben y se recuerdan. Por su parte, las rutas son las conexiones o los itinerarios utilizados para ir de un mojón a otro, en tanto que las configuraciones son una especie de "minimapas" en los que aparecen integradas varias rutas, de manera que ofrecen simultánea y coordinadamente una gran cantidad de información espacial de una parte del entorno.

En este sentido, la evolución de los mapas cognitivos muestra un carácter constructivo, avanzando desde representaciones en las que únicamente aparecen elementos aislados y ligados a experiencias personales del sujeto ("nivel indiferenciado egocéntrico"), a la aparición de conexiones entre algunos de estos elementos ("nivel diferenciado y parcialmente coordinado en subgrupos fijos"), para llegar finalmente a un mapa en el que todos los puntos están adecuadamente relacionados entre sí, utilizando el referente de un sistema de coordenadas ("nivel coordinado abstractamente e integrado jerárquicamente") (MARTÍN, 1990; MOORE, 1983).

En lo que se refiere a las implicaciones de los mapas cognitivos en la formación del profesorado para el desarrollo de las habilidades cartográficas, podemos mencionar al menos tres propuestas educativas. Por un lado, pueden servir para diagnosticar el nivel de desarrollo espacial de los escolares, con el fin de detectar sus conocimientos previos y actuar sobre su "zona de desarrollo próximo". En segundo término, los mapas cognitivos pueden permitirnos averiguar cuál es la percepción que los sujetos tienen sobre distintos lugares de su entorno: cuáles conocen mejor, cuáles les resultan más atractivos, etc. Finalmente, no debe olvidarse la posibilidad de su utilización como actividad escolar propiamente dicha, como magníficos instrumentos para propiciar el desarrollo del conocimiento del entorno y de la capacidad de representarlo cartográficamente (OCHAÍTA; HUERTAS, 1989).

1.3.3. Las habilidades cartográficas desde un enfoque neopositivista

La perspectiva neopositivista cuenta con una larga tradición en la enseñanza de las habilidades cartográficas. En realidad, prácticamente todos los modelos de selección y secuencia de actividades en relación con el trabajo con documentos cartográficos responden a la combinación de un enfoque básicamente conductista de la enseñanza con un concepto neopositivista del mapa, definido como una representación plana, selectiva, abstracta, simbólica y reducida de los rasgos físicos (tangibles: unidades de relieve, red hidrográfica, entidades de población) y ficticios (no perceptibles: límites municipales, delimitación de los usos normativos del suelo urbano) de la totalidad o de una parte de la superficie terrestre (ALEGRE, 1996).

La consideración del mapa como una imagen fiel, objetiva y neutral de la realidad conduce a la priorización de sus componentes matemáticos. En primer lugar, un mapa es una representación plana, lo que supone trasladar un volumen tridimensional a un plano bidimensional y, al mismo tiempo, proyectar un geoide sobre un plano, operación que es necesario resolver geométricamente a través de la elección de una proyección cartográfica apropiada, así como la determinación de las coordenadas geográficas y la orientación. Lo que hacen las proyecciones es transformar las coordenadas geográficas (latitud y longitud), que definen la situación de un punto sobre la superficie terrestre, en coordenadas cartesianas (ordenadas y abscisas), que determinan la posición de otro punto homólogo sobre una superficie plana.

En segundo término, la fuerte reducción de la realidad obliga a construir una representación proporcional, a escala, lo que supone, además, que esa representación de la realidad tenga siempre un carácter parcial y simplificado. El cartógrafo que elabora el mapa se encarga, por lo tanto, de seleccionar, de entre los múltiples hechos y procesos que observa sobre la superficie terrestre, aquellos que mejor se acomodan a sus propósitos.

Por último, los mapas no representan los fenómenos geográficos tal y como son en la realidad, sino simbólicamente, mediante la utilización de diversos signos y otros convencionalismos, tales como las diferentes tonalidades cromáticas o variados pictogramas.

Proyección, coordenadas geográficas, orientación, escala, selección, distribución y simbolización son los elementos de un lenguaje específico, un sistema semiótico complejo que es preciso aprender a descifrar o decodificar. El enfoque neopositivista relaciona las habilidades cartográficas con el dominio de cada uno de estos conceptos, competencias parciales que deben adquirirse sumativamente para conducir al conocimiento global del mapa (BENEJAM; COMES, 1994; PÉREZ; PIÑEIRO; TIRADO, 1998).

1.3.4. La actualización del lenguaje cartográfico

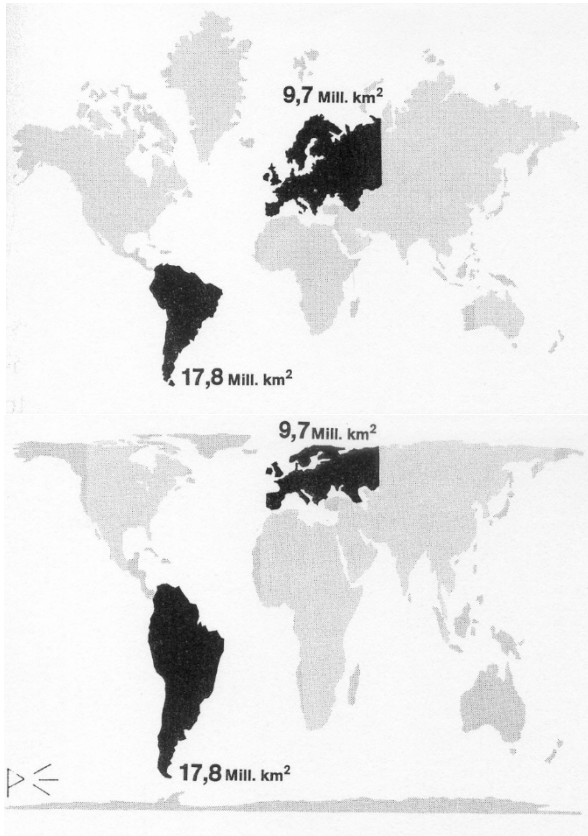
Los mapas no solo nos permiten localizar puntos en el espacio, orientarnos, comparar dimensiones y otras actividades de carácter matemático, sino que también nos ofrecen la posibilidad de transmitir una determinada visión o interpretación sobre la organización del espacio humanizado (BENEJAM; COMES, 1994). No es posible una representación fidedigna de la superficie terrestre en dos dimensiones. En este sentido, lejos de ser representaciones objetivas y neutrales de la realidad espacial, los mapas son construcciones sociales que transmiten mensajes ideológicos, culturales y políticos.

Es sabido que los mapamundis suelen estar confeccionados a partir de la proyección cilíndrica creada por Gerardus Mercator en 1569 y que se difundió ampliamente por ser la más adecuada para la navegación. Se trata de una proyección conforme que conserva los ángulos a cambio de distorsionar las superficies, por lo que resulta poco adecuada para representar las distribuciones geográficas sobre la Tierra (THROWER, 2002). Dado que todos los meridianos y paralelos se cruzan en ángulo recto, los polos se desplazan hacia el infinito. Además, el ecuador no divide el planeta en dos mitades iguales, sino que dos tercios del mapa se emplean para representar el hemisferio norte y se dedica solo el tercio restante a hemisferio sur, de manera que los países norteños ven reforzada su preeminencia sobre los meridionales. Por todo ello, además de eurocentrista, el mapa de Mercator fue acusado de colonialista e, incluso, de racista.

En cambio, el alemán Arno Peters creó en 1974 un mapamundi basado en una proyección equivalente que conserva las superficies, aunque distorsiona los perfiles de los continentes[19]. Peters sitúa el ecuador dividiendo el planeta por la mitad y consigue que un centímetro cuadrado en cualquier punto del mapa represente los mismos quilómetros cuadrados en la realidad. Al presentar el mundo con una mayor equidad, esta proyección fue adoptada por numerosas organizaciones y utilizada en materiales educativos, pero no pudo librarse de ser considerada un producto absurdo, provocador y falsificador.

[19] La proyección de Peters quizás debiera llamarse, más correctamente, de Gall-Peters, porque el mapa que Arno Peters presentó en 1974 a la Sociedad Cartográfica Alemana se basaba en la proyección que James Gall ya había publicado en 1856 en el *Polish Geographical Magazine* y que más tarde (1885) mostró a la Asociación Británica para el Avance de la Ciencia.

Mapa 1. Comparación entre las proyecciones Mercator y Peters



Fuente: PETERS, 1992, p. 55 y 90.

Parece claro que la consideración de las habilidades cartográficas como contenido procedimental o ejercicio-tipo debe ser coherente con la misión que se le atribuya a la geografía como disciplina. Si partimos de la convicción de que la geografía escolar debe servir para ayudar a los estudiantes a que comprendan críticamente el mundo en el que viven, con la finalidad última de que sean capaces de transformarlo, entonces tenemos que concebir los mapas como instrumentos que facilitan ese análisis reflexivo y comprometido en busca de soluciones a los problemas derivados de la

interacción entre espacio y grupos sociales. La intencionalidad del lenguaje cartográfico se convierte así en un punto de interés prioritario, ya que cada mapa pretende dar respuesta a un asunto concreto, lo que representa una determinada selección y presentación de la información para lograr una visualización eficaz de la cuestión que lo ha justificado. Al propio tempo, la utilización de uno u otro tipo de mapas supone también escoger los temas que vamos a considerar objeto de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el proceso de adquisición de las habilidades cartográficas no debe quedar reducido a una simple familiarización con el lenguaje convencional que presentan los mapas, sino que debe enfocarse hacia la comprensión del sistema de comunicación gráfica (BENEJAM; COMES, 1994).

2. El lenguaje cartográfico para razonar sobre la espacialidad de la realidad social

La geografía utiliza el lenguaje cartográfico para representar de una forma visual la realidad natural y humana que define a un territorio. Siendo así, desde el ámbito científico es posible acceder a una producción cartográfica muy notoria, aunque la elección posterior de mapas como material escolar no siempre sea la adecuada. En España, los mapas seleccionados por las editoriales que publican libros de texto suelen ser siempre los mismos, provocando un problema crónico al margen de lo que establezcan las sucesivas leyes de educación. Así, si revisamos los manuales escolares nos encontraremos con mapas físicos (relieve e hidrografía), mapas políticos (fronteras y capitales) y algún que otro mapa temático (densidades de población, movimientos migratorios y ocupaciones profesionales por sectores de actividad). Básicamente, este tipo de mapas constituyen el grueso de la representación cartográfica diseñada para la enseñanza y aprendizaje de la geografía en educación primaria y secundaria.

Por otra parte, el lenguaje cartográfico tiene a su disposición un sinfín de datos y estadísticas, pero las editoriales suelen limitar la representación espacial de un territorio a no más de cuatro o cinco variables. Por ejemplo, en la región autónoma de Galicia (localizada en el noroeste de España) hay un grave problema demográfico relacionado con el

envejecimiento de la población al que los manuales prestan escasa atención y cuya cartografía omiten.

Asimismo, la utilización de un único manual como recurso hegemónico en la enseñanza de la geografía imposibilita que el alumnado construya su propio aprendizaje accediendo a cartografías alternativas. Además, no es entendible que en la Sociedad de la Información los estudiantes no puedan seleccionar, e incluso diseñar, su propia cartografía *online* accediendo a bases estadísticas, visores cartográficos y sistemas de información geográfica. Sin duda, estas circunstancias dificultan que los alumnos comprendan la dimensión espacial de la realidad social a través de la cartografía.

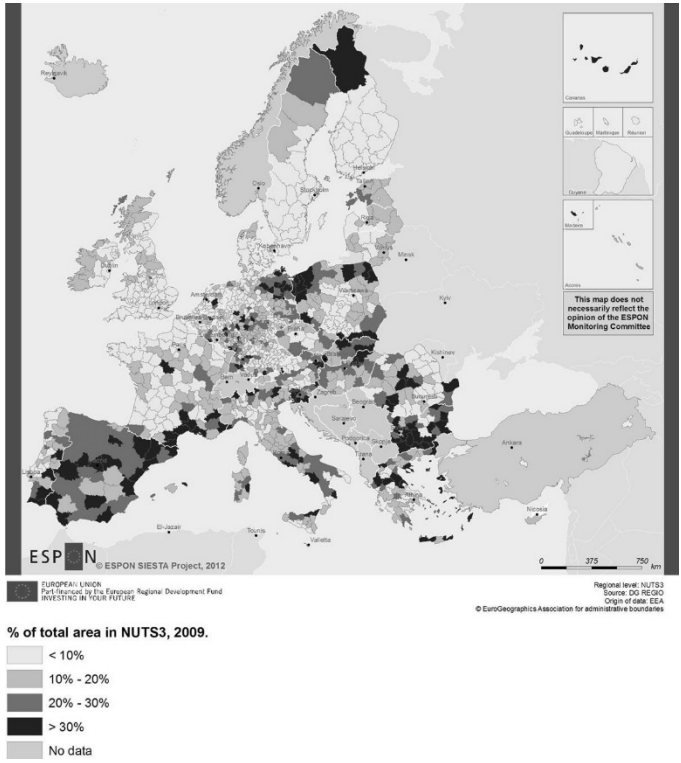
Pero, en cualquier caso, el lenguaje cartográfico, y más concretamente la cartografía temática, constituye una herramienta ideal para practicar una geografía activa, reflexiva y crítica en las aulas (MACÍA; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS; ARMAS, 2015). Es decir, reúne los requisitos necesarios para superar, con creces, la propuesta tradicional y transmisiva que ofrecen la mayoría de los manuales escolares. Por ejemplo, el análisis de los mapas 2 y 3 que se recogen en este capítulo, sobre espacios naturales protegidos, inversión en I+D y empleo en Europa, puede dar lugar a tres tipos de discurso geográfico dependiendo del modelo de enseñanza que se pretenda adoptar: un discurso inicial identificado con la geografía descriptiva, un segundo discurso que avanzaría hacia la geografía activa y un último discurso que entroncaría con la geografía reflexiva y crítica. En otras palabras, la formación del profesorado puede conducir, aun partiendo de un mismo lenguaje geográfico, a tres modelos docentes muy diferenciados, circunstancia apreciable en los dos ejemplos con cartografía de Europa que se muestran a continuación.

2.1. El uso de la cartografía temática como recurso estratégico en Geografía

El mapa temático sobre los espacios naturales de Europa (Mapa 2) podría servirnos para ilustrar un típico discurso geográfico descriptivo, en el que se pondría de relieve la situación privilegiada que ocupa España como

uno de los países con mayor extensión de áreas protegidas de la Unión Europea. Destacaríamos, además, la región finlandesa de Laponia y toda la cuenca mediterránea, especialmente Grecia y el sur de Italia, pero también grandes espacios de la Europa oriental localizados en Pomerania, Cárpatos rumanos, delta del Danubio y Montes Ródope, entre otras regiones.

Mapa 2. Espacios Natura 2000 en Europa



Fuente: ESPON (European Observation Network for Territorial Development and Cohesion), 2012 <https://www.espon.eu>

En un segundo tipo de discurso, identificado con la geografía activa, podríamos presentar al profesorado en formación los desequilibrios que se aprecian en Europa, partiendo de un cuestionario apropiado:

- En Europa Central las densidades de población son mayores y el espacio está mucho más urbanizado. ¿Esto significa que las áreas protegidas carezcan de interés?
- ¿La agricultura extensiva provocó la desaparición de muchos bosques en Europa?
- ¿Sigue teniendo una presencia destacada el sector industrial en el centro de Europa?
- ¿La biodiversidad es menor en las llanuras de Francia y Alemania?
- ¿Resulta especialmente grave la situación de Inglaterra?
- ¿Están desprotegidos los Alpes?
- ¿Por qué las provincias gallegas, especialmente A Coruña y Pontevedra, son las menos protegidas de España?

Este ejercicio geográfico requeriría de los futuros profesores la consulta de fuentes estadísticas y cartográficas, el visionado de imágenes de satélite y la lectura de propuestas y programas políticos. Supondría, por tanto, el desarrollo de tareas de investigación geográfica.

Podríamos finalizar la actividad planteando un último ejercicio identificado con la geografía reflexiva y crítica. En este caso, aconsejaríamos a los docentes en formación relacionar la protección de los espacios naturales de Europa con la contaminación atmosférica, el consumo energético y la producción de energías renovables.

2.2. Los mapas temáticos para la comprensión de las dinámicas territoriales

La correlación de mapas en el lenguaje cartográfico constituye, sin ningún género de dudas, una oportunidad muy interesante para trabajar la geografía reflexiva y crítica en las aulas de educación primaria (solo en los últimos cursos) y especialmente de secundaria, de manera que el profesorado tiene que estar adecuadamente preparado para aprovechar este

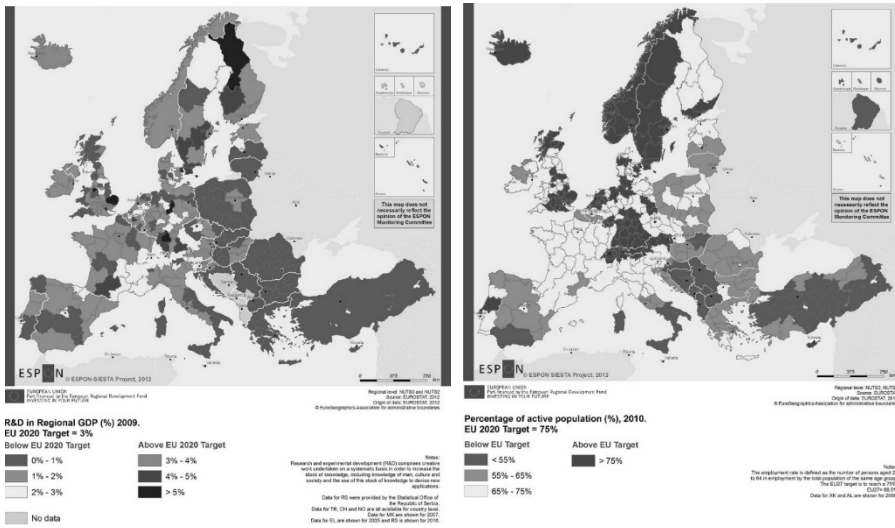
recurso. Para evidenciar esta realidad, proponemos como ejemplo dos mapas que representan el gasto en I+D y el empleo en Europa (Mapa 3).

Comenzaríamos un estudio de geografía descriptiva sobre gasto en I+D en las regiones de Europa presentando el enorme retraso que sufre el continente con las políticas de I+D propuestas por la EU2020[20], puesto que prácticamente todas las regiones europeas invierten menos del 3% de su PIB nacional en investigación. Por otra parte, la interpretación del mapa nos permitiría identificar modelos geográficos en clave de macrorregiones, contrastando las fortalezas de unas regiones con las debilidades de otras. Por poner un ejemplo, en este mapa apreciaríamos el retraso de las regiones del Este de Europa, con inversiones estatales por debajo del 1% en I+D.

Esta geografía descriptiva también nos serviría para advertir que podemos encontrarnos con macrorregiones en las cuales no es tan claro hallar una única tendencia. Por ejemplo, en el Norte de Europa, más concretamente en las regiones escandinavas, están presentes todas las situaciones: hay regiones punteras coincidiendo con el corredor Copenhague, Aalborg, Malmoe, Goteburgo, Estocolmo y Helsinki, pero junto a ellas aparecen otras muy alejadas de esos parámetros, como sucede en el caso de las regiones noruegas. El análisis descriptivo podría finalizar con la introducción de aquellas regiones que constituyen excepciones, o bien que resulten llamativas por su realidad en el contexto continental. Aquí podrían citarse, como ejemplos de buenas prácticas, las regiones de Aberdeen, Norwich, Frankfurt y Hannover.

[20] Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET EN BARROSO 007 - Europe 2020 - EN version.pdf>

Mapa 3. Gasto en I+D (izquierda) y empleo (derecha) en Europa



Fuente: ESPON (European Observation Network for Territorial Development and Cohesion), 2012 <https://www.espon.eu>

El segundo mapa refleja de una forma muy precisa el desempleo en Europa, un problema que no tiene fácil solución y que pone en evidencia los grandes desequilibrios territoriales del continente. Sobre el mapa es posible hacer un doble análisis interpretativo. Primero, y con la excepción de una parte importante de las regiones de España e Italia, apreciaríamos que Europa Occidental presenta un desempleo moderado o bajo, mientras que, por el contrario, Europa Oriental aparece con unas tasas muy elevadas de desempleo, que resultan especialmente alarmantes en la región de los Balcanes.

En una segunda lectura evidenciaríamos la fractura continental entre el Norte y el Sur en materia de empleo. Europa del Norte, con la excepción de algunas regiones polacas, Lituania, Letonia, el corredor Lille-Charleroi y la región irlandesa de Connacht, está claramente mejor posicionada que Europa del Sur.

Conocer todas las causas y consecuencias que provocan estas realidades regionales, en materia de gasto en I+D y empleo, implicaría un trabajo de investigación y reflexión crítica similar al presentado previamente con el mapa de espacios naturales protegidos. Pero, además, en este caso el análisis correlativo entre mapas nos permite abordar una nueva fase de conocimiento de la realidad geográfica. No sólo es posible investigar sobre cada realidad individualmente considerada, sino también buscar las posibles conexiones entre ellas. Por ejemplo, las relaciones entre gasto en I+D y creación de empleo parecen más que evidentes. Como vemos, este tipo de ejercicios relacionados con el lenguaje cartográfico son definitivos para trabajar el pensamiento crítico en la formación de docentes.

3. Conclusión

Como se sabe, la cartografía representa la principal opción metodológica de la geografía, el método geográfico por excelencia. Sin embargo, el aprovechamiento didáctico de los mapas suele limitarse a su papel como soporte de localizaciones que sirven para verificar el discurso enunciado por el profesor o escrito en el libro de texto que manejan los alumnos y que, en definitiva, contiene la información que hay que aprender (FONTANABONA, 2000), constituida en la mayor parte de las ocasiones por enunciados obvios y explicaciones convencionales.

En efecto, los mapas en la escuela suelen utilizarse para la realización de actividades que priorizan la localización y la descripción sobre cualquier otro procedimiento, renunciando a su potencialidad para aprender a pensar el espacio y adquirir el dominio del razonamiento geográfico, las dos orientaciones esenciales de la didáctica de nuestra disciplina. De este modo, la cartografía escolar se desentiende de procesos intelectuales relevantes y pasa a formar parte del "currículo nulo", es decir, contenidos que están ausentes del currículo explícito; lo que debería ser ofrecido y no lo es; lo que la escuela omite y no enseña, pero que es tanto o más importante que aquello que sí enseña (EISNER, 1979).

Por otra parte, la elección de las proyecciones en un mapa constituye un buen ejemplo de "currículo oculto", entendiendo por tal todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin formar parte del currículo explícito, contribuyen implícitamente a los aprendizajes sociales relevantes (JACKSON, 1968). Por ejemplo, no resulta indiferente representar cartográficamente el analfabetismo en el mundo utilizando la proyección de Mercator o la de Peters: "El mapa del analfabetismo en el mundo en la proyección Mercator esconde gran parte de la gravedad del problema. Si se utiliza el mapa de proyección Peters, el analfabetismo se nos presenta con la contundencia que merece el tema" (CALAF; SUÁREZ; MENÉNDEZ, 1997, p. 146). Y lo mismo podría decirse respecto a la esperanza de vida, mortalidad infantil, consumo de calorías, población que vive en ciudades, promedio de ingresos por persona, trabajo infantil, etc. (PETERS, 2016).

Si nos fijamos en la presencia de los documentos cartográficos en los libros de texto, aparte de que muchos mapas topográficos y temáticos solo cumplen una función meramente ilustrativa —lo que les vale ser sistemáticamente ignorados tanto por el profesorado como por los estudiantes—, las actividades de aprendizaje propuestas para trabajar con esos recursos no requieren, en la mayor parte de las ocasiones, observar el documento: basta con recoger la información solicitada directamente del texto que lo acompaña o, como mucho, efectuar alguna comprobación en relación con su localización cartográfica. A lo que habría que añadir las numerosas actividades que remiten a la utilización de mapas mudos con la única finalidad de localizar y nombrar determinados puntos geográficos, ya sean países, ciudades, montañas, ríos o cualquier otro emplazamiento mencionado en la correspondiente lección (RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, 2003).

No obstante, también es posible otra utilización de los documentos cartográficos en el aula, poniéndolos al servicio de una geografía escolar que, partiendo de una problematización de los contenidos, se oriente nada más y nada menos que a "educar geográficamente" (SOUTO; RAMÍREZ, 1996, p. 18) a la ciudadanía. Hace ya bastante tiempo que la enseñanza de la geografía dejó de centrarse en la relación de países, capitales, ríos, montañas, cifras demográficas y recursos productivos. Por el contrario, hoy se asume que el papel formativo de esta disciplina radica en la comprensión de la organización del espacio en tanto que está ocupado por una sociedad

humana, de manera que el objetivo de las enseñanzas geográficas debe dirigirse a "razonar geográficamente, pensar el espacio" (CLARY, 1992, p. 33).

En este sentido, el mapa debe ser un recurso didáctico que permita formular hipótesis explicativas y juicios críticos haciendo de él "un buen instrumento para desvelar problemas del análisis sociopolítico de la realidad" (CALAF; SUÁREZ; MENÉNDEZ, 1997, p. 155), esto es, para la problematización de los contenidos escolares y para ayudar a constuir un conocimiento valorativo. Pero debemos ser conscientes de que el trabajo con mapas desde esta perspectiva y con esta finalidad requiere una sólida formación del profesorado.

Referencias

ALEGRE, P. Los mapas, las fotografías y las imágenes. In: MORENO, A.; MARRÓN, Mª J. (Ed.). **Enseñar Geografía**: de la teoría a la práctica. Madrid: Síntesis, 1996, p. 297-315.

BAILEY, P. **Didáctica de la Geografía**. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981.

BENEJAM, P.; COMES, P. ¿Nuevas coordenadas para la enseñanza de la Geografía? Las implicaciones del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades cartográficas. **Íber**: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 1, p. 106-116, 1994.

CALAF, R.; SUÁREZ, A.; MENÉNDEZ, R. **Aprender a enseñar geografía**. Barcelona: Oikos-Tau, 1997.

CAVALCANTI, L.S. La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza. **Geoenseñanza**, 17 (1), p. 23-38, 2012.

CLARY, M. Aprender a situar, situar para aprender. **Boletín de didáctica de las ciencias sociales**, 5, p. 31-43, 1992.

CORDERO, S.; SVARZMAN, J. **Hacer geografía en la escuela**: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

EISNER, E.W. **The Educational Imagination**: on the Design and Evaluation of School Programs. Nueva York: Macmillan Publishing, 1979.

EVANS, G.W. Cognición ambiental. **Estudios de Psicología**, 14-15, p. 47-84, 1983.

FONTANABONA, J. (Dir.). **Cartes et modèles graphiques**: analyses de pratiques en classe de géographie. París, I.N.R.P., 2000.

HARTSHORNE, R. **The Nature of Geography**. Lancaster (Pennsylvania): Association of American Geographers, 1939.

HOLLOWAY, G.E.T. **Concepción del espacio en el niño según Piaget**. Barcelona: Paidós, 1969.

JACKSON, P.W. **Life in Classrooms**. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

JEREZ, O. El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. In: MARRÓN, Mª J.; SÁNCHEZ, L.; JEREZ, O. (Coord.). **Cultura geográfica y educación ciudadana**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006, p. 483-501.

LACOSTE, Y. **La geografía**: un arma para la guerra. Barcelona: Anagrama, 1977.

LUQUE, R.M. El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 55, p. 183-210, 2011.

LYNCH, K. **The Image of the City**. Cambridge (Massachusetts): The Technology Press & Harvard University Press, 1960.

MACÍA, X.C.; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F.; ARMAS, F.X. La cartografía temática como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales para educación primaria. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, 6 (11), p. 428-438, 2016.

MACÍA, X.C.; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F.; ARMAS, F.X. **Manual de aprendizaxe e ensinanza de xeografía e ciencias sociais para educación secundaria**. Santiago de Compostela: Andavira, 2015.

MARTÍN, E. El desarrollo de la representación espacial. In: GARCÍA, J.A.; LACASA, P. (Dir.). **Psicología evolutiva**: 2. Desarrollo cognitivo y social. Madrid: UNED, 1990, p. 161-188.

MEMBRADO, J.C. El lenguaje cartográfico en los mapas temáticos. **Estudios Geográficos**, 76 (278), p. 177-201, 2015.

MOORE, G.T. El desarrollo del conocimiento del ambiente: revisión de la teoría constructivista-interaccional y algunos datos sobre las variaciones evolutivas intraindividuales. **Estudios de Psicología**, 14-15, p. 109-123, 1983.

OCHAÍTA, E. La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. **Estudios de Psicología**, 14-15, p. 93-108, 1983.

OCHAÍTA, E.; HUERTAS, J.A. Desarrollo y aprendizaje del conocimiento espacial: aportaciones para la enseñanza del espacio geográfico. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 8, p. 10-20, 1989.

PÉREZ, P.; PIÑEIRO, Mª R.; TIRADO, C. **Enseñar y aprender el espacio geográfico**: un Proyecto de Trabajo para la comprensión inicial del espacio. Orientación teórica y praxis didáctica. Valencia: NAU llibres, 1998.

PETERS, A. **La nueva cartografía**. Barcelona: Vicens Vives, 1992.

PETERS, A. **Atlas del Mundo**: el atlas del siglo XXI. El mundo en sus verdaderas proporciones. Barcelona: Vicens Vives, 2016.

PEZZATO, J.P.; RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F. Formación docente y geografía escolar en Brasil y España: un estudio de caso. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 18 (2), p. 197-210, 2015.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La représentation de l'espace chez l'infant**. París: Presses Universitaires de France, 1948.

RODRÍGUEZ-LESTEGÁS, F. Los documentos cartográficos como ejercicios-tipo para el control del conocimiento geográfico escolar. **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles**, 35, p. 263-271, 2003.

SOUTO, X.M. **Didáctica de la geografía**: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999.

SOUTO, X.M.; RAMÍREZ, S. Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas. **Íber**: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 9, p. 15-26, 1996.

THROWER, N.J.W. **Mapas y civilización**: historia de la cartografía en su contexto cultural y social. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002.

O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA EM GEOGRAFIA

Jerusa Vilhena de Moraes

Introdução

Há algum tempo se discute, em documentos oficiais – a exemplo das orientações curriculares de Estados e Municípios brasileiros, e mesmo orientações internacionais –, a necessidade de se pensar em uma organização do ensino que estimule mais os alunos a aprender; algumas dessas modalidades fazem parte do que chamamos de "metodologias ativas".

As metodologias ativas amplamente difundidas têm se apresentado como eficazes, por serem estratégias que minimizam ou solucionam alguns dos problemas encontrados no espaço escolar. Entre suas potencialidades estão a de impulsionar o envolvimento dos alunos por meio de atividades lúdicas, como o uso de jogos, e partir de situações vivenciadas por eles para tratar de temas como cidade ou meio ambiente.

Essas metodologias são apontadas como um caminho que pode ser trilhado pelo professor a fim de obter resultados satisfatórios no processo de ensino e de aprendizagem e, fundamentalmente, no processo de alfabetização científica em Geografia.

Diante disso, o foco deste artigo é contribuir nas recentes discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem baseados em metodologias ativas visando alfabetização científica. Ele se fundamenta em uma pesquisa

realizada durante dois anos, na Universidade Federal de São Paulo, a qual contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo.

As metodologias de ensino ativas e a alfabetização científica: alguns pressupostos teóricos

Faz muitos anos que a literatura científica relacionada às diferentes áreas do conhecimento e ao campo educacional colocam sérias resistências à crença de que todo aprendizado é interativo e de que os alunos são potenciais ativos de aprendizagem pelo simples fato de ouvirem explicações que lhes sejam fornecidas.

Neste sentido, alguns educadores enfatizam a necessidade de perceber que a aprendizagem está ligada a uma atividade de aquisição de ideias e conhecimentos. A aprendizagem requer, assim, que o indivíduo seja ativo na construção e elaboração de seus próprios modelos mentais (KILPATRICK, 1987, entre outros).

A aprendizagem ativa é compatível com uma prática reflexiva, desde que sejam providas atividades que incluam oportunidades de reflexão, como algo que seja parte do próprio processo de aprendizagem ativa (refletir acerca da própria aprendizagem).

Quando tratamos das metodologias ativas, estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas – apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa – colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento. Alguns autores que trabalham na linha de ensino e aprendizagem entendem que a aprendizagem ativa é a que se utiliza de métodos não passivos. Nesse sentido, ler um texto ou observar um instrutor fazendo algo é aprendizagem passiva.

Kolb (1984) argumenta que a aprendizagem ativa engloba tanto a experiência concreta (um evento) como a experimentação ativa (planejamento de uma experiência). Ela exige reflexão, observação (pensar

sobre o que ocorreu), abstração de conceito (pensar sobre o que aprendeu e estabelecer relação com o que já foi aprendido). A aprendizagem, em uma perspectiva da metodologia ativa, é vista como um gradual, mas cumulativo, desenvolvimento de "conhecimentos", por meio da participação em atividades nas quais o conhecimento é progressivamente construído, aplicado e revisto.

O que se deve considerar quando se trabalha com aprendizagem ativa é que há uma série de aquisições a serem feitas pelos alunos e professores, aprendizagens que vão além de conceitos a serem adquiridos. Nesse sentido, interessa a aquisição, por parte dos alunos, de estratégias, habilidades, valores, capacidade, por exemplo, de analisar, sintetizar, posicionar-se criticamente frente a um dado que é apresentado, entre outras.

Alguns professores ainda apresentam resistência em relação à aprendizagem ativa, por considerarem difícil aplicar esses métodos quando os alunos não possuem um conhecimento mínimo necessário para trabalhar algumas coisas (KERAWALLA, 2013). A resistência de alguns professores às novas propostas revela, muitas vezes, uma falta de conhecimento das estratégias de ensino. Em outros casos, ela decorre do fato de que tais estratégias nunca foram ensinadas aos professores. De qualquer modo, não podemos considerar nenhum modelo de ensino como uma salvação.

Nesse sentido, afirmamos que não há uma metodologia de ensino que, por si só, garanta o sucesso da aprendizagem. Aqueles que trabalham em uma perspectiva de construção do conhecimento, portanto da aprendizagem pela metodologia ativa, têm de tomar cuidado com dois mitos (SCHEYVENS et al., 2008, p. 60):

1. O fazer garante aprendizagem ativa.

É necessário haver atividades, mas também é necessário que essas atividades sejam relevantes. Nesse sentido, é preciso haver relação entre atividades e objetivos de aprendizagem, e que ambos levem à reflexão.

2. Ao ouvir, o aluno vai formulando suas hipóteses, interiorizando conhecimento e teorias.

> Ouvir e trabalhar com hipóteses, quando feito apenas pelo aluno ou de uma forma que o professor não acompanhe a mudança do pensamento do aluno, não garante uma aprendizagem ativa. Nesse sentido, participar como ouvinte de uma palestra não faz parte da aprendizagem ativa. Ao contrário, para que um momento se qualifique como aprendizagem ativa, é essencial que o professor e o aluno estejam envolvidos em outros métodos além de ouvir. Um exemplo que pode ser aplicado é fazer o aluno se envolver com grupos de discussão e ir acompanhando as mudanças que daí decorrerem.

Segundo Tuna (2012), a aprendizagem ativa é caracterizada por tarefas de aprendizagem, como:

- aprendizagem colaborativa, em que há envolvimento de mais alunos no processo de construção de conhecimento, como trocas entre eles, para o aprendizado ocorrer. Ela deve envolver alunos para fazerem coisas e estimulá-los a pensar sobre elas;
- um contínuo de tarefas que vão das simples para as complexas, exigindo-se, aos poucos, um nível maior do uso das funções cognitivas;
- instrução direta dos professores e trabalho dos alunos a partir dessa instrução; e, por fim,
- aprendizagem individual levada pelo próprio aluno, em que este sistematizará o que foi trabalhado e aprendido no grupo e formará para si um conhecimento. Ou seja, a aprendizagem, mesmo em grupos, é individual. Essa aprendizagem individual pode ser operacionalizada, por exemplo, a partir de estratégias envolvendo a escrita.

Por meio dessas tarefas, podemos superar os mitos antes apresentados, tornando as atividades mais significativas, estimulando os alunos a ouvir os outros, a pensar sobre o que está sendo discutido e, por fim, a elaborar registros coletivos e individuais.

Isso significa que algumas características associadas às estratégias ativas de aprendizagem devem ser estruturadas, para que os alunos sejam

mais que ouvintes passivos: eles devem envolver-se em atividades (leitura, discussão, escrita, etc.); a ênfase menor deve estar na informação a ser adquirida, e a maior no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, ou seja, é preciso instigar o aluno a pesquisar, fazer analogias, comparar. Além disso, as atividades devem estimular as atitudes e valores; a motivação dos alunos deve aumentar (especialmente nos adultos); os alunos devem receber retornos do professor e serem capazes de realizar análises, sínteses, avaliações, etc.

O que envolve, portanto, uma aprendizagem ativa? Discussão, resolução de problemas, apresentação, trabalho em grupo, discussão em grupo, troca de papéis (representar um papel, por exemplo), ou seja, tudo aquilo que faz com que os alunos interajam uns com os outros, apoiando essas interações em atividades que lhes ajudem a formular suas hipóteses como, por exemplo, a leitura de materiais.

Há inúmeras estratégias que auxiliam o professor na promoção de uma aprendizagem mais ativa. Elas implicam uma melhor compreensão, da parte do professor, quanto às potencialidades de determinadas atividades, como uma seção de leitura ou a produção de uma maquete (em quanto tempo devem ser feitas; se antecedem ou não uma atividade; caso antecedam, o que deve ser priorizado), da disposição das salas de aula, do envolvimento que se proporá aos alunos, entre outros.

Kolb (1984) argumenta que o aluno passa por um processo contínuo de integração da teoria com a prática, da ação com a observação, quando é incentivado a ser ator e observador, interagir e ter experiência, aplicar o raciocínio abstrato e teórico. Por um lado, existe uma reflexão acerca de como desenvolvemos atividades de forma a promover um ensino que envolva os alunos. Por outro lado, devem ser discutidos os referenciais que estão por detrás dessas estratégias, além de entender a que formas de pensamento tais referenciais estão associados.

Todas essas questões estão associadas às recentes discussões no campo da alfabetização científica. Kemp (2002), por exemplo, sugere que além da compreensão dos conceitos científicos, dos procedimentos necessários para não apenas utilizá-los com finalidade social ou cívica e da dimensão afetiva é necessário desenvolver uma alfabetização científica

pessoal, prática e formal. O autor apresenta as diferenças entre essas três dimensões (KEMP, 2002):

- Pessoal: refere-se a uma dimensão conceitual, individual e afetiva. Implica compreender uma ampla gama de conceitos científicos e saber usar usá-los na vida cotidiana e na própria cultura; interessar-se pela ciência depois da escolarização formal, além de outras relações em e a partir da ciência;
- Prática: refere-se a uma dimensão procedimental em termos práticos, coletiva e afetiva em maior grau. Implica em saber usar a ciência na vida cotidiana, saber obter informações sobre a ciência e reconhecer suas limitações;
- Formal: inclui as características descritas anteriormente nas outras duas dimensões. Implica em uma maior compreensão dos processos envolvidos em fazer a ciência, limites deste fazer, estar em dia com as atualizações no campo da ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

Ter em mente as dimensões anteriormente descritas implica em olhar para a escola e para o processo de ensino e de aprendizagem de uma forma não excludente na medida em que a ciência e o conhecimento científico devem ser trabalhados com todos. Trata-se, portanto, de uma visão de equidade, que busca como tornar a ciência acessível para os diferentes grupos e pensar como, para estes grupos, a ciência pode partir de experiências e atividades científicas para todos os alunos.

Discutir sobre metodologias ativas e alfabetização científica implica alterar a concepção que se tem acerca do currículo, entendê-lo como influenciado pelas necessidades, histórias, investimento político e, também, por certa inércia institucional. Implica também analisar as habilidades e estratégias que se quer desenvolver nos alunos (MAYROSE, 2012; WHALLEY, 2011).

Pressupostos teóricos da organização das aulas e instrumento de validação

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização da disciplina intitulada "Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia".

Houve parte didática e também investigação sobre a aprendizagem dos alunos. De maneira geral, a sequência didática, ou o modo como a disciplina foi organizada, incluiu:

a) aulas em que foram abordados conceitos fundamentais de Geografia (território, cidade, lugar, paisagem);

b) aulas em que foi trabalhado o conceito de problema. A bibliografia básica para isso foi: Leite e Afonso (2001), Leite e Esteves (2006), Moraes (2010);

c) aulas em que foi trabalhado o conceito de jogo, com apoio de Macedo (1995), Macedo et al. (2000) e Moraes e Sacramento (2007);

d) aulas sobre mapa conceitual. A bibliografia básica para este trabalho foi: Bachelard (1996), Moreira (2010) e Novak e Gowin (1984);

e) aulas em que os estudantes (futuros professores) tiveram de elaborar uma questão problema, com o objetivo de ensinar um dos conceitos estudados (à escolha do grupo) a alunos da educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos. O ensino partiria de uma questão problema e deveria propor a utilização de um jogo, fosse para iniciar o processo de aprendizagem, ser utilizado no meio dele ou finalizá-lo;

f) aulas dedicadas à orientação das propostas apresentadas pelos grupos;

g) sessões virtuais de orientação das propostas elaboradas pelos alunos.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na investigação da aprendizagem conceitual dos alunos, evidenciada pela capacidade de produzir jogos didáticos sobre um dos conceitos de Geografia estudados.

Para a validação do instrumento da pesquisa, optamos por elaborar um questionário aberto para um grupo de sete especialistas. Assim, o questionário foi respondido por: dois especialistas na área de ensino de Geografia; um especialista na área de Linguagem; um especialista em séries iniciais; um especialista em *Design* Gráfico; e dois professores da rede pública que atuam nas séries iniciais, ensino fundamental I ou educação de jovens e adultos. O número ímpar justifica-se por proporcionar um desempate, na análise do material, sem alterar a qualidade das informações obtidas em cada questionário (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008).

A ideia de escolher sete especialistas veio da necessidade de perceber, com um olhar mais apurado, visões que uma determinada área do conhecimento poderia destacar, permitindo-se assim identificar possíveis falhas e diferentes olhares para o professor da rede pública que lidará com esse material. Isso porque uma de nossas propostas, ou seja, um dos objetivos da pesquisa, era facilitar o acesso, aos jogos produzidos, por parte dos professores da rede pública da cidade de Guarulhos, bem como servir de suporte teórico e metodológico para os futuros docentes, alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo.

Nossa ideia também era perceber, por meio dos diferentes olhares, quais seriam as falhas e as potencialidades dos jogos.

Os profissionais responderam às questões tendo os jogos em mãos. A seguir, apresentamos um dos modelos de questionário a que os especialistas responderam. O modelo era adaptado de acordo com o conceito que se pretendia trabalhar, além do foco a que se destinava. Os alunos acabaram produzindo jogos para o trabalho com os seguintes conceitos: lugar (um jogo), paisagem (quatro jogos) e território (um jogo).

Questionários usados pelos especialistas na avaliação dos jogos

a) Modelo 1 de questionário respondido pelos especialistas

Projeto FAPESP: 2013/22550-2.

"Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Geografia: buscando caminhos possíveis na educação básica".

Elaborado por: _____

Questionário de avaliação- Jogo 1

Você recebeu o jogo elaborado pelo grupo de alunos participantes do Projeto de Pesquisa da FAPESP intitulado "*Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Geografia: buscando caminhos possíveis na educação básica*".

Responda a seguir o questionário de avaliação:

1) Leia o manual de instrução.

A) As regras estão claras?

B) Sente falta de algum dado que não foi contemplado ou alguma regra que faltou? Qual (quais)?

2) Observe as cartas.

A) Há alguma carta que você considera não adequada para a finalidade a que se propõe (compreender o conceito de _____)?

B) No caso de ter (terem) alguma (algumas) não adequada (s), identifique e explique o porquê de não ser (serem) boa (boas).

C) As perguntas permitem que o aluno compreenda o conceito de _____? Justifique utilizando, pelo menos, dois exemplos.

D) A partir da leitura das cartas, qual a concepção que você teve a respeito do conceito de lugar?

3) Observe o jogo.

A) Inicialmente os alunos pensaram que o jogo poderia ser aplicado com alunos do _____. Você concorda com a faixa etária sugerida?

B) O jogo permite a compreensão do conceito de _____? Justifique.

C) Sentiu falta de algo que não foi contemplado no jogo para a compreensão do conceito de _____? O quê?

D) Que (quais) sugestão (sugestões) você daria para o jogo?

As respostas dos sete profissionais ao questionário proposto foram transcritas e organizadas por itens. A partir delas, definiu-se uma matriz que serviria de análise do material. Essa matriz foi definida considerando-se aspectos mencionados nas respostas às perguntas solicitadas, como: a) o jogo (se as regras estão claras, se o manual apresenta todas as informações necessárias para se jogar, se as perguntas têm falhas); o foco (se atendia a expectativa do ponto de vista de quem trabalha com a Geografia escolar, educação infantil, educação de jovens adultos); se estava adequado também do ponto de vista do *Design* Gráfico e da Linguagem; o conceito (se permite sua aprendizagem); e, por último, a adequação à faixa etária à qual o jogo se destina. Assim, estas são as quatro escalas trabalhadas: jogo, foco, conceito, faixa etária.

Leitura dos especialistas sobre os jogos

As avaliações dos especialistas foram organizadas na forma de tabelas, para poderem ser apresentadas e analisadas. As questões deveriam ser respondidas com: não, parcialmente ou sim. Ressaltamos que deixamos espaço para se posicionarem, justificando depois da tabela sua resposta. Dessa maneira, em algum dos itens pudemos ter mais elementos para verificar as fragilidades e potencialidades de cada jogo não apenas do ponto de vista formal mas na abordagem dos conceitos.

O item "Regras" buscava avaliar os componentes do jogo: se há clareza nos passos a serem seguidos pelos jogadores, se o enigma proposto

é apresentado de forma visível, se os aspectos gráficos permitem leitura e compreensão, se falta uma questão problematizadora, além de outras questões que julgarem pertinentes. O item "Foco" pretendeu avaliar se há coerência entre o tema pensado e se o conteúdo abordado era o mesmo. O item "Conceito" procurou avaliar se o conceito pretendido pode ser de fato compreendido. Por fim, o item "Faixa etária" procurou avaliar se estava adequado ao público a que se destinava.

Apresentamos na sequência a tabela e posteriormente a avaliação dos especialistas.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Sim
Detetive geográfico	Parcialmente	Sim	Sim	Sim
Território	Não	Sim	Não	Sim
Jogo das imagens	Não	Sim	Sim	Sim
Planetas em jogo	Sim	Sim	Sim	Sim
Trilhagens	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 1: Avaliação do especialista em Educação Infantil.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Sim	Parcialmente	Sim
Detetive geográfico	Parcialmente	Parcialmente	Sim	Não
Território	Parcialmente	Sim	Sim	Não
Jogo das imagens	Sim	Sim	Sim	Parcialmente
Planetas em jogo	Parcialmente	Sim	Sim	Não
Trilhagens	Parcialmente	Não	Sim	Parcialmente

Tabela 2: Avaliação do especialista em *Design* Gráfico.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Sim
Detetive geográfico	Parcialmente	Sim	Sim	Sim
Território	Não	Não	Não	Não
Jogo das imagens	Sim	Sim	Não	Sim
Planetas em jogo	Parcialmente	Sim	Não	Sim
Trilhagens	Não	Sim	Não	Sim

Tabela 3: Avaliação do especialista em Linguagem.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Sim
Detetive geográfico	Sim	Sim	Sim	Sim
Território	Não	Não	Parcialmente	Não
Jogo das imagens	Sim	Sim	Sim	Sim
Planetas em jogo	Parcialmente	Sim	Sim	Não
Trilhagens	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 4: Avaliação do especialista professor da rede pública 1.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Não
Detetive geográfico	Sim	Sim	Sim	Não
Território	Não	Não	Não	Não
Jogo das imagens	Sim	Sim	Sim	Sim
Planetas em jogo	Parcialmente	Sim	Sim	Não
Trilhagens	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 5: Avaliação do especialista professor da rede pública 2.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Sim
Detetive geográfico	Sim	Sim	Sim	Sim
Território	Não	Não	Não	Sim
Jogo das imagens	Sim	Sim	Sim	Sim
Planetas em jogo	Não	Não	Não	Sim
Trilhagens	Sim	Sim	Sim	Sim

Tabela 6: Avaliação do especialista em ensino de Geografia 1.

Jogo	Regras	Foco	Conceito	Faixa etária
Ao meu lugar	Não	Não	Não	Sim
Detetive geográfico	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Sim
Território	Não	Não	Não	Sim
Jogo das imagens	Sim	Sim	Sim.	Sim
Planetas em jogo	Sim	Sim	Sim	Sim
Trilhagens	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Sim

Tabela 7: Avaliação do especialista em ensino de Geografia 2.

Avaliação dos especialistas sobre os jogos

Pela leitura do questionário e das tabelas que acabamos de apresentar, é possível verificar que há elementos comuns dentro de um mesmo grupo. Esperávamos encontrar respostas muito distintas entre alguns grupos, por exemplo, entre o professor da rede pública e o especialista em Linguagem, ou entre o especialista em Linguagem e o especialista em ensino de Geografia. No entanto, algumas percepções foram

semelhantes, embora expressas de maneiras distintas. Um exemplo que pode ser apresentado remete ao jogo intitulado "Território". O especialista em ensino de Geografia afirmou que o "Território é associado à localização e aspectos culturais. Mas só isso. Como início de um trabalho com jogo está bom", e o especialista em Linguagem afirmou: "Território fica no aprendizado de características físicas do estado". Ambos manifestaram, nessa resposta, uma preocupação conceitual. Nesse caso, portanto, a variável "tipo de ensino" não influenciou a avaliação.

Outro dado que chamou atenção foi a precisão na análise dos especialistas em Linguagem e Educação Infantil, confirmando que a variável "tipo de ensino" também não influenciou negativamente, nesse caso. Ou seja, deu-se ênfase à Geografia além da área de formação específica.

Nas respostas, esperava-se não encontrar aprofundamento teórico a respeito dos conceitos da Geografia. No entanto é possível verificar precisão e mesmo conhecimento de alguns conceitos geográficos, o que se revela por meio de alguns dos termos utilizados, como se observa nos seguintes exemplos sobre o conceito: "Não. Foco do jogo é trabalhar com paisagem, mas acaba ficando apenas com o desmatamento. Paisagem a partir do meio ambiente, ação do homem que contribui e ação que danifica" (especialista em Linguagem); "Não. Território ora como região, ora lugar; apenas focado em manifestações climáticas, características culturais; pictórico", da especialista em Educação Infantil. Essa precisão observada nos termos conceituais pode estar relacionada à formação desses especialistas, que atuam em curso da Pedagogia e foram, em épocas diferentes, coordenadores de cursos de formação de professores, trabalhando com docentes de diferentes formações, entre elas em Geografia.

A percepção conceitual, embora em menor intensidade do que se observa nos demais questionários, é a do especialista em *Design* Gráfico. No jogo "Ao meu lugar", o especialista escreveu: "Parcialmente. Pelo jogo, lugar é associado a ecossistemas, pelas cartas não se tem clareza qual é foco do conceito a ser trabalhado: meios de transporte, lugares e ecossistemas". Porém não ocorre a mesma situação na análise dos outros jogos, verificando-se o conceito trabalhado exclusivamente pelo jogo. Isso é um dado interessante, na medida em que, muitas vezes, diversos professores das

séries iniciais não tiveram formação específica na área de Ensino de Geografia ou, se tiveram, ela pode ter sido deficitária. Isso evidencia a importância de os jogos tentarem, dentro das possibilidades, servir também como material de apoio de estudo para os docentes.

Entre os avaliadores inseridos na mesma categoria, foi possível observar algumas divergências de opiniões.

Na categoria "especialista em Ensino de Geografia", por exemplo, ao analisar o jogo "Detetive geográfico", o especialista 2 comentou: "Parcialmente. Não contribui para teorizar, abstrair", e também "Parcialmente. Necessário trabalhar com a construção, aos poucos, do conhecimento. Da forma como está são apenas informações. A relação com o lugar fica apenas em descrição e localização". Já o especialista 1 considerou que tanto o foco quanto o conceito eram adequados.

Em relação ao jogo "Território", a primeira opinião foi a mesma, diferindo a justificativa. O especialista 1, por exemplo, assim justificou o foco: "O jogo permite a compreensão de Brasil, de país, de diversidade cultural e ambiental, de região brasileira, mas não de território"; já o especialista 2 escreveu: "Não. Falta articular tema e conteúdo ao conceito pretendido". O conceito também teve a mesma diferença. O especialista 1 justificou assim: "Não. Perguntas focam características físicas de um lugar e reter informações sobre clima, cidade etc."; enquanto o especialista 2 justificou da seguinte maneira: "Não. Território associado à caracterização física do lugar". Entendemos que ambas as respostas se complementam e podem revelar também a percepção de cada especialista na análise, talvez um mais centrado na articulação com o jogo (especialista 2) e outro, além do jogo, na Geografia (especialista 1).

No jogo "Planetas em jogo" também houve divergências. O especialista 1 assim se manifestou: "Não. Não fica claro como jogar. Há muitas atividades, muitas perguntas não associadas ao conceito que se pretende trabalhar". Já para o especialista 1, o jogo está adequado. Este último também fez o seguinte comentário sobre o conceito: "Não. Foco é paisagem, mas jogo é desmatamento". Já para o especialista 2, todos os conceitos implícitos no trabalho dão maior maleabilidade para o professor trabalhar em sala de acordo com as necessidades da turma.

Os jogos foram entregues pelos alunos em meados de dezembro de 2015, e começaram a ser avaliados pelos especialistas em fevereiro de 2016. Dos sete especialistas, cinco optaram por, além de realizar uma análise prévia, jogar com alunos, filhos ou filhos de conhecidos que tinham a idade do público-alvo. Seu intuito era testar se suas concepções iniciais se verificavam ou não na prática.

Em alguns casos, a concepção inicial dos especialistas não se verificou na prática. Por exemplo, a especialista em Linguagem havia gostado muito do jogo "Detetive geográfico", por considerá-lo, em um primeiro momento, bem trabalhado pelo grupo de alunos. Ela estudou o jogo e manteve sua posição. No entanto, ao jogar com seus filhos, notou que eles se irritaram com a dinâmica do jogo e reclamaram que não tinham nenhum estímulo para continuar jogando, pois as perguntas eram só "de erro e acerto", e eles "chutavam" as respostas, intuindo quais seriam. Os filhos da especialista, que tinham a faixa etária sugerida para o jogo, deram sugestões para torná-lo mais instigante, obrigando quem jogasse a interagir mais com o jogo e com o conhecimento. Por causa disso, a análise sobre o jogo foi alterada de "Sim" para "Parcialmente. Perguntas que exigem memorização da fala e muitas variáveis para a criança lidar".

Considerações

Acreditamos, como Dewey (1959, 2002), que trabalhar o pensar reflexivo, suas etapas, a importância de promover atividades em sala de aula que permitam uma aprendizagem significativa, a visão da escola como espaço democrático, entre outras, ajuda-nos a pensar metodologias que garantam tanto a apropriação da ciência pelo indivíduo quanto a formação de indivíduos que façam uso da cidadania.

Nesse sentido, podemos entender que as atividades, dentro de uma concepção de ensino e aprendizagem ativa, devem instigar a criação, a imaginação e a construção de situações. Ou seja, devem constituir uma proposta visando à efetiva participação do aluno, e não ao cumprimento passivo de algumas ações desconexas ou ao simples ouvir o professor falar (MORAES, 2010).

Assim, quanto mais ativa for a aprendizagem, quanto mais o professor agir no sentido de fazer com que os alunos exerçam de fato um papel ativo no processo de aprendizagem, mais significativo será o ensino, e os alunos darão significado àquilo que aprenderam (LEMKE, 2006).

A experiência obtida ao longo dos dois anos em que se desenvolveu a pesquisa aqui relatada propiciou um grande aprendizado acerca das potencialidades educativas ligadas à utilização de metodologias ativas. Ela evidenciou a necessidade de aliar teoria e prática, tanto no campo de aquisição do conhecimento pedagógico quanto no geográfico escolar (CALLAI, 2015, 2014). Os jogos produzidos pelos docentes em formação como conclusão dos trabalhos serviram de impulso para que eles refletissem melhor acerca dos conceitos que pensaram desenvolver. A reflexão deu-se tanto no que concerne à teoria pedagógica do jogo quanto à aprendizagem conceitual específica, relacionada aos conceitos de paisagem, lugar e território, escolhidos pela turma.

Pela análise dos questionários dedicados a avaliar os jogos produzidos, entendemos que os grupos bem-sucedidos em realizar um aprofundamento do conceito escolhido foram os que produziram os seguintes materiais: "Jogo das imagens", "Trilhagens", "Detetive geográfico" e "Planetas em jogo".

O jogo "Ao meu lugar" teve mais resultados negativos do que positivos, e o jogo "Território" teve má avaliação em todos os questionários no item "conceito". Sobre este segundo jogo, de todo o grupo de alunos em formação docente, apenas uma aluna participou da aula teórica na qual se trabalhou o conceito de território. Os demais acabaram apenas utilizando a literatura indicada, além de consultarem também obras de outros autores disponíveis na bibliografia, já apresentada no relatório parcial referente à pesquisa aqui relatada. Tal fato pode indicar o não desenvolvimento do conceito pelo grupo.

O grupo que trabalhou o conceito de lugar, por meio do jogo "Ao meu lugar", não obteve muito bons resultados, mas demonstrou grande compreensão do conceito de lugar na sequência didática e nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Já o grupo que produziu o "Jogo das imagens", ao contrário, teve uma boa avaliação em relação à proposta do jogo, mas a sequência didática e os mapas conceituais apresentados revelaram uma compreensão insuficiente acerca do conceito de paisagem, centrada no pictórico e na superficialidade. Embora se trate de um jogo atrativo, que permite a movimentação da criança nos tapetes e uma ampla participação por parte delas, não se percebe de que modo ele exigiria do professor um conhecimento mais profundo, e quem avaliou teve uma boa formação acadêmica e profissional, tudo isso não se mostra. Talvez, com professores que tenham formação insuficiente, essas questões possam aparecer. Esses fatores devem ter influenciado na boa aceitação do jogo, embora isso não seja objeto de estudo deste artigo, tal como já foi apresentado na introdução.

Pela experiência obtida, acreditamos que as práticas e reflexões devem estar relacionadas não apenas ao conteúdo, mas à própria forma de se trabalhar com o ensino e aprendizagem, ou seja, que há a necessidade de aprofundamento teórico e pedagógico a respeito dos conceitos geográficos escolares. Esse caminho é essencial para pensarmos sobre o encaminhamento metodológico a ser empregado, principalmente no que se chama "metodologia ativa" e 'alfabetização científica".

Além disso, verificou-se a necessidade de mostrar, por meio da prática, que os conhecimentos dos alunos acerca do que observam deve ser o ponto de partida para a organização da aula estruturada pelo professor, não sendo este o único detentor do saber científico. Tal caminho é essencial na construção da cidadania, pois ajuda na formação do aluno autônomo e colaborativo, necessitando constantemente da intervenção de outras pessoas no processo de aprendizagem (MORAES e CASTELLAR, 2016).

Bibliografia

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Callai, H. C. (2015). Temas e conteúdos no ensino de geografia. Em Rabelo, K. S. de P. e Bueno, M. A. (Orgs.), *Currículo - Políticas Públicas e Ensino de Geografia* (pp. 213-230). Goiânia: PUC Goiás.

_____. (2014). Em busca de fazer a educação geográfica. Em Callai, H. C. (Org.), *Educação Geográfica - Reflexão e Prática* (pp. 15-33). Ijuí: Unijuí.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo.* Lisboa: Relógio D' água.

_____. (1959). *Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.

Fontanella, B. J. B., Ricas, J. e Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Caderno de Saúde Pública*, 24, 17-27.

Kemp, A.C. (2002). Implications of diverse meanings for "scientific literacy". Paper presented at the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science. Charlotte, NC. En P.A. Rubba, J.A. Rye, W.J. Di Biase y B.A. Crawford (Eds.), *Proceedings of the 2002 Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science* (pp. 1202-1229). Pensacola, FL (ERIC Document Reproduction Service No. ED 438 191): AETS. In http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2002aets/s3_kemp.rtf

Kerawalla, L. et al. (2013). Personal inquiry learning trajectories in geography: technological support across contexts. *Interactive Learning Environments*, 21(6), 497–515.

Kilpatrick, J. (1987). What constructivism might be in mathematics education. In Bergeron, J. C., Herscovics, N. e Kieran C. (Eds.). *11th Int. Conf. Psychol. Math. Educ. (PME11) I* (pp. 3-27). Montreal: University of Montreal.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Leite, L. e Afonso, A. (2001). Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. *Boletín das Ciencias*, 48, 253-260.

Leite, L. e Esteves, E. (2006). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de Física e Química. *Actas do Congresso Internacional PBL 2006 ABRP* (CD-Rom). Lima: Pontifícia Universidad Católica del Peru.

Lemke, J. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 5-12.

Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 5-10.

Macedo, L. et al. (2000). *Aprender com jogos e situações-problema.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Mayrose, J. (2012). Active Learning Through The Use Of Virtual Environments. *American Journal of Engineering Education*, 3(1), 13-18.

Moraes, J. V. de. e Castellar, S. M. V. (2016). Conteúdos e conceitos escolares a partir de uma reflexão crítica sobre cidadania. Em Arce, X.C.M., Lestegás, F.R., Quintá, F.X.A., Ensinar Geografia- realidades e propostas no Brasil e Galiza (pp.101-126). Santiago de Compostela: Andavira.

Moraes, J. V. de. (2010). *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania*: *uma proposta para o ensino de geografia*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Moraes, J. V. e Sacramento, A. C. R. (2007). Jogos e situações problemas no Ensino de Geografia. *Anais 9º ENPEG*, Rio de Janeiro: AGB.

Moreira, M. A. (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro.

Novak, J. D. e Gowin, D. B. (1984). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.

Scheyvens, R. et al. (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 51–69.

Tuna, F. (2012). Students' perspectives on active learnng in Geography: a case study of level of interest and usage in Turkey. *European Journal of Educational Studies*, 4(2), 163-175.

Whalley, W. B. et al. (2011). Curriculum Development: Producing Geographers for the 21st Century. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 379–393.

O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E TENSÕES ENTRE DEMANDAS DA FORMAÇÃO E DO COTIDIANO ESCOLAR

Lana de Souza Cavalcanti

Quero iniciar o texto apontando questões que problematizam o tema proposto e que são recorrentes na atualidade: como lida o professor de Geografia com seu trabalho cotidiano? Que dilemas mobilizam centralmente suas ações? Que motivações orientam seu trabalho? Por um lado, sabe-se que seu trabalho tem sempre a interferência de políticas públicas, decisões institucionais externas que impactam seu cotidiano. Por outro, o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação, inicial e continuada, e de sua prática, que são fundamentadas por concepções de finalidades educativas e do papel da Geografia escolar na escolarização dos seus alunos, desejáveis em um projeto social que ele defende. Como ele lida com essas duas demandas? Como ele segue seu trabalho orientado por suas convicções tendo, ao mesmo tempo, que lidar com interferências externas ao seu trabalho? É possível, no contexto atual, por exemplo, abundante em propostas de reformas de estrutura e de currículos da escola básica[21], levar a cabo suas propostas de trabalho com

[21] Em 2017, já estão em reta final de aprovação duas importantes normativas, em nível nacional, para o ensino: a Reforma do Ensino Médio e as Bases Nacionais Comuns Curriculares, que certamente, se forem efetivadas, acarretarão muitos e amplos desdobramentos, nos próximos anos, no interior dos espaços escolares e nos sistemas de ensino em todo o país. Considerando que outras normativas, articuladas a essas, podem ainda ser propostas e aprovadas, inclusive sem a devida participação democrática, entende-se que o quadro é complexo e pode não favorecer, de fato, a qualificação do ensino.

certo grau de autonomia e autoria docente? Quais são as possibilidades para esse trabalho?

Sem querer entrar no mérito das políticas públicas que buscam realizar reformas na escola, entendo que em alguma medida a escola e o professor (de Geografia) continuarão seus trabalhos pautados em orientações mais amplas e permanentes que as pontuadas por elas. São para essas orientações que o presente texto se dirige, no propósito de explicitar possibilidades vislumbradas desse trabalho docente autônomo e com autoria do professor de Geografia para continuar com seu relevante papel de contribuir com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social dos seus alunos, razão de ser, de fato, de sua presença (e da permanência da Geografia) na escola. Essas possibilidades são delineadas na luta por melhores condições de trabalho e maior participação nas decisões institucionais (externas e internas) sobre o que vai acontecer nas escolas. Porém, elas também estão no interior da sala de aula, no trabalho diuturno que o professor faz com seus alunos, por meio dos conteúdos geográficos por ele veiculados. É a esse trabalho que o texto se dedica a seguir, levantando inicialmente demandas da formação docente para munir melhor o professor para suas atividades e em seguida colocando elementos da prática escolar cotidiana, suas demandas e possibilidades.

Demandas da Formação Docente inicial e continuada

O quadro atual do ensino escolar realizado no Brasil, incluindo o ensino de Geografia em todos os níveis, não deixam dúvidas de que a complexidade que lhe é inerente exige do professor tomar posições, atitudes, individual e coletivamente, com a firmeza necessária para não permitir que seu importante papel social seja desrespeitado, desconsiderado ainda mais do que já o é na atualidade. Para enfrentar seus desafios, os professores necessitam de uma formação sólida, de qualidade, que fundamente suas lutas nos diferentes espaços, para alterar o quadro que vigora, valorizando sua profissão e suas condições de trabalho.

Nesse contexto, cabe questionar: como formar professores para enfrentar esses desafios de sua realidade profissional? Como prepará-los

melhor para muni-los de conhecimentos, convicções, que lhes deem condições cognitivas e operativas para lidar com as escolas em seus diferentes contextos? Os caminhos formativos trilhados nas últimas décadas nos cursos de formação têm sido adequados para viabilizar o cumprimento dessas demandas?

Não é demais reafirmar que projetos de formação de professor devem ter como meta a conquista de sua autonomia intelectual e o desenvolvimento da capacidade de articulação das contribuições teóricas da área com as atividades profissionais cotidianas. Essa autonomia do professor provê condições de pensar a prática, de questionar a realidade profissional, de tomar decisões e de, enfim, organizar as atividades rotineiras. Como realizar essa formação?

Em primeiro lugar, um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. Mas, o que significa isso? Obviamente, não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente com qualidade.... Mas não é suficiente.

A consciência de que conhecer bem a matéria de ensino é importante, mas não suficiente para a prática docente já é parte dos pressupostos da formação inicial de professores, fundamentados em diferentes autores (como, por exemplo, Shulman, 2005; Gauthier, 1999; Cavalcanti, 2012). Essa consciência leva a que as disciplinas e atividades curriculares busquem articulação com a dimensão pedagógica da formação. Porém, na prática, a aprendizagem dos conteúdos geográficos articulados com suas finalidades educativas e suas possibilidades práticas de ensiná-los ainda é um grande desafio.

Tentativas de inserir a dimensão pedagógico-didática dos conteúdos têm sido, por exemplo, uma das orientações levadas a cabo pela inserção, em projetos pedagógicos de curso, das chamadas "práticas como componente

curricular", tratando-se formalmente de articular teoria e prática na formação.

Para enfrentar esse desafio de trabalhar diferentes dimensões dos conteúdos, tenho indicado como eixo transversal articulador da formação inicial dos professores de Geografia *a problematização da Geografia Escolar* (Cavalcanti, idem, ibdem). Ou seja, entende-se que colocar a Geografia escolar como questão central e transversal para as reflexões, discussões, argumentações em todas as atividades de sala de aula ou fora dela, partindo, portanto, dos problemas que os alunos-futuros professores já percebem na realidade escolar (vivida ou imaginada), pode ajudá-los no processo de desenvolvimento do pensamento geográfico e pedagógico orientador efetivo de sua prática profissional. Nesse mesmo encaminhamento da problematização, é possível trazer à tona os conhecimentos e crenças já adquiridos por esses sujeitos em formação, em sua história de vida e de escola, no sentido de colocar em questão seus saberes, para reafirmá-los ou para negá-los, para superá-los. Esse pressuposto da formação tem como fundamento a necessidade de articulação e interdependência entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa (Cavalcanti, op. cit.).

No percurso formativo, é importante também articular conhecimentos da ciência geográfica com outros tipos de conhecimentos, saberes e linguagens. Atentar-se para a sociedade contemporânea, com seus diferentes modos de comunicação e de produção da informação, é uma maneira de preparar os professores para lidar com os jovens escolares. Assim, a tecnologia e todas as possibilidades de potenciar as ações com seu auxílio são referências para a formação e é positivo que sejam exploradas, com criticidade e competência, articulando de modo seguro essas linguagens com as finalidades educativas, com suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista geográfico. Essa é já uma recomendação recorrente para a escola básica; então, os cursos de formação devem estar de igual modo, coerentes com essa demanda, explorando essa linguagem. E os professores que tem uma boa formação cultural, que conhecem e têm sensibilidade para entender e valorizar diferentes expressões culturais na música, na poesia, na pintura, na dança, e outras, articulando com os artefatos tecnológicos disponíveis, sem preconceitos e

estereótipos, têm mais chance de dialogar com seus alunos, portadores e produtores de múltiplas culturas.

Outra recomendação para essa formação é a de articular mais e melhor os cursos com os problemas que tem maior relevância social. Nesse sentido, é importante buscar na formação, propiciar momentos e atividades em que esteja contemplada e exercitada a atuação política; a intervenção nos eventos e movimentos sociais, direta ou mesmo indiretamente; as atividades de extensão; desenvolvendo projetos de investigação, de extensão, propiciando debates, atividades de campo.

Esses pressupostos podem nortear os projetos de formação inicial dos cursos de Geografia, com o intuito de dar maior consistência nessa formação, maior compreensão das limitações do trabalho docente em contextos determinados, melhor capacidade de enfrentar as demandas do espaço escolar. Ao dar ênfase na formação inicial não se está desconhecendo, no entanto, a relevância da formação continuada. A ideia é a de que essa formação é uma luta que o professor deve travar, com o estado e com a sociedade. Um professor que tem sua formação inicial sólida, ao longo de sua carreira profissional, terá mais convicção e mais condições de buscar seus caminhos e seguir, de forma mais consciente, com seu desenvolvimento, decidindo por formas e espaços para seu aperfeiçoamento mais de acordo com suas necessidades e motivações. Em outras palavras, uma formação bem construída no percurso inicial, em nível superior, constitui-se fundamento para o exercício profissional do professor, o que é fundamental para orientar esse exercício ao longo da sua carreira.

O cotidiano escolar e a Geografia:

Os elementos de propostas da formação docente, como os anteriormente destacados, não se sustentam na ideia de "aplicação" na prática escolar de pressupostos teóricos, supostamente adquiridos na formação. Ao contrário, a defesa da problematização da Geografia escolar ao longo da formação, por exemplo, parte da ideia de que a prática escolar tem uma dinâmica e cultura próprias, tem uma força considerável, resistindo em muitos aspectos às influências externas, sejam das política/reformas

impostas, sejam das teorias educacionais ou científicas mais gerais. Na prática, observa-se na verdade a realização da Geografia escolar como interação de múltiplas forças e condicionantes.

O amalgama resultante dessa interação é a prática possível em um momento dado, diante: das condições de trabalho que o professor encontra, que em grande parte dos casos são condições precárias; da gestão da escola; das formas de inserção das demandas externas; mas, principalmente, diante dos alunos e suas demandas, seu envolvimento, seus modos de aprendizagem. Esse amalgama, de alguma maneira, é feito pelo professor a partir de suas condições intelectuais (o que depende em parte de sua formação inicial e continuada). É, pois, na prática que o saber profissional ganha consistência, sobretudo quando essa prática é permeada de reflexão consciente das demandas, das teorias, das políticas. Em relação aos conteúdos geográficos e sua abordagem, esse amalgama expressa um currículo praticado, resultante de inúmeras recontextualizações (Berstein, 1996), a partir das referências oficiais e das propostas do campo acadêmico. Esses modos de realização na prática de currículos e orientações externas são expressões de convicções conscientes, de resistências e discordâncias ao oficial, de compreensões parciais e/ou superficiais a eles.

A respeito do currículo, destaca-se que, no contexto brasileiro atual[22], uma ideia dominante é a de que para resolver os problemas sociais, econômicos e de gestão pública, há de se fazer reformas: muitos problemas...; muitas demandas...; muitas reformas... Cabe perguntar: por que os governos se preocupam tanto com as reformas/mudanças curriculares? O que significa o investimento nessa questão? E o que muda, de fato, quando mudam os parâmetros curriculares? O que irá mudar na realidade das escolas nesse futuro próximo, com as reformas curriculares anunciadas e em curso? Muda-se de fato o cotidiano das escolas quando o currículo é mudado?

Por outro lado, é também pertinente perguntar: o que tem sido a prática do ensino dessa disciplina? Como professores e alunos tem percebido essa disciplina? Como ela é trabalhada no cotidiano?

[22] A referência aqui é ao Governo Temer (a partir de 2016), após o impeachment do Governo Dilma em 2016, em uma conjuntura de crises: institucional, social, econômica, política.

No cotidiano escolar, na verdade, muitos movimentos são necessários para a prática docente da Geografia, para que essa favoreça os educandos na aquisição de conceitos e na interpretação das diversas espacialidades, para o desenvolvimento de um pensamento geográfico crítico. Nesses movimentos, tanto nas orientações teóricas quanto nas atividades práticas, os caminhos traçados vão em direção a reflexões e definições sobre finalidades educativas da Geografia, sobre a necessidade de orientar a seleção de conteúdos para essas finalidades, articulando-se a buscas de metodologias para aprendizagens mais ativas (significativas). As tentativas, nessa direção, são de apresentar propostas como: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem por projetos; estudos de caso; aprendizagem cooperativa. Professores e especialistas, nesse sentido, dão enfoques diferentes a cada uma dessas preocupações ao pensar nos caminhos que se deve tomar no sentido de conseguir realizar as práticas de acordo com suas convicções.

Nessas propostas é papel dos especialistas em didática (não somente a eles, claro) pensarem, com base em pesquisas, observações e reflexões sobre práticas observadas, quais seriam os caminhos desejáveis para formar um professor que saiba ensinar (Shulman, 2005). Há uma crença de que se pode preparar os professores para ensinar, como base em práticas anteriores e em pressupostos teóricos amplos de sua formação, como foi abordado anteriormente. No entanto, é preciso ter em conta que a prática é dinâmica e que é, também, outra dimensão da formação. É, assim, fundamental na formação inicial munir os professores de pensamento teórico-conceitual e sensibilidade para saberem interpretar e decidir sobre o que fazer na sua prática docente cotidiana. Essa base será importante para o exercício diário da profissão, que também produz conhecimentos. Na prática se obtém saberes, sabedoria, destreza, traquejo, para realizar as tarefas esperadas. É na prática cotidiana que professores têm de lidar com seus alunos reais, com seus dilemas, suas dificuldades. Por isso, é sempre muito relevante estar atento ao que acontece ali, no cotidiano da sala de aula.

Em qualquer dos enfoques teóricos adotados, cabe ao professor a decisão final sobre que atitude tomar, que ações executar (mesmo considerando a limitada autonomia que tem), diante do que tem que fazer, tendo em vista as regras e projetos das escolas, as orientações curriculares

oficiais e o livro didático adotado. O professor, de fato, tem um papel condutor desse trabalho, e quanto mais consciência ele tem sobre isso, maior chance terá de exercer bem esse papel. Que papel é esse? No entendimento que eu tenho, formulo da seguinte maneira esse papel: ajudar os alunos a se colocarem como sujeitos de conhecimento, tendo a Geografia como mediação principal em sua relação com o mundo. É o que será discutido no próximo item.

As aulas de Geografia no cotidiano escolar: a mediação como processo que articula as ações de ensinar e de aprender

Tomando como base um entendimento de ensino na linha da teoria histórico-cultural, um encaminhamento do processo na Geografia tem os seguintes pressupostos teóricos: o ensino (e a aprendizagem) é uma atividade relevante no processo de formação do sujeito, e não simplesmente uma formalidade institucional a ser cumprida pelas escolas e professores; ele representa, muitas vezes, uma oportunidade única de aprendizagem sistemática de conhecimentos importantes e básicos, elaborados histórica e socialmente. O ensino (e a aprendizagem) é um processo complexo, que exige do docente saberes não somente da matéria de referência; ele requer reflexão teórica e filosófica sobre a sociedade, conhecimentos específicos na área da educação e da didática e investigação sobre seu campo profissional.

Essas premissas levam a afirmar que a prática docente não se resume à apresentação, pelos professores, de conteúdos escolares fragmentados para serem memorizados pelos alunos, com a preocupação de cumprir orientações e programas curriculares, e livros didáticos. As atividades de ensino devem ter relevância para o desenvolvimento dos alunos, e ter sentido para sua vida, pois são eles os sujeitos desse processo. Dessa forma, há, por parte do professor e da escola, um esforço a ser feito, um esforço investigativo e pedagógico-didático para encaminhar atividades que sejam significativas para o aluno.

Nessa linha de raciocínio, indica-se que para ensinar Geografia é necessário um trabalho de organizar materiais e realizar atividades/situações em sala de aula ou fora dela para mediar o processo de desenvolvimento do

pensamento geográfico do aluno, por meio dos conteúdos escolares. Em outras palavras, trata-se de trabalhar para a compreensão da espacialidade do mundo por parte do aluno de modo a superar o simples estudo isolado de elementos espaciais. Ensinar Geografia é, pois, promover o desenvolvimento amplo do aluno para que ele possa realizar práticas espaciais cidadãs, consciente de que a produção social da espacialidade também depende dele, visto que ele é partícipe dessa produção.

A tarefa do professor é, assim, ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, como sendo uma realidade com dimensão espacial, e, com isso, muni-los de instrumentos simbólicos para sua relação (mediada) com essa mesma realidade. E, com tal característica, os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares das aulas de Geografia, são instrumentos simbólicos fundamentais para mediar essa relação.

O objetivo geral dessa prática social de ensinar é, então, o de propiciar condições para que os alunos desenvolvam, por meio dos conteúdos, o pensamento teórico conceitual; e no caso específico dessa disciplina trata-se de formar um conceito amplo de espaço geográfico. Essa aprendizagem é importante porque compreender a realidade levando em conta a dimensão de sua espacialidade, enquanto determinação objetiva, é um "jeito" mais abrangente de interpretar essa realidade. O espaço - objeto da análise geográfica – não é um objeto empírico, a ser buscado na materialidade empírica, em si mesmo; mas uma construção teórica, que se torna categoria de análise para a apreensão da dimensão da espacialidade das/nas coisas do mundo. Entende-se, assim, que o espaço geográfico é um conceito concebido intelectualmente como produto social e histórico. É e tem sido construído historicamente pela ciência geográfica com vistas a compreender a realidade e sua dinâmica. A compreensão dessa espacialidade, na formulação geográfica, como já se sabe, requer a formação de um sistema de conceitos, composto por outros conceitos mais específicos (paisagem, lugar, território e outros) que "gravitam", de modo direto e indireto, em torno desse conceito central que é o espaço geográfico (minha compreensão desse sistema de conceitos está explicitada em outros textos, como em CAVALCANTI, 2012)

Intuitivamente, a dimensão espacial já é incorporada nas práticas cotidianas de todas as pessoas, ao se deslocarem nas ruas por onde moram, nos bairros ou áreas em que vivem, na cidade ou no campo, mas também ao se deslocarem em suas próprias casas, para realizarem suas atividades, quando necessitam de noções espaciais básicas. Porém, formar o pensamento geográfico mais amplo, crítico e propiciador de análises e compreensões das práticas sociais que ocorrem em diferentes locais do mundo, para além da experiência empírica e pessoal e de suas manifestações mais aparentes, implica formar conceitos geográficos conscientemente apropriados. O trabalho para a formação desse pensamento (que é papel do professor) requer algumas atitudes no ensino, como encaminhamentos metodológicos coerentes.

Nessa proposta de ensino, conforme aqui está sendo delineada, o encaminhamento metodológico está orientado pela relação dialética entre o professor, o aluno e a Geografia, sendo que o professor tem como papel propiciar a mediação cognitiva do aluno, ou seja, a inter-relação entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo) de conhecimento, por um trabalho de mediação didática.

Está sendo salientado nessas formulações o entendimento de mediação cognitiva e mediação didática como atividades distintas e inter-relacionadas no ensino, sendo necessário, então, esclarecer alguns pontos dessa distinção entre elas e de suas relações.

A mediação é um conceito muito importante, até mesmo central, na teoria de Vygotsky (2000), quando este busca formular seu entendimento das formas de desenvolvimento humano. É, primeiramente, um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo.

É um conceito muito utilizado em múltiplos campos, tais como na filosofia, na psicologia, na educação. Na tradição filosófica, há diferentes entendimentos de mediação, como processo da prática, do sujeito, da relação. Em Hegel, por exemplo, esse conceito está ligado ao pensamento e às possíveis relações que o sujeito faz entre o mundo imediato e o mediato (NASCIMENTO, 2014). É um conceito relacional e que expressa o movimento inerente às ideias dos homens e às coisas do mundo.

Com os pressupostos dessa compreensão dialética da relação do homem com o mundo, Vygotsky (2000) formula seu conceito de mediação, ligado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse autor defende que a atividade humana é simbólica; ao se relacionar com o mundo, o homem modifica os objetos do mundo e a si mesmo; nessa atividade, ele confere um modo de existência simbólica aos objetos dessa relação. Essa relação é propiciada pela emergência das funções psicológicas superiores do homem (pensamento, linguagem, percepção, consciência, atenção voluntária, memória), e, ao mesmo tempo, é dependente da "qualidade" dessas funções. Também é importante ressaltar que essa relação é de natureza social e está ligada à história da humanidade, mas em cada ser humano ela tem origem na construção de um conjunto de significações produzidas socialmente e internalizadas pelo processo de mediação semiótica. Com esse entendimento, Vygotsky defende a natureza histórico-cultural do homem e de seu desenvolvimento. Para ele, o legado cultural da espécie humana se concretiza, em cada um dos indivíduos da espécie, por um processo de transposição do social ao individual, pelo processo de mediação. Ao buscar explicar esse processo, Pino argumenta:

> Se, ao nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por meio da mediação do Outro (2005:54).
>
> ...a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação. Como lembra, com razão, Vigostki (1997), o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança passa pelo Outro, mediação entre a criança e universo cultural (PINO, 2005:59).

Esses argumentos de Pino sublinham o papel do "Outro" no desenvolvimento das funções culturais (superiores) das crianças e jovens, o

que remete, por sua vez, ao que ocorre na educação. Com efeito, na educação, e particularmente na educação escolar, o termo mediação tem recebido especificações como: mediação pedagógica, mediação do professor, mediação didática. Para compreensão desse conceito, é fundamental entender que na linha de Vygotsky o ensino está centrado no aluno; é ele que, afinal, apropriando-se das experiências escolares, realiza as mudanças em seu pensamento. No entanto, ele destaca também o papel do professor de regular e orientar a atividade mental do aluno, sua experiência pessoal naquele contexto. No ensino, o professor exerce esse papel do Outro, detentor que é de uma rede de significações (no caso, referente principalmente à Geografia).

Há, portanto, que se fazerem esclarecimentos sobre o que acontece no processo de aprendizagem dos alunos: para que esse processo ocorra e resulte em desenvolvimento de sua condição humana, eles, como sujeitos do processo, entram em relação com os objetos do mundo (no caso, objetos geográficos), mas essa relação não é direta, é uma relação mediada - mediada por um conjunto infinito de instrumentos materiais e simbólicos que já se interpõem nas maneiras possíveis de lidar teórica e praticamente com esse mundo.

Afirma-se que há nessa dimensão do processo a mediação cognitiva (semiótica), ou seja, a relação entre sujeitos e objetos de conhecimentos por meio de internalização de rede de significações que envolve os objetos, resultando na compreensão simbólica, na conceituação dos mesmos. Mas, nessa relação, em ambiente escolar, há a intervenção do professor, representante do Outro, do adulto, do social, que está "apresentando" os objetos, propiciando a formação de instrumentos simbólicos pelos alunos. Ocorre, portanto, a ação de mediar a relação do sujeito com o mundo (mediação cognitiva) pela intervenção semiótica, da qual o professor é detentor (mediação didática).

Portanto, nessa concepção de ensino voltada para o desenvolvimento (intelectual, social, emocional) dos alunos, cabe à escola e aos professores o papel de intervir nas mediações dos alunos. Nesse caso, está se referindo à mediação didática (ou pedagógica). Libâneo faz a distinção, na atividade educativa escolar, dos dois processos de mediação, a

didática e a cognitiva, da seguinte maneira: "aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação S – O), chamado de mediação cognitiva, e aquele que liga o formador professor a esta relação S – O, chamado de mediação didática" (Libâneo, 2009, p.72).

Aqui está se destacando esse processo tal como pode ocorrer no ensino de Geografia, especificamente, e, então, os conteúdos geográficos é que são os instrumentos simbólicos (conjunto de categorias, conceitos, teorias, dados e informações) que contribuem para ver e analisar a realidade de uma perspectiva determinada. É com esse sentido que se visualiza os conceitos mais abrangentes, instrumentalizadores de um pensamento geográfico, que têm sido destacados por investigadores da área e indicados nas pesquisas sobre ensino: lugar, território, paisagem, região, natureza, ambiente, entre outros. Esses conceitos são a base do trabalho de mediação didática do professor, na medida em que eles são as ferramentas simbólicas que irão permitir aos alunos a compreensão dos conteúdos escolares, das informações veiculadas na escola e na vida.

Nesse processo, o aluno, como já foi dito, é o centro, é sujeito de seu conhecimento. E ele já tem noções espaciais em sua vida cotidiana. Pela escola, em seu processo de ensino, com os instrumentos por ela propiciados, o aluno terá seu conhecimento e sua capacidade cognitiva ampliados. Pela atividade cognitiva propiciada pela escola e pelas aulas de Geografia, o sujeito apropria-se de determinados conhecimentos que foram historicamente produzidos pelos homens e, assim, apropria-se ao mesmo tempo dos modos de saber e de pensar que resultaram nesses conhecimentos. Ou seja, ele se apropria dos conteúdos, dos conceitos, e dos modos de pensar que levaram à produção desses conteúdos.

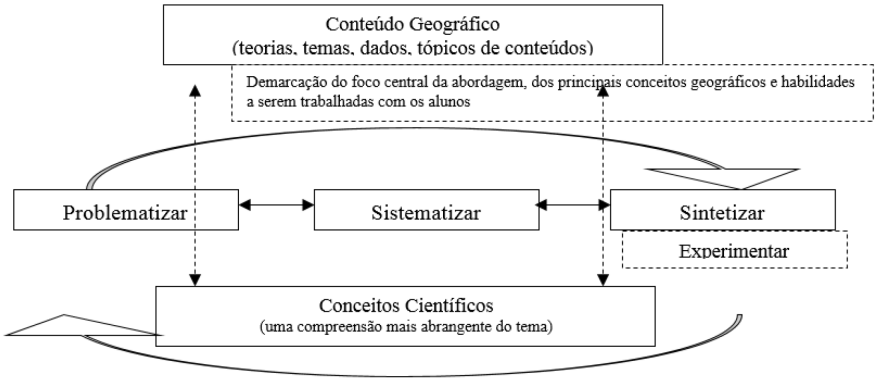
Em síntese, o ensino é um processo de conhecimento (mediado) do aluno, mediado pelo professor, e essa mediação do professor consiste em propiciar a atividade cognitiva do aluno, sua mediação cognitiva com o mundo, com a realidade objetiva, a partir de um encaminhamento metodológico do processo. Em outras palavras, a mediação didática, intencionalmente organizada pelo professor no ensino de Geografia, colabora para os processos de desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional, intervindo na construção de uma rede de conceitos geográficos

dos alunos, ou seja, em sua rede de significações que irá orientar seu pensamento e suas práticas cotidianas.

Para mediar esses processos de conhecimento (aprendizagem) dos alunos, é importante que os professores: encaminhem discussões tendo definida uma abordagem do conteúdo; atentem para as operações mentais que esperam que sejam exploradas e desenvolvidas; reflitam sobre os principais conceitos geográficos que orientarão a abordagem dos conteúdos visando à compreensão da espacialidade da realidade.

Nesse processo, o centro do trabalho docente é a atividade de aula, encaminhada de modo a provocar, a intervir na relação do sujeito (aluno) com a realidade (objeto de conhecimento). A relação do sujeito com os objetos da realidade, por sua vez, é mediada por instrumentos materiais e simbólicos, e na escola, no ensino de Geografia, há uma intencionalidade de intervir, de viabilizar essa relação com elementos simbólicos considerados importantes para uma relação com a realidade com consciência, com reflexão. No caso específico da Geografia, trata-se de formação de conceitos geográficos (como os que já foram destacados no texto) que instrumentalizam o sujeito para se relacionar com a realidade, considerando uma de suas dimensões importantes, sua espacialidade. Uma representação da metodologia que pode orientar o trabalho de mediação didática pode ser visualizada a seguir:

Quadro I: Elementos de Metodologia de Ensino e a Geografia Escolar



Elaboração própria

O gráfico permite visualizar o que pode ser um norteamento metodológico com base na concepção histórico-cultural de Vygotsky (1993, 2000), segundo a qual os conceitos são formados na mente dos sujeitos a partir de um problema cuja resolução só pode ser encaminhada com a ajuda de um novo conceito. Portanto, é recomendável, nessa perspectiva, que se inicie um trabalho docente com um determinado tema orientando-se por reflexões sobre as finalidades educativas mais gerais e os objetivos do ensino para a situação específica, do tipo: qual o papel da educação escolar na formação dos cidadãos contemporâneos? O que é a formação básica como proposta para a escola brasileira? E para os diferentes níveis de ensino? Como a Geografia pode ajudar nessa formação? Essas questões ajudarão o professor a concluir sobre o que é essencial naquele conteúdo, do ponto de vista da abordagem e dos conceitos e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos por meio do seu estudo. É importante, antes de seguir o que o livro didático ou o projeto pedagógico da escola propõem, que o professor pense sobre o conteúdo; sobre o que de fato é importante focar, quando se tem a meta de contribuir para o desenvolvimento do pensamento dos alunos; que conceitos e habilidades são centrais para se compreender aquele

conteúdo, ou que poderão ser exercitados, desenvolvidos no trabalho com tal conteúdo.

Nessa perspectiva, a ideia é de que o conceito científico nunca está isolado, ele é sempre parte de um sistema de conceitos. No caso da Geografia, o conceito central é o de espaço geográfico, ou se se preferir o de espacialidade. Em torno desse conceito, conforme já foi dito, gravitam outros, que são a ele associados, são mais específicos, tendo cada um diferentes significados. Convém que se elabore, antes de uma aula ou conjunto de aulas, um tipo de sistema de conceitos, ou mapa conceitual, ou ainda mapa de conteúdos que explicite para o professor um quadro de conceitos e habilidades em torno do central (ou centrais) para aqueles conteúdos e a associação entre eles. A sistematização conceitual no discurso científico tem sua lógica e complexidade fundada na meta de explicação dos fenômenos estudados. É essa sistematização a referência básica ao trabalhar os conteúdos geográficos no ensino, e podem ser exemplificados da seguinte maneira:

Quadro II – Sistematização Conceitual no Ensino de Geografia (I)

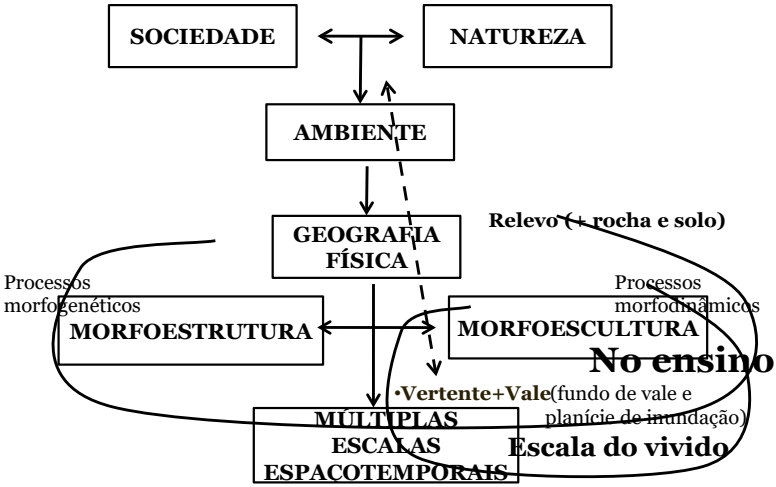
Conteúdo Escolar	Conceitos centrais
Regiões do Brasil	Região/singularidades/particularidades; diferença e desigualdades regionais; regionalização/objetivos e critérios de regionalização; processos de regionalização; tipos de regionalização; região/globalização.
Globalização	Homogeneização/diferenciação/desigualdades; processo histórico; mundialização; escalas; rede.
População	Ocupação no território; história da ocupação humana; crescimento populacional; movimentos populacionais; atividades humanas.

Elaboração própria

Há também outras formas de representar esse sistema conceitual a ser construído pelo professor no momento de planejar a atividade de ensino de um tópico, por exemplo, em forma de diagrama, como:

Quadro III: Sistematização Conceitual no Ensino de Geografia (II)

Parte do Sistema conceitual**: Temáticas físico-naturais do espaço na geografia escolar** (adaptado de Eliana B. Morais, 2011)



Após definir um quadro conceitual, associado a habilidades e capacidades a serem desenvolvidas e, obviamente, após preparar o material de apoio do referido conteúdo (livro didático, textos complementares, vídeos e outros), o trabalho inicial com os alunos é buscar problematizações que a um só tempo coloquem o aluno como parte interessada no conteúdo e revelem elementos que justifiquem seu estudo.

A partir daí, o trabalho docente consiste em apresentar as principais contribuições da área para o tema abordado, sem se desligar das problematizações feitas anteriormente, e na intenção de contribuir para a apropriação dos novos conhecimentos pelos alunos.

O caminho metodológico segue indicando possibilidades de elaboração de sínteses, que podem ser articuladas às práticas cotidianas cidadãs dos alunos e ao equacionamento, ao menos ao nível teórico, dos problemas que foram levantados ao se iniciar o tratamento do conteúdo.

Com esse trabalho, espera-se propiciar elementos de aprendizagem que permitam, por meio do estudo dos conteúdos, formar conceitos referentes à espacialidade da realizada focalizada. A aposta nessa metodologia está fundamentada na convicção de que esse caminho é favorável à aprendizagem significativa dos alunos, o que requer do professor uma reflexão sobre o que é central em cada conteúdo, pois no conjunto eles não serão tratados como informações a serem "repassadas" do modo fragmentado e expostas linearmente, passando a ideia de acabamento e tendo validade por si mesmo. Ao contrário, os conteúdos programáticos (informações, fatos, classificações, dados – frequentemente disponíveis nos livros didáticos ou sugeridos nos programas oficiais) vão ganhando contornos singulares, sendo priorizados ou secundarizados ou mesmo omitidos, com base na abordagem que se quer dar aos diferentes temas de estudo. A finalidade maior, nesse caso, é a formação de conceitos, que permitem uma alteração no modo de perceber a realidade.

A formação de conceitos (aquisição de sentido através da palavra, mas também de imagens e outras linguagens) é um ato de generalização. É o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo). É irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias de sua formação. Segundo Vygotsky (2000), a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual se subordina ao seu poder as próprias operações psicológicas, ou seja, é seu uso consciente.

A meta de formação de conceitos pelo ensino é uma forte orientação que serve para nortear a abordagem de conteúdos, pois ela parte do princípio de que eles, ao serem trabalhados/apresentados aos alunos, estão articulados em uma proposta de foco central e de seus conceitos correlatos. As informações, dados, classificações que "entram" na explicação obedecem à lógica de análise definida, que compõe, de acordo com ela, o sistema de conceitos.

É necessário fazer a ressalva de que os conceitos dos alunos, como esses arrolados nos quadros, certamente não estão "organizados" na mente como estão no campo científico. Na ciência, há um esforço para explanar o

entendimento de cada conceito geográfico associando-o a outros, classificados como de maior e de menor grau de generalização, os mais gerais e os mais específicos, dividindo-os em seus diferentes tipos. Esses entendimentos frequentemente estão expressos nos diversos materiais acadêmicos ou didáticos disponíveis, ou seja, estão apresentados em um sistema logicamente organizado. Mas, as teorias são complexas, os entendimentos dos conceitos são vários e estão expostos salientando suas conexões e as "redes" que envolvem os conceitos, que se entrecruzam de muitos modos possíveis. De maneira análoga, é de se supor que os alunos vão formando, ao longo de sua vida cotidiana e escolar, uma rede plena de elementos, referências, associações, sem uma lógica prévia e plenamente conhecida; uma rede "cambiante" de conceitos e conhecimentos, pois a cada momento vai tomando formas diferentes, com as possibilidades da experiência diária. Com isso se quer acentuar a natureza complexa das operações intelectuais dos sujeitos ao se defrontarem com situações e objetos da realidade a ser conhecida; a relação que resulta desse confronto sujeito-objeto, no processo de conhecimento, é mediada por esses instrumentos simbólicos, como os conceitos presentes na estrutura conceitual dos conteúdos geográficos, mas o conteúdo desses instrumentos/conceitos, seus significados e sentidos, são dinâmicos e permanentemente sujeitos a mudanças.

Demonstra-se, assim, que o centro do trabalho docente é, de fato, a atividade de aula, e nela, considerando-se a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem aqui adotado, há um destaque para a mediação didática, como já foi dito. Na aula, a principal atuação do professor está no seu investimento para que haja aprendizagem significativa. Todas as atividades a serem realizadas, na sala de aula ou fora dela, como trabalho independente do aluno, têm a intervenção (direta ou indireta) e o esforço do professor no sentido dessa aprendizagem. Na concepção de Vygotsky (op. cit.), as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) não decorrem de uma evolução intrínseca, natural e linear das funções elementares; ao contrário, elas se desenvolvem nas relações dialéticas e contraditórias com o meio sociocultural, que é mediada por signos – mediação cognitiva. O desenvolvimento mental, assim, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o

meio, pois o sujeito não se relaciona diretamente com as coisas do mundo, entre eles está um conjunto de representações simbólicas. Na escola, essa mediação cognitiva é, pode-se dizer, planejada, orientada, pela ação do professor – nisso consiste a mediação didática, nisso consiste, portanto, seu papel na formação do aluno.

A essa altura das argumentações, cabe perguntar: como pode o professor mediar os processos de aprendizagem dos alunos, conseguindo, assim, alcançar as metas de formação de conceitos geográficos? Trata-se justamente do modo como ele pode encaminhar o processo, orientando-se pelos objetivos de problematizar, sistematizar e sintetizar, já destacados. Nesse sentido, alguns encaminhamentos metodológicos já foram tratados ao longo do texto, e para finalizar o desenvolvimento dessas ideias, indicam-se, ainda, algumas ações docentes, de ordem mais prática, no sentido de consistirem em táticas coerentes com os objetivos e a metodologia estabelecidos na perspectiva aqui adotada.

Ações didáticas como "pequenas táticas do ensinar"[23] para a aprendizagem significativa

A discussão desse texto destaca, por um lado, aspectos das políticas educacionais e suas ressonâncias no trabalho docente e, por outro, levanta elementos da formação docente para fazer frente aos caminhos e

[23] Expressão análoga é atribuída a Foucault (apud Soja: 75): "pequenas táticas do habitar", e está sendo parafraseada aqui para destacar as possibilidades que pode ter o professor no sentido de, na escala do cotidiano e da sala de aula, direcionar seu trabalho buscando focar em objetivos de proporcionar condições para o desenvolvimento intelectual dos alunos, por meio dos conteúdos geográficos. Mas, também, usa-se o conceito de *táticas* tendo como referência Certeau, que faz distinção entre as *estratégias* e as *táticas* nas práticas cotidianas, em diferentes esferas da sociedade. Embora seja passível de crítica a posição desse autor quanto a considerar o espaço como ligado à estratégia, o mais sólido, sem movimento e instituído, separado da tática, ligada ao tempo e à sua dinâmica e movimento; entendo que a concepção explorada por ele quanto à tática é adequada: como possibilidade de fortificar a posição do mais fraco, que, pela ordem dominante e regras da racionalidade, se vê levado a utilizar de certos recursos nas ocasiões que surgem. Trata-se de forças mobilizadas pelo princípio da criatividade intelectual. Segundo o autor, a tática "deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha" (1998: 100).

descaminhos das políticas públicas para a educação, que com frequência (por vezes de forma inadequada) alteram e definem o que os professores devem necessariamente fazer em suas atividades profissionais. Ainda que consciente dos limites dados pelos aspectos estruturais que envolvem toda a realidade educacional de um país como o Brasil, e das limitações impostas por essa realidade ao trabalho docente, em qualquer disciplina, é possível afirmar e defender que o professor tem certa autonomia em seu trabalho direto com os alunos, que orienta, a um só tempo, suas estratégias de luta para transpor limites estruturais e suas táticas cotidianas, no espaço da sala de aula principalmente. É a convicção dessa possibilidade de autonomia que alimenta esforços na pesquisa e na prática para pensar sobre ela e sistematizar propostas alternativas que visam superar dificuldades e limites dessa prática. Mas, é importante refletir sobre a seguinte questão: que autonomia é essa? Pode-se levantar a hipótese de que o professor, independentemente das políticas e estruturas definidas para a escola e para a atuação do professor, acaba preservando traços da tradição escolar e elementos genuínos de seu modo de trabalho.

É, portanto, partindo do pressuposto da autonomia docente (ainda que mínima e a ser sempre conquistada), que vale a análise realizada nesse texto, tendo como base as contribuições teóricas de especialistas na área e a experiência com professores em sua prática. A análise pretendeu apresentar reflexão epistemológica norteadora de práticas com a possibilidade de que essa reflexão possa ter elementos considerados relevantes para serem apropriados pelos professores em seu modo de trabalho. Por essa razão, ainda se busca, na parte final do texto, apontar algumas princípios da ação docente que podem ser fundamentos das *pequenas táticas do ensinar*, por fortalecer convicções, fundamental para o trabalho autônomo, consolidando e potencializando aspectos positivos de práticas (táticas) já presentes no cotidiano escolar:

Quadro IV: Princípios para pequenas táticas do ensinar

1º. *Intencionalidade das ações*, com base em objetivos claros sobre que tipo de pessoa se quer ajudar a formar. Para isso, uma importante ideia é trabalhar para a *justiça espacial* (Soja, 2014) como ideia-força para o ensino de Geografia, ou seja, relacionar a espacialidade urbana, por exemplo, contemplada nos conteúdos geográficos com as ideias de democracia, cidadania, direitos, justiça e liberdade, e sempre dando o destaque à espacialidade como dimensão da vida humana;

2º. *Renuncia à explicação inicial do conteúdo* formulando e ouvindo mais perguntas que respostas. A ideia é a de buscar formas de ensinar o aluno a ser observador e questionador, e abrir mão do protagonismo já suposto do conteúdo. Interrrogar o aluno e provocar nele uma atitude interrogativa. Permitir e incentivar seu pensamento reflexivo. Para isso, é útil o princípio: "ensinar é ouvir e aprender é falar" (Shullman, 2005).

3º. *Clareza quanto às opções* sobre o que é essencial na Geografia e no desenvolvimento do pensamento geográfico, definindo uma abordagem e sempre se preocupando com a tarefa de selecionar conteúdos. Nesse sentido, os conceitos, sistemas de conceitos e de habilidades são importantes para orientar essa seleção, e podem estar mais claros se o professor organizá-los esquemática e graficamente, antes de planejar uma unidade de conteúdo.

4º. *Aproveitamento de cada oportunidade de aprendizagem dos alunos*. Ajudar o aluno em seu processo de conquistar sua autonomia e, ao mesmo tempo, esclarecê-lo quanto à potência da colaboração coletiva (de colegas e professores) para essa autonomia. Essa ideia expressa a importância de o professor esforçar-se efetivamente para que o aluno de forma efetiva se envolva (não só formalmente) com a temática proposta para o trabalho, buscando caminhos de "tirar os conteúdos da cápsula", tornando-o mais real, mais vivo, mais pulsante. Contribui, nesse sentido, o trabalho com diferentes linguagens e com as outras dimensões do humano: a imaginação; o emocional; a sensibilidade;

5º. *Defesa da vida cotidiana como referência constante no ensino*. A ideia é evidenciar sempre a importância da Geografia para a vida cotidiana dos alunos. Atentar-se para que os alunos tomem o conteúdo como objeto para seu conhecimento, entendendo que eles estão relacionados ao mundo concreto e percebendo sua relevância social e para sua vida; para isso é útil não se basear na simples definição das coisas e orientar-se para a memorização como recurso auxiliar do desenvolvimento do pensamento, sem confundi-la com a atitude isolada de "decorar conteúdos", separando-os da vida dos alunos.

6º. *Consideração dos processos de produção do conhecimento escolar*. A base dessa ideia é a da necessidade que tem o aluno de saber que o conhecimento veiculado na escola tem uma história, é produzido socialmente, não é verdade inquestionável, é parte do legado científico e cultural. Para orientar essa preocupação, é relevante orientar-se por questões, tais como: que tipo de conhecimento está sendo ensinado? De onde "veio"? Quem o produziu? Existem outros tipos de conhecimento a respeito do mesmo conteúdo que está sendo trabalhado? Qual a relação entre esses diferentes tipos de conhecimento?

7º. Orientação metodológica pela tríade problematização-sistematização-síntese, renunciando à centralidade na explicação docente, típicas de um professor explicador (Ranciere, 2003). Isso significa para o professor: tratar de modo sistemático os conteúdos somente após a mobilização dos alunos/problematização dos conteúdos; proporcionar oportunidades de exercício com o conteúdo sistematizado; finalizar o trabalho com um determinado conteúdo, com atividades que permitam aos alunos elaborarem sínteses de seus conhecimentos.

Elaboração própria

Enfim, são princípios que podem orientar as "pequenas táticas do ensinar", direcionando uma mediação didática focada na formação conceitual dos alunos. Não se trata de uma listagem exaustiva, evidentemente, tampouco de uma receita para realizar tal mediação, mas somente algumas indicações que emergiram das argumentações e reflexões anteriores e que podem se apresentar na definição das táticas mais singulares e contextualizadas. Além do mais, sabe-se que sua efetivação, mesmo que não suficiente para provocar os resultados desejados, não depende somente da vontade dos professores, pois ela está sujeita, em grande parte, também às condições materiais e pedagógicas presentes objetivamente na escola como um todo. Aqui, no entanto, salientam-se aspectos que ajudam na busca de formas subjetivas dessa efetivação, nos limites da autonomia da ação docente e do espaço específico da aula (não necessariamente da sala de aula, mas do trabalho docente voltado para a aprendizagem dos alunos).

Referências

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

CAVALCANTI, Lana de S. *O ensino de Geografia na escola*. São Paulo: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia.* Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In D'Ávila, C. (org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: CRV, 2009.

MORAIS, Eliana M. B. de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: Departamento de Geografia, Universidade Federal de Goiás, 2011.

NASCIMENTO, Ruben de O. Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação. Tese de Doutorado. Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RANCIERE, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona, Espanha: Laertes Ediciones, 2003.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado, *Revista de Currículum y formación del professorado* 9 (2). Disponível em http://www.urg.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf, acesso em 30/06/2009.

SOJA, Edward W. *En busca de la justicia espacial*. Valencia, Espanha Tirant Humanidades, 2014.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. São ¨Martins Fontes, 1993.

COMPRENSIÓN INTEGRADA DEL ESPACIO GEOGRÁFICO: UN DESAFÍO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN CHILE.

Fabián Araya Palacios

Introducción

La invitación formulada por la profesora Valéria de Oliveira Roque A. de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (Brasil), en orden a desarrollar un artículo en torno al desarrollo de la habilidad de comprensión integrada del espacio geográfico constituye un gran honor y una gran responsabilidad. Un trabajo de esta naturaleza, permite esbozar una visión de conjunto de la temática y proyectar algunas inquietudes relacionadas con la situación de la formación inicial de docentes. Para ello, se relacionan aspectos derivados de los documentos consultados y las vivencias personales obtenidas en el trabajo cotidiano con docentes, alumnos y académicos en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

El sistema educacional en Chile se encuentra conformado por cuatro subsistemas. El primer subsistema denominado Educación Parvularia (preescolar) se extiende entre los 0 y los 5 años de edad; el segundo subsistema se denomina Educación General Básica tiene una duración de 8 años y se extiende entre los 6 y 13 años de edad; el tercer subsistema se designa como Educación Media y tiene una duración de 4 años, se extiende entre los 14 y los 17 años de edad. Finalmente, el cuarto subsistema corresponde a educación superior, tendiente a la obtención de títulos profesionales y/o grados académicos. La educación obligatoria proporcionada por el estado alcanza los 12 años de escolaridad, la cual cubre hasta segundo año medio (MINEDUC, 2017).

El propósito del presente trabajo, es destacar la habilidad de comprensión integrada del espacio geográfico en el contexto de la educación geográfica escolar. El artículo se estructura en tres secciones: en la primera sección, se presenta, brevemente, una visión general de la educación geográfica en Chile. En la segunda sección, se analiza la importancia de las iniciativas pedagógicas impulsadas por el programa de educación geográfica de la Universidad de La Serena para desarrollar la habilidad de comprensión integrada del espacio geográfico. Finalmente, en la tercera sección, se presentan los resultados de un proyecto específico desarrollado en la Región de Coquimbo, Chile, cuya finalidad era desarrollar la habilidad de comprensión integrada del espacio geográfico rural.

1. La Educación Geográfica en Chile

A través de investigaciones recientes en torno a la historia de la educación geográfica en Chile, se ha demostrado que el interés por la enseñanza de la geografía se remonta a la existencia de la Academia de San Luis en 1809. Generalmente, se ha pensado que el interés por la educación geográfica surgió en el momento de la Fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1889. Sin embargo, como lo señala Miranda el interés por esta área del conocimiento educativo tiene una data mucho más antigua (Miranda, 2012). En el Siglo XIX y XX el interés por la educación geográfica se incrementó. El Instituto Geográfico Militar, a través de su colección de "Geografía de Chile", promovió el conocimiento geográfico a través de los cursos de Geografía de las universidades chilenas y en los programas de educación general básica y media. En estos niveles se desarrollaron cursos de Geografía Universal, Geografía de América y Geografía de Chile. En general, la educación geográfica, durante los siglos XIX y XX, ha estado presente en el currículum escolar, a veces con mayor presencia y otras veces casi invisible a los ojos de estudiantes y profesores.

El problema más complejo lo ha experimentado la educación geográfica a partir del año 2000. La presencia en el currículum escolar ha disminuido ostensiblemente a partir de los cambios y ajustes del currículum nacional. Si bien es cierto, la presencia de la geografía en el ajuste curricular del año 2009 era aún perceptible, sobre todo al quedar integrada en el

subsector de "Historia, Geografía y Ciencias Sociales", a partir de la implementación del ajuste entre el año 2010 y 2017 la disminución de los objetivos y contenidos fue alarmante. Como se ha indicado, la SOCHIGEO, profesores, académicos, instituciones etc. ha estado pendiente de la situación, destacando la importancia de la educación geográfica en todos los ámbitos necesarios (Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación, medios informativos, redes sociales etc.). Por ello, resulta necesario insistir en la relevancia de esta disciplina educativa y en sus aportes para el desarrollo de un pensamiento analítico y comprensivo del espacio geográfico, los lugares y los territorios (Arenas, 2016). Por ello, en la Universidad de La Serena se ha conformado un programa de educación geográfica tendiente a destacar la relevancia del conocimiento geográfico y su vinculación con el contexto local.

2. Programa de Educación Geográfica de La Universidad de La Serena

El programa se ha conformado como resultado de una iniciativa académica de profesores y profesoras de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de La Serena. Surgió como una forma concreta de establecer vínculos al interior de la carrera entre la formación pedagógica, metodológica y de especialidad y también como una manera de vincularse con el medio educativo externo a nivel regional. Su quehacer se ha visto enriquecido gracias al apoyo y colaboración de autoridades, académicos y estudiantes, quienes, a través de una red de profesores y profesoras de Historia y Geografía, han permitido un crecimiento sostenido del programa y un compromiso real y efectivo con el presente y futuro de la educación chilena.

El Programa corresponde a una estructura académica funcional orientada al estudio específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la, Geografía en el contexto de la Educación Básica, Media y Superior. A través de los resultados de estos estudios, se espera enriquecer la docencia, investigación y extensión de los académicos incorporados en el programa, de acuerdo a los desafíos que presenta el aprendizaje de los alumnos en el ámbito de la educación del siglo XXI. El Programa de educación geográfica se ha planteado los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- Propender hacia la formación inicial y permanente del docente de Geografía como un profesional reflexivo y autocrítico, capaz de tomar decisiones didácticas y metodológicas pertinentes en los diferentes ámbitos del quehacer educativo en el cual le corresponda actuar.
- Potenciar líneas de investigación y desarrollo sobre aspectos relacionados con la didáctica de la geografía, que contribuyan a una profesionalización y perfeccionamiento continuo del docente de Ciencias Sociales.

Objetivos Específicos:

- Promover el mejoramiento de la capacidad de gestión académica del Programa a través de una permanente interrelación con las entidades públicas y privadas, vinculadas con la temática, a nivel regional, nacional e internacional.
- Contribuir al mejoramiento del proceso didáctico y metodológico en Geografía desde la perspectiva de la renovación curricular, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICS) y la optimización de las prácticas pedagógicas a nivel de aula.
- Desarrollar un proceso de apoyo, perfeccionamiento y actualización destinado a docentes en ejercicio, a través de jornadas, seminarios, generación de recursos didácticos y asesorías específicas en el ámbito de la didáctica y metodología de la Geografía.
- Incentivar la formulación y desarrollo de diplomados, postítulos o postgrados en el ámbito de la didáctica y metodología de la Geografía en permanente vinculación con las áreas de especialidad.
- Difundir por medio de una página web las presentaciones en congresos, publicaciones periódicas, tanto digitales como tradicionales, y las experiencias didácticas desarrolladas en el contexto del programa de Didáctica de la Geografía de la Universidad de La Serena.

2.1. Línea de Investigación: Desarrollo del pensamiento y comprensión integrada del espacio geográfico local.

Esta línea de investigación, corresponde a una iniciativa académica que se propone realizar aportes desde el punto de vista didáctico y metodológico para el desarrollo del pensamiento geográfico y el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. El programa desarrolla proyectos de investigación y de innovación en el ámbito de la Didáctica y de las líneas de investigación más relevantes se denomina: didáctica para el desarrollo del pensamiento geográfico. A través de ella se estudia la relación entre el pensamiento de los estudiantes y la comprensión de las relaciones e interdependencias multidimensionales que ocurren en el espacio geográfico.

Se presenta, a continuación, los resultados del proyecto de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena (Diuls) Regular PR 14412, concluido en Diciembre de 2016 y relacionado con la relevancia de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Región de Coquimbo, con la finalidad de contribuir con el desarrollo del pensamiento geográfico de los estudiantes de educación Media.

3. Resultados del Proyecto: "Importancia de las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico sistémico de los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región de Coquimbo".

Este proyecto partió de la premisa que la educación geográfica debería propiciar que la relación ser humano-medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico (Stoltman, 2004; Lidstone, 2006; Brooks et al., 2017). Para lograr este propósito, se requieren mayores conocimientos que promuevan el desarrollo del pensamiento geográfico y habilidades cognitivas que permitan a las nuevas generaciones tomar decisiones adecuadas en temas relacionados con el medio ambiente y el espacio geográfico.

La educación geográfica no ha logrado desarrollar en los alumnos y alumnas un pensamiento geográfico, que propicie la pertenencia con los

lugares y que les permita comprender las relaciones sociedad-naturaleza desde el punto de vista del desarrollo sustentable. Las nuevas tendencias de la enseñanza de la geografía tendientes a desarrollar el pensamiento geográfico con un enfoque más integral y sistémico, no se han materializado con los alumnos y alumnas de educación primaria y secundaria (Araya, 2010).

Además de identificar las dimensiones ambientales, sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas que inciden en la vida cotidiana de los alumnos y alumnas, es necesario que las comprendan de manera integrada. Para ello el alumnado no debe ser visto como un ser pasivo sino como un ser cognoscente, cuyo aprendizaje debe estar basado en la construcción permanente del conocimiento. De allí la importancia que presentan las habilidades cognitivas sobre las cuales se construye el conocimiento y su relación con la realidad geográfica actual.

Ante esta problemática, se procedió a elaborar un proyecto de investigación con el propósito de analizar las experiencias y estrategias utilizadas por los docentes de la Región de Coquimbo en torno al desarrollo del pensamiento geográfico integrado, con sus estudiantes de educación primaria y secundaria. Para el desarrollo del proyecto, se elaboró una encuesta la cual fue aplicada a una muestra de docentes. La premisa de la investigación se fundamentó en que no basta con estudiar, de manera aislada, cada uno de los distintos objetos que conforman el espacio geográfico, sino que, por el contrario, resulta relevante comprender las interconexiones o interrelaciones que surgen entre los distintos elementos de un sistema espacial (Fernández, 2007).

De acuerdo a lo señalado, el problema de investigación se planteó de la siguiente forma: ¿cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Región de Coquimbo para desarrollar con sus alumnos el pensamiento geográfico integrado? La hipótesis de trabajo se planteó de la siguiente manera: los docentes utilizan diferentes estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento geográfico, de acuerdo a su formación inicial, su experiencia docente y sus características contextuales.

La investigación partió de la premisa que una forma concreta de colaborar con el desarrollo del pensamiento geográfico, consiste en actuar

desde la educación geográfica, específicamente desde la didáctica de la geografía, con el fin de elaborar propuestas didácticas que consideren el entorno local, las experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas y que, a través de un enfoque integrado, contribuya a que las nuevas generaciones se formen para una sociedad más compleja e interrelacionada.

3.1. Desarrollo del pensamiento geográfico integrado.

Un elemento central de la teoría constructivista del aprendizaje es que el aprendizaje ocurre cuando un estudiante se ocupa de un problema intelectual. Según esta teoría, el aprendizaje se produce sólo cuando los estudiantes hacen un esfuerzo para construir su propia comprensión de una situación problemática. Por otra parte, el esfuerzo del estudiante se presenta principalmente en torno a las tareas de aprendizaje significativas, es decir, aunque los profesores puedan solicitar a los estudiantes hacer trabajos escolares utilizando varios incentivos, el constructivismo sostiene que la comprensión profunda sólo se produce si los estudiantes están motivados a desarrollar esfuerzos pues se sienten involucrados y sus acciones dan sentido a su experiencia de la realidad.

El rol de la escuela en el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico, es muy relevante por cuanto preparan a los estudiantes para actuar en un mundo de movilidad local y global, en el que las habilidades de compresión de las representaciones simbólicas espaciales le permiten interactuar y comprender las relaciones dinámicas y transformaciones de los elementos que componen los sistemas urbanos o incluso en espacios más reducidos. Las habilidades que componen el pensamiento geográfico son imprescindibles para actuaciones cotidianas tales como desplazarnos en lugares conocidos o desconocidos, para jugar ajedrez o simplemente para organizar o comprender la información de esquemas o diagramas (Amestoy, 2002).

De allí que el estudio de las elecciones que realizan los docentes respecto de qué habilidades fortalecen en el ámbito del desarrollo del pensamiento geográfico y de qué estrategias metodológicas emplean para implementar dicho emprendimiento, sean objeto de nuestro interés en el

sentido de identificar cuáles son las habilidades que finalmente se privilegian en el aula de clases y si estas elecciones pueden estar sujetas a factores como el género o los años de desempeño docente.

Se presenta, a continuación, una propuesta para el desarrollo del pensamiento geográfico Integrado. A través de ella, se plantea un proceso gradual para desarrollar habilidades cognitivas que les permita a las personas relacionarse con el entorno de manera holística, con la finalidad de adquirir, paulatinamente, una visión integrada del espacio geográfico (ver figura 1).

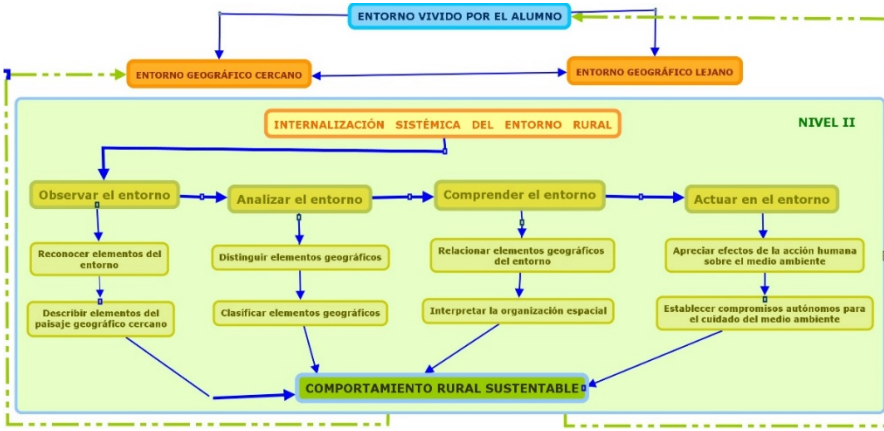


Figura 1. Propuesta para el desarrollo del pensamiento espacial integrado. Fuente: Araya, Fabián (2010).

El propósito de la propuesta didáctica es desarrollar, por parte de los estudiantes, un pensamiento geográfico a través de una internalización integrada del entorno geográfico. Para ello, se proponen cuatro habilidades cognitivas que se describen a continuación.

Observación del entorno: la observación constituye una fase necesaria para reconocer, identificar y localizar los elementos geográficos del entorno geográfico. Para desarrollar esta capacidad, necesaria para la formación de un pensamiento integrado, es necesario tener claros los objetivos de la

observación. En vez de componentes geográficos aislados, se propone la observación, reconocimiento y descripción de elementos integrados del paisaje geográfico cercano.

Análisis del entorno: la segunda habilidad pretende que los estudiantes desarrollen la habilidad cognitiva para clasificar y distinguir elementos del entorno. En vez de reconocer elementos aislados del espacio geográfico, en esta propuesta se enfatiza la clasificación de elementos del paisaje geográfico (Rodríguez, 2007).

Comprensión del entorno: esta habilidad pretende que los estudiantes sean capaces de relacionar los elementos geográficos del entorno, de acuerdo a las diversas dimensiones y componentes que ha observado y analizado. El objetivo es llegar a interpretar la organización espacial del entorno, relacionando, de manera integrada, las condiciones ambientales, económicas, socio-culturales, político-instituciones y tecnológicas del medio, apreciando los efectos de la acción humana sobre el medio ambiente (Rodríguez, 2007).

Actuación en el entorno: esta habilidad debería permitir evidenciar, a través de actitudes y acciones específicas realizadas por los alumnos y alumnas, el desarrollo del pensamiento geográfico para el cuidado del entorno geográfico cercano. Los indicadores para apreciar el cumplimiento de esta etapa son los siguientes:

Apreciar efectos de la acción humana sobre el medio ambiente: implica verificar si los estudiantes, de acuerdo a sus conocimientos previos, son capaces de apreciar integradamente los efectos negativos o positivos de la acción humana sobre el medio ambiente. Es necesario que el modelo sea aplicado en forma gradual en diversos cursos.

Establecimiento de compromisos autónomos para el cuidado del medio ambiente: la propuesta pretende desarrollar la capacidad de los estudiantes de organizar sus conocimientos previos y sus nuevas experiencias, a través de una visión integrada de la realidad. En este sentido sus acciones no tienen importancia por sí mismas, sino por sus interacciones y por los efectos que ocasiona el cumplimiento de sus compromisos en el resto del sistema geográfico.

La propuesta permite orientar el proceso didáctico desarrollado por los estudiantes y guiado por un profesor o profesora hacia una visión integrada del espacio geográfico. Cada fase presenta actividades de aprendizaje diseñadas para desarrollar determinadas habilidades cognitivas en los educandos. A través de estas actividades se pretende avanzar, gradualmente, desde una visión fragmentada del espacio geográfico hacia una comprensión integrada o sistémica del entorno.

3.2. Las prácticas educativas y los procesos cognitivos

Es esperable que las habilidades que configuran el pensamiento geográfico, incorporadas en los objetivos curriculares de la enseñanza de la geografía, orienten la elección que hacen los docentes tanto de las estrategias didácticas como de las actividades de aula en procura de fortalecer y ejercitar dichas habilidades. Las prácticas educativas que realizan los docentes, a veces de manera intuitiva, evidencian una falta de articulación entre las habilidades espaciales que se espera desarrollar y las actividades de aula que se planifican, muchas veces debido a presiones por dar cuenta de contenidos teóricos y a la rigidez de los tiempos escolares. Si bien existen diversas prácticas de enseñanza compatibles con el desarrollo de las habilidades del pensamiento geográfico, algunas se vinculan de manera tangencial y no parecen estar dirigidas esencial o progresivamente al desarrollo de habilidades espaciales tales como comprender las áreas de influencia (auras), regionalizaciones o asociaciones sino que están centradas en la revisión de contenidos, lo que obstaculiza el desarrollo de habilidades espaciales permanentes que permitan comprender, incluso autónomamente, algunas de las temáticas curriculares. Se presenta, a continuación, el Cuadro 1, en el que, a modo de ejemplo, aparecen relacionadas las habilidades del pensamiento geográfico integrado, asociada a las estrategias didácticas y a las actividades más empleadas por los docentes que pretenden desarrollar este tipo de pensamiento.

Cuadro 1. Práctica docente de aula. Organización de estrategias y actividades para el desarrollo del pensamiento geográfico integrado.

DESAFÍO COGNITIVO			Habilidades de comprensión, interrelación y representación espacial		Habilidades para la observación y análisis de conceptos espaciales
Habilidades para el Razonamiento		Estrategias de transición			
Estrategias de DPES: Indagación científica		Estrategias de Resolución de problemas	Proyectos	Métodos centrados en el saber hacer	Transmisión de conceptos y auto instrucción
Los estudiantes justifican y explican su razonamiento o realizar debates en torno a problemáticas ambientales que afectan su entorno.	Los estudiantes analizan datos espaciales asociados a las estadísticas y comunican el conocimiento producto de la interpretación y su relación con distintas fuentes de información.	Los estudiantes trabajan en la explicación de problemas ambientales que afectan su entorno y que presentan soluciones complejas.	Presentar su trabajo ante una audiencia extrapolando habilidades espaciales en la comprensión de la biodiversidad y sus proyecciones energéticas	Los estudiantes trabajan en pequeños grupos completando una tarea asignada por el docente como equipo.	El docente desarrolla una clase magistral de geografía frente a la clase completa (los estudiantes escuchan y responden las preguntas).
Los estudiantes comprometen actuaciones fundadas sobre razonamientos informados y posturas personales en relación al cuidado del medio ambiente y los recursos naturales.	Los estudiantes explican su pensamiento en relación a una serie de factores geográficos que originan un grave problema de sustentabilidad urbana.	Concebir problemas propios de acuerdo a las observaciones realizadas durante una salida de campo.	Los estudiantes diseñan mapas dinámicos y de proceso empleando distintas fuentes de información y proyecciones sobre problemática	Los estudiantes trabajan en grupo interpretando mapas, analizando las características de las proyecciones geográficas e interpretando patrones de distribución de la población.	Los estudiantes responden individualmente las preguntas a partir de láminas o textos

Los estudiantes sugieren o colaboran en la planificación de un tema geográfico o una actividades de clases basados en resultados de sus indagaciones, entrevistas, encuestas para ofrecer soluciones a problemas locales	Los estudiantes escriben un ensayo o una evaluación respecto de su propio trabajo desarrollado en una visita a una zona agrícola.	Decidir los procedimientos para resolver problemas espaciales complejos y discutir sus resultados.			

Fuente: RAVITZ, J et al. (2000). Adaptación del autor.

3.3. Resultados de la investigación[24]

En el caso de las estrategias metodológicas preferidas para el desarrollo del pensamiento geográfico los docentes prefieren desarrollar estrategias orientadas a la resolución de problemas en un 50% de los hombres mientras que las mujeres lo hacen en un 35%. Es notable reconocer la importancia que reviste que los docentes prefieran este tipo de estrategias, por cuanto ellas conllevan el fortalecimiento de las habilidades complejas de razonamiento, puesto que permiten a los estudiantes desarrollar conexiones entre datos, contenidos y las posturas personales que trascienden el manejo de contenidos geográficos conceptuales.

En cuanto a las estrategias metodológicas preferidas para el desarrollo del pensamiento geográfico, de acuerdo a la experiencia docente, el tipo de estrategias preferidas por los docentes del tramo de Inicio de su práctica

[24] Por cuestión de espacio y considerando que este apartado corresponde a una síntesis del proyecto original, se ha omitido las tablas con la información cuantitativa.

profesional (menos de 5 años de experiencia) son las estrategias que se focalizan en el aprendizaje basado en problemas y los métodos de indagación científica (6.9% y 3.4%).

Los cambios ocurridos en los últimos años respecto a las prácticas de enseñanza a menudo se centran en la creencia de que son mejores prácticas aquellas en las que los estudiantes trabajan activamente en "proyectos" y que suelen incluir tanto los grupos de trabajo colaborativo o un producto final específico; no obstante en las prácticas que promueven los procesos de razonamiento para el desarrollo del pensamiento geográfico no basta con la concurrencia de este tipo de actividades sino que además se hace imprescindible la orientación pedagógica para hacer que estas actividades sean cognitivamente desafiantes para los estudiantes y no sólo amenas por la actividad que entrañan. Por ejemplo, son las preguntas que emergen en una salida a terreno y la mediación de los docentes las que logran que los estudiantes construyan relaciones y analicen críticamente los fenómenos producto de la comprensión, búsqueda e interpretación de la información; de allí que los resultados de las preferencias de las actividades identificadas por los docentes que a continuación se muestran deban contrastarse con el tipo de habilidad que privilegian los docentes (ver la sección Discusión) para hacer estos resultados más significativos. Existe un predominio de la actividad Salidas a Terreno (70%). En el caso de las actividades de Búsqueda por Internet ésta sólo se presenta en el caso de los hombres en un 16.7%.

Respecto a los resultados de las preferencias docentes de actividades de acuerdo a la experiencia profesional, puede señalarse que las actividades que guardan mayor relación con la promoción de razonamiento espacial como la resolución de casos son elegidos en una baja proporción 3.4% y, específicamente, por docentes con mayor experiencia profesional. Es notable como el uso de datos para la elaboración de razonamientos y relaciones, en este caso de estadísticas sea desestimado por los docentes de todos los tramos de experiencia.

Finalmente, la preferencia predominante de los docentes por promover habilidades espaciales de acuerdo a los años de experiencia, es la habilidad de observación para todos los tramos de experiencia. Cabe notar en contraste, el bajo porcentaje de docentes que privilegia la interpretación

(3,4% de los docentes con experiencia inicial) y la desestimación de elegir las habilidades de actuación por todos los docentes.

3.4. Discusión de los resultados

El pensamiento geográfico, ha sido comprendido por National Council for Geographic Education (2006), como un conjunto de habilidades cognitivas que comprenden formas declarativas, habilidades de percepción del conocimiento espacial y algunas operaciones cognitivas que se pueden utilizar para analizar, comprender, transformar y producir nuevas formas de conocimiento espacial. Asimismo, señala que el conocimiento espacial entraña el aprendizaje y uso combinado de tres elementos clave: los conceptos de espacio, las herramientas de representación y las relaciones entre los elementos, y los procesos de razonamiento. Es innegable el rol que juega la mediación docente para el fortalecimiento de las habilidades espaciales en el aprendizaje de la geografía.

Se desprende de los resultados descritos en la sección anterior que la habilidad de la observación es la más preferida por los docentes para el desarrollo del pensamiento geográfico. Como señala Rodríguez (2007: 143) "La observación es de vital importancia para el desarrollo del pensamiento geográfico, porque implica una tarea de exploración con un propósito específico: descubrir características, rasgos, relaciones, posiciones que posibilitan resolver problemas de conocimiento. No es una tarea simple, ni pasiva, requiere un constante intercambio entre la mente del observador y el objeto observado: el observador interroga y el objeto responde". En los resultados de este estudio la preferencia por las habilidades de observación y en segundo término de comprensión, parece guiar, a su vez, la tendencia de los docentes por desarrollar actividades de salida a terreno. A partir de éstas se ve fortalecida, por ejemplo, la modalidad de aprendizaje espacial del 'aura' entendida como la zona de influencia de factores geográficos —tales como ríos, empresas o bases de misiles— y la de regionalización, por cuanto las condiciones geográficas son extensibles a localidades adyacentes (Gersmehl et al.: 2007).

Los estudiantes, al identificar no solo los elementos que componen el espacio sino además al comprender cómo, por ejemplo, los factores climáticos se relacionan con el tipo de hábitats, las condiciones económicas o culturales que comparten lugares cercanos y que explican su pertenencia a una región por su área de influencia; hacen de la salida a terreno una instancia de aprendizaje propicia para el desarrollo de la comprensión espacial integrada; siempre y cuando esté mediada y dirigida a trascender la descripción del paisaje. En palabras de Rodríguez (2007:146) "Al describir se pinta, se dibuja a través de la palabra; es entonces una representación que involucra objetos, hechos, procesos reales, experiencias, vivencias, lo que se percibe, se recuerda, se siente, se piensa, se imagina, del macro/micro entorno donde el sujeto se desenvuelve. Es vital enfatizar, en el marco de la descripción la importancia de establecer las relaciones para comprender los procesos socio espaciales que protagoniza el hombre".

Dentro de las estrategias didácticas señaladas por los docentes como las preferidas están la Indagación científica y la resolución de problemas, estrategias en cuyas fase inicial juega un rol importante la habilidad de la observación. No obstante, el planteamiento más profundo de actividades que desarrollen las habilidades de razonamiento y actuación en el contexto del pensamiento geográfico, están enfocadas hacia actividades de resolución de problemas basadas en el planteamiento de situaciones abiertas, que exigen de los alumnos una actitud activa y un esfuerzo por buscar sus propias respuestas, enseñar a resolver problemas fomenta en los alumnos la capacidad de aprender a aprender (habilidades meta cognitivas). Los alumnos necesitan adquirir habilidades y estrategias que les permitan aprender por sí mismos nuevos conocimientos. En el contexto de los problemas ambientales de la actualidad, se espera además, sensibilizar a los estudiantes frente a los problemas sociales y medioambientales "glocales" que los lleven a identificar las dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, a probar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, además de comunicar los resultados y finalmente, establecer no solo una postura discursiva sino además, un compromiso real con su entorno a partir de sus procesos de razonamiento. Si bien existen diversas prácticas de enseñanza compatibles con el desarrollo de habilidades de pensamiento geográfico, algunas se vinculan de manera

tangencial y no parecen estar dirigidas esencial o progresivamente al desarrollo de estas habilidades más complejas.

A partir del análisis de los resultados de este estudio, se observa la necesidad de propiciar en el aula el uso de diversos lenguajes de representación espacial, no solo la cartografía sino además las estadísticas cuyo uso fue nulo. Si bien, en nuestro estudio, los docentes señalan el uso de cartografía, es relevante incorporar estas actividades dentro de estrategias de investigación de procesos espaciales que involucren habilidades de razonamiento, por ejemplo el retroceso de los glaciares en la zona norte por efecto de la explotación minera en Chile. La incorporación de mapas que permitan asociar y comprender procesos de transformación espacial y proyección de fenómenos permiten construir relaciones de causalidad y funcionalidad entre los factores como parte de los procesos espaciales. La importancia de la explicación geográfica, está en que "es un proceso sistemático que se basa en la confrontación de rasgos y fenómenos análogos existentes en la biosfera, buscando entender su comportamiento de acuerdo con regularidades, identidades, correlaciones, distinciones y divergencias, es decir, cotejar in situ lo que se observa con otras realidades y tiene como efecto afinar la explicación con contundencia científica" (ibíd.: 147).

Finalmente, es necesario referirse a la baja predilección de los docentes por el desarrollo de la habilidad de actuación como parte de los objetivos que orientan las estrategias y actividades docentes. En este sentido, tanto las actividades de resolución de casos y las estrategias de indagación científica o aprendizaje basado en problemas, parecen no estar orientadas al desarrollo de las habilidades espaciales de razonamiento y actuación espacial; sino más bien parecen enfocadas a desarrollar las habilidades de observación, análisis y comprensión. Estos resultados plantean la imperiosa necesidad de encaminar los currículos escolares en el desarrollo de actitudes ciudadanas responsables, agentes comprometidos y sensibles a la problemática ambiental y social, ello exige estudiantes capaces de analizar, organizar hipótesis y ensayar propuestas de solución que nos comprometan en actuaciones más responsables con el entorno.

Conclusiones

De acuerdo a los aspectos señalados en el artículo, se presentan, a continuación, algunas conclusiones preliminares organizadas de acuerdo a los ejes temáticos desarrollados.

Relevancia de la educación geográfica: la educación geográfica constituye una disciplina educativa que posee una gran potencialidad para la formación de los ciudadanos del presente y el futuro. Uno de los propósitos más importantes de la educación geográfica, es contribuir al desarrollo del pensamiento geográfico como un desafío disciplinario y pedagógico. La educación geográfica en Chile debería propiciar que la relación ser humano-medio ambiente se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada del espacio geográfico. Para ello, el rol de la escuela en el desarrollo de las habilidades de pensamiento geográfico es muy relevante, por cuanto debería preparar a los estudiantes para actuar en un mundo de movilidad creciente.

Importancia de los programas y proyectos de investigación: el Programa de Educación Geográfica de la Universidad de La Serena, corresponde a una estructura académica funcional orientada al estudio específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el contexto de la Educación Básica, Media y Superior. A través de los resultados de la investigación, se espera enriquecer la docencia, investigación y extensión de los académicos incorporados en el programa, de acuerdo a los desafíos que presenta el aprendizaje de los alumnos en el ámbito de la educación del siglo XXI. El trabajo de investigación de diferentes realidades culturales y geográficas, permiten un enriquecimiento recíproco y un avance en los grados de generalización de los resultados que constituyen la base del conocimiento científico. En este caso el trabajo con docentes de Geografía permitió valorar su labor, en el sentido que los docentes utilizan diferentes estrategias didácticas para el desarrollo espacial integrado, de acuerdo a su formación inicial, su experiencia docente y sus características culturales.

Desarrollo del pensamiento geográfico integrado: el trabajo con los docentes permitió constatar que sus estrategias didácticas están orientadas fundamentalmente hacia las estrategias de observación y comprensión de conceptos espaciales y estrategias de interrelación y representación. Falta desarrollar las estrategias de razonamiento espacial. Ello conlleva un desafío

cognitivo necesario para avanzar en mayores niveles de integración y actuación en el espacio geográfico. De manera más específica, es posible evidenciar que los docentes prefieren desarrollar estrategias orientadas a la resolución de problemas. Las estrategias metodológicas preferidas para el desarrollo del pensamiento geográfico de acuerdo a la experiencia docente, varían de acuerdo al tramo en el cual se encuentren en su práctica profesional. Con menos años de experiencia las estrategias se focalizan en el aprendizaje basado en problemas y los métodos de indagación científica, en tanto los profesores con más de diez años de experiencia emplean una variada gama de estrategias en su práctica docente. La habilidad de la observación es la preferida por los docentes para el desarrollo del pensamiento geográfico y en segundo término prefieren la habilidad de de comprensión. Resulta relevante la actividad de salida a terreno como la más recurrente al momento de seleccionar una estrategia para el desarrollo del pensamiento geográfico.

Los resultados de la investigación proporcionan un gran estímulo para seguir indagando sobre las habilidades de desarrollo del pensamiento geográfico en el contexto de la educación geográfica actual. Solamente a través de ciudadanos geográficamente informados, podremos mantener la esperanza de tomar decisiones y actuar correctamente en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.

Bibliografía

Araya, F. (2010): *Educación geográfica para la sustentabilidad.* Editorial Universidad de La Serena. La Serena, pp. 159.

Arenas, Andoni; Fernández, Hans; Pérez, Patricio (editores). (2016) *Una Educación Geográfica para Chile.* Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas. Santiago de Chile.

Amestoy Margarita (2002). Research on the development and teaching of thinking skills [Documento en línea]. Disponible en: http:/redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-amestoy.html *Acceso en: 14 Junio 2017.*

Butt, Graham (Edited) (2011) Geography, Education and the Future. Great Britain: continuum International Publishing group.

Brooks, Clare; Butt, Graham; Fergher, Mary (editors). (2017) The Power of Geographical Thinking. International Perspectives on Geographical Education Series. UGI. ISBN: 978-3-319-49985-7 DOI: 10.1007/978-3-319-49986-4_8. Edit. Springer.

Cavalcanti, Lana (2013). O ensino de Geografia na escola. Magisterio formaçao e Trabalho Pedagogico. 1ª Reimpressao. Sao Paulo: Papirus Editora.

Gallagher, Susan; Downs, Roger (editors) (2012). Geography for Life: National Geography Standards. Geography Education National Implementation Proyect (GENIP). Washington: National Council for Geographic Education.

Gersmehl, P.; Gersmehl, C. (2007): "Spatial Thinking by Young Children: Neurologic Evidence for Early Development and "Educability". Journal of Geography 106:181-191.

Gersmehl, Phil (2008). Teaching Geography. Second Edition. New York: The Guilford Press.

Fernández, M. (2007): *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza.* Noveduc. Buenos Aires, pp. 111.

Lee, Jongwon; Bednarz, Robert (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test, Journal of Geography, 111:1, 15-26.

Lidstone, J.; Williams, M. (2006): *Geographical education in a changing world. Past experience, current trends and future challenges.* The GeoJournal Library, Volumen 85. Edit. Springer. The Netherlands, pp. 250.

National Research Council (2006): Learning to Think Spatially. Washington, D.C.:National Academies Press.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). Marco Curricular. [Documento en línea]. *Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html Acceso en: 14 Junio 2017.*

Miranda, Paloma (2012). La educación geográfica en chile: desde su aparición en el currículum escolar en el Siglo XIX hasta los ajustes curriculares de 2010. Revista ANEKUMENE. Nº 4. [Documento en línea] Disponible: http://www.anekumene.com/index.php/revista/issue/view/5/showToc *Acceso en: 14 Junio 2017.*

Stuart, Diana, Et. Al. (2013). The people´s Guide to Spatial Thinking. Washington: National council for Geographic Education.

Souto, Xosé (2012) O interesse da InvestigaÇao na aprendizagem e didática da geografía. En: Castellar, Sonia et.al. Didática da geografía (pp. 63-84). Sao Paulo: Edit Xama.

Ravitz, J. L; Becker, H.; Wong, Y. (2000): Constructivist-compatible beliefs and practices among U.S. teachers: teaching, learning, and computing. University of California-Irvine, 2001 Berkeley. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.crito.uci.edu/TLC/html/findings.html. *html Acceso en:14 Junio 2017.*

Rodríguez, L. (2007): *Una geografía escolar (in) visible. Desarrollo del pensamiento geográfico desde la construcción de conceptos geográficos.* Ediciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Santafé de Bogotá, pp. 198.

Stoltman, J. (2004): "Scholarship and research in Geographical and environmental education". En: Eleanor Rawling (Coord.) *Geographical Education. Expanding horizons in a shrinking Word***.** SAGT Journal Volumen 33 Glasgow: Geographical Communications, pp 12-25.

O VERBAL, O VISUAL E A GEOGRAFIA

André Reyes Novaes

O verbal e o visual

Nos primeiros parágrafos de seu livro sobre teoria das imagens, o historiador da arte norte americano William John Thomas Mitchell (1994), destaca um r elatório feito pela *National Endowment for the Humanities*[25], que denunciava problemas na educação superior nos Estados Unidos. Produzido em 1988, o relatório argumentava que os valores básicos da "civilização ocidental" estariam sendo reduzidos a "erros políticos", geralmente associados a questões sobre "gênero, raça e classe" (Mitchell, 1994:1). A polêmica gerada pelo relatório tem muitas correlações com questões enfrentadas pelo ensino de geografia na atual realidade brasileira. No entanto, naquele momento, Mitchell buscava destacar uma parte pouco comentada do relatório: a relação entre texto e imagem, tema central do presente artigo.

Ao apresentar dados sobre o tempo de permanência dos norte-americanos em frente aos televisores, o relatório denunciava como "nossa cultura comum parece ser crescentemente mais um produto daquilo que vemos do que daquilo que lemos" (Mitchell, 1994:2). Mitchell concorda que a questão da imagem aparece cada vez mais como um tema chave para as ciências humanas, porém o autor questiona como o relatório faz uma divisão muito simplista e essencialista das formas de difusão do conhecimento associadas ao verbal e o visual. Para os autores do relatório, livro é palavra e televisão é imagem. Destacando como os meios audiovisuais são repletos

[25] Lynne V. Cheney, Humanities in America: A Repost to the President, the Congress and the American People (Washington, DC: National Endowment for the Humanities, 1988).

de palavras e como os livros, há bastante tempo, incorporam imagens em suas páginas, Mitchell buscou desestabilizar uma diferenciação essencialista entre formas de aquisição do conhecimento. Ao questionar a existência de "mídias puras", o autor considera surpreendente a persistência do "método comparativo" como a "única forma sistemática de falar sobre as relações entre palavras e imagens" (Mitchell, 1994: 85).

O presente capítulo coloca duas questões bastante abertas e reflexivas, que buscam trazer as indagações de Mitchell para o universo da geografia: Como os geógrafos têm debatido o uso das linguagens verbais e visuais na produção e difusão do conhecimento sobre o espaço? E como os diálogos interdisciplinares podem contribuir para o estudo das relações entre textos e imagens na prática dos geógrafos?

De modo constante, o verbal e o visual são mobilizados na prática do geógrafo, mas uma reflexão mais detida sobre suas diferenças, similaridades e complementariedades ainda ocupa espaço bastante limitado. As comparações entre o escritor e o pintor, o livro e a fotografia, a palavra e a imagem, envolvem muitos campos disciplinares, tais como a Semiótica, a História da Arte, a Linguística, a Psicologia e a Pedagogia. Entretanto, apesar da existência de debates já bastante consolidados acerca do uso das imagens na pesquisa dos geógrafos, tanto no Brasil como no exterior, acredito que ainda exista espaço para um aprofundamento e uma reflexão histórica mais sistemática sobre nossas formas de apropriação das linguagens verbais e visuais.

Tendo como objetivo a problematização de uma separação simplista entre o uso de textos e imagens na produção e difusão do conhecimento geográfico, este capítulo se divide em duas seções com pretensões específicas. Na primeira seção, pretendo evidenciar como muitos geógrafos, fundamentais para o desenvolvimento das chamadas tendências humanistas e históricas na disciplina, adotaram abordagens que podem ser qualificadas como essencialistas e comparativas ao discutirem as relações entre textos e imagens. Uma breve análise dos escritos de autores pioneiros e renomados na geografia humana e histórica anglo-americana, como Yi-Fu Tuan (1957, 1979) e Henry Clifford Darby (1962), pode evidenciar o privilégio dado à

identificação de "vantagens" e "desvantagens" no uso de imagens e textos para produzir e difundir informações sobre o espaço.

No intuito de apontar caminhos que possam ir "além da comparação" (Mitchell, 1994) e, ao mesmo tempo, valorizar o estudo histórico das interações entre estas linguagens, na segunda seção do artigo analiso uma seleção de mapas e esquemas gráficos elaborados pelo geógrafo brasileiro Roberto Lobato Corrêa. Após anos de experiência atuando como geógrafo no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Corrêa se tornou professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1971. Entre 1980 e 2010, o autor elaborou uma série de esquemas que denominou de "geo(gráficos)", e que foram utilizados como materiais didáticos em aulas de graduação e pós-graduação. É por meio da análise destas imagens, feitas à mão pelo professor, que buscarei argumentar em prol da necessidade de diálogos interdisciplinares no estudo das conexões entre o verbal e o visual na prática do geógrafo.

Abordagem Comparativa: O Visual e o Verbal na Geografia Humanista e Histórica

> "O geógrafo assume que uma boa fotografia ou um mapa evoca uma imagem mais nítida dos lugares do que as palavras. As descrições verbais se tornaram suspeitas, elas são lembradas como ineficientes ou meramente ornamentais. A arte de manipular palavras com o propósito de fazer uma descrição vívida parece ter declinado". (Tuan, 1957:8, *tradução minha*).

Escrevendo em 1957, o geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan se mostrava extremamente preocupado com a valorização das imagens em relação às palavras na elaboração de descrições geográficas. Argumentando que as "palavras bem escolhidas são, ao menos, tão necessárias quanto fotografias e diagramas" (Tuan, 1957:10), Tuan buscava valorizar o uso de analogias e metáforas no relato de geólogos e geógrafos norte-americanos. O autor lamentava, de modo explícito, que muito embora houvesse um grande

reconhecimento de geólogos como Gilbert, Powell e Dutton, o estilo poético de escrita destes autores estaria se extinguindo, substituído pelo uso de imagens e textos "objetivos".

Ao descrever sua exploração pelo rio Colorado, Powell afirmava que a paisagem da rede de drenagem, vista de um ponto elevado sob o sol de meio dia, parecia um "mar revolto de ouro derretido". Escrevendo um relatório geológico sobre Nevada, Gilbert destaca que a depressão estava sendo preenchida com um "mar de detritos". Segundo Tuan (1957), embora muitas expressões como " a face do morro" ou "o pé da montanha" tenham virado parte do vocabulário técnico da academia, a tendência entre os geógrafos norte-americanos seria a apresentação de descrições pouco criativas baseadas na apresentação de imagens e estatísticas.

A defesa da importância do verbal e da escrita na descrição geográfica é retomada ainda com mais força por Tuan, em um artigo escrito vinte e dois anos depois, publicado na revista *Geographical Review* em 1979. Neste artigo, Tuan reconhece o grande impacto da cultura visual no ensino de geografia, ao afirmar que as crianças estariam aprendendo sobre o mundo "estando lá" e "vendo diretamente através dos olhos da câmera" mais do que "imaginativamente através da fala ou da palavra escrita" (Tuan, 1979: 413). Nesse texto, Tuan lamenta que o professor "mostre" mais do que "conte" em sala de aula. Pensando nas relações entre o discurso do professor e o material didático utilizado, Tuan parece temer o futuro, quando afirma que "as figuras são usadas hoje para ilustrar o texto", mas "pode chegar o tempo em que o texto será tão atrofiado que parecerá apenas comentar a figura" (Tuan, 1979:413).

De algum modo, a profecia de Tuan parece se realizar diante de nossos olhos quando analisamos alguns livros didáticos que apresentam estética muito similar a revistas de entretenimento, dando grande importância para a comunicação por meio das imagens. Mas apesar de pertinente, a preocupação de Tuan (1979) revela uma concepção bastante dicotômica entre o verbal e o visual. Tal concepção fica evidente em suas conclusões, quando se propõe explicitamente a "examinar as limitações das imagens" (Tuan, 1979: 422). Segundo o autor, as imagens "levam a mente para longe dos caminhos abstratos" e afastam os alunos de "julgamentos e

questões morais" e não captam "emoções e estados de espírito" (Tuan, 1979: 419-421).

As posições de Tuan sobre as relações entre imagem e ensino têm sua expressão mais acentuada quando o autor cita um artigo assinado pelo historiador Paul Robinson, chamada "A TV não pode ensinar". Segundo Robinson, não haveria mistério algum na relação entre imagem e ensino, uma vez que o processo de aprendizagem estaria vinculado a um tipo de tempo distinto daquele da mídia visual. Em última instância, haveria apenas "uma forma para aprender: lendo" (Robinson, 1978 apud Tuan, 1979:419). Tuan, em larga medida, parece corroborar com esse argumento, enfatizando o papel de entretenimento da mídia e como essa pode "bloquear a capacidade de transmitir ideias complexas" (p.421).

É importante contextualizar os argumentos de Tuan, que buscava valorizar o estudo da subjetividade num período em que a influência de métodos quantitativos e da produção de modelos tornava-se crescente na geografia. No período entre os dois textos de Tuan, o grau de credibilidade associado às imagens cresceu em muitas comunidades acadêmicas e Departamentos de Geografia nas universidades americanas, onde interpretações textuais passaram a ser muitas vezes associadas a subjetividade e a imprecisão. Adiantando os argumentos da geógrafa inglesa Gillian Rose[26] (2003) sobre o "*ocularcentrismo*" na disciplina, Tuan (1979:413) denunciava: "talvez os geógrafos tomem como certa a supremacia do olho". De fato, é muito mais fácil encontrar defensores das imagens do que das palavras na história da geografia. A ideia de que a disciplina seria "uma forma especial de visualização" aparece em textos de geógrafos de tendências e origens variadas, como o inglês Halford Mackinder (Ryan, 1994) e o francês Jean Brunhes (Robic, 1993), ambos destacando a importância da fotografia para o ensino.

Para o presente artigo, decidi oferecer um contraponto às ideias de Tuan, a partir de alguns comentários sobre o problema da descrição feitos pelo geógrafo histórico britânico Henry Clifford Darby (1962). Abordando diretamente as diferenças entre textos e imagens, Darby cita o artigo de Tuan

[26] Disponível em português no número 33 da Revista Espaço e Cultura, Rose (2013).

(1957) sobre o "uso da analogia e da metáfora na descrição geográfica", no intuito de problematizar as propostas ali apresentadas. Segundo Darby, parece muito difícil que um texto meticuloso possa superar uma imagem elucidativa, pois as palavras seriam mais instáveis do que as imagens, variando entre os observadores:

> "É uma experiência humilhante para um geógrafo tentar descrever até mesmo um pequeno pedaço do campo de forma a transmitir ao leitor um verdadeiro retrato da realidade. Essa descrição cai tão facilmente em um inventário em que um fato não relacionado sucede outro monotonamente. Quão difícil é transcender uma compilação meticulosa dos fatos feita por uma imagem esclarecedora. Alguns escritores descritivos tentaram substituir a enumeração das características sóbrias por um método totalmente impressionista, nem sempre com sucesso. Nossa atenção foi levada recentemente para o "uso da analogia e da metáfora na descrição geográfica", mas metáforas e imaginários não refletem necessariamente os mesmos fatos para pessoas diferentes" (Darby, 1962: 2, *tradução minha*).

É interessante observar como essa afirmação de Darby contrasta com os argumentos de muitos semiólogos, para quem a imagem seria sempre polissêmica e aberta e a palavra teria a função de "ancorar" os significados no processo de comunicação (Barthes, 1971, 1990). Os textos presentes nas legendas das fotografias e dos mapas, por exemplo, atuariam como "teleguia" em direção a um sentido escolhido *a priori*, restringindo as opções de interpretações do leitor. Mas Darby não parecia preocupado em debater as limitações das imagens, mas sim, em acentuar as dificuldades de se converter uma "impressão visual" em uma "sequência de palavras". Citando o famoso crítico alemão Gotthold Eprahim Lessing, que escreveu o seu *Laocoön* em 1766, Darby (1962:1) parece buscar argumentos para colocar o escritor sempre em desvantagem em relação ao pintor: "o que o olho vê de

uma vez, ele [o poeta] conta para a gente gradualmente, com uma vagarosidade perceptível".

Essa clara diferenciação entre a simultaneidade dos objetos nas imagens e o caráter sequencial da fala e da escrita é bastante comum entre aqueles que buscam identificar o lugar das imagens na comunicação (Gombrich, 1972). Fazendo referência ao romancista e dramaturgo britânico William Somerset Maugham, Darby afirma que não há nada "tão tedioso quanto uma longa descrição do cenário" (Darby, 1962:2), o que poderia explicar a crescente adoção de imagens nas aulas de geografia. De fato, no momento de descrever uma paisagem, o geógrafo parece limitado e as imagens se tornam um recurso didático indispensável.

Embora profundamente divergentes, as leituras de Tuan e Darby sobre o problema da descrição convergem em um ponto, segundo o qual seria possível identificar diferenças claras entre textos e imagens. Os autores compartilham assim uma visão binária, essencialista e comparativa sobre os meios de comunicação, mas não avançam em uma avaliação mais aprofundada sobre como ocorrem as interações e complementariedades entre essas linguagens na prática dos geógrafos. Darby indica uma problematização dessas formas simplistas de diferenciação das linguagens ao reconhecer que existem questões "comuns entre o pintor e o escritor" (Darby, 1962:4). Em direção a um entendimento mais complexo sobre as relações entre imagem e texto, Darby faz referência ao historiador da arte austriáco Ernst Gombrich (1986), que em 1961, lançou seu livro intitulado "Arte e Ilusão", no qual dava ênfase à "participação do observador" e ao compartilhamento de "*schematas*" no processo de significação das imagens.

Embora tenham sido formuladas há quase quatro décadas, as colocações de Tuan e Darby muitas vezes não parecem tão distantes daquelas difundidas na atualidade. Mas de que forma poderíamos ir além dessa visão binária que contrapõem imagem e texto em uma abordagem puramente comparativa e direcionar nosso foco para o estudo das interações e coexistências de diferentes linguagens no ensino de geografia? Muitos diálogos interdisciplinares poderiam ser feitos para tratar dessa questão, mas devido ao limitado escopo do presente capítulo, a seção seguinte busca evidenciar como a obra de Mitchell (1994) pode contribuir para o

desenvolvimento de uma visão menos dicotômica entre o verbal e o visual na produção e difusão do conhecimento geográfico. É com base nas ideias deste autor que na próxima seção discuto os esquemas geográficos elaborados pelo professor Roberto Lobato Corrêa.

Para Além das Comparações: Esquemas Geo(gráficos) e Prática Pedagógica

> Uma reivindicação polêmica do *Picture Theory* é que a interação entre imagens e textos é constitutiva da representação como tal: todos os meios são misturados, e todas as representações são heterogêneas; não há artes puramente visuais ou verbais, embora o impulso para purificar as mídias seja um dos gestos utópicos centrais do modernismo (Mitchell, 1994:5).

Ao problematizar a existência de "mídias puras", Mitchell (1986, 1994) afirma que as diferenças essencialistas entre o verbal e o visual não promovem uma fundamentação teórica estável. As oposições entre tempo e espaço, convenção e natureza, ouvido e olho, dificilmente resistem intactas a debates teóricos mais aprofundados sobre percepção e significado. Seguindo os argumentos de Mitchell, para quem as categorias "texto" e "imagem" são apenas "nomes insatisfatórios para uma dialética instável que muda constantemente de localização nas práticas representacionais" (1994:83), entendo que as descrições geográficas podem ser feitas por meio de mídias mistas e heterogêneas.

A abordagem proposta por Mitchell (1994) não nega por completo as diferenças entre o visual e o verbal, uma vez que o autor assume que existem "figuras sem palavras e palavras sem figuras". Entretanto, é difícil a imagem prescindir da palavra, pois mesmo que os pintores modernistas evitassem qualquer escrita ou narrativa, o próprio termo "sem título" em suas obras, recoloca o verbal como elemento importante na interação com o público. Por outro lado, é difícil a palavra prescindir da imagem, pois "o meio da escrita desconstrói a possibilidade de um texto puro". A palavra é

uma imagem, sua forma física, gráfica é uma "sutura inseparável entre o verbal e o visual, a encarnação da "imagem texto" (Mitchell, 1994:94). O mesmo texto escrito à mão, no computador ou em uma antiga máquina de escrever pode assumir uma forma gráfica e um significado muito diferente.

A questão central a ser indagada, não seria, portanto, quais são as diferenças (ou similaridades) entre palavras e imagens? Mas sim quais diferenças estas diferenças (e similaridades) fazem (Mitchell, 1994)? Por isso, é importante estudar empiricamente o entrelaçamento entre o verbal e o visual. Foi justamente por meio de uma pesquisa nos livros ilustrados do poeta e pintor inglês Willian Blake, que Mitchell (1994:112) começou a observar a maleabilidade das fronteiras entre o verbal e o visual. Ao se deparar com "ilustrações comentadas e comentários ilustrados", o autor entendeu que os livros de Blake precisavam de um leitor capaz de se mover rapidamente entre textos e imagens, identificando justaposições, complementariedades, dissociações e entrelaçamentos.

É por este mesmo caminho que gostaria de analisar alguns esquemas geográficos elaborados pelo professor Roberto Lobato Corrêa. Após serem aplicados em sala de aula nos últimos 30 anos, estes esquemas foram reunidos pelo professor em uma publicação em agosto de 2010 feita pelo Núcleo de Estudos sobre Espaço e Cultura (NEPEC) (figura 1), o que possibilitou a apreciação do seu conjunto e o seu entendimento enquanto mídias mistas, ou "imagem-texto" (Mitchell, 1994). Na introdução desta publicação, Corrêa alerta que os esquemas descrevem "alguns aspectos da organização do espaço, não sendo acompanhados de textos" (Corrêa, 2010:1). Desta forma, as imagens estariam abertas à "polivocalidade", permitindo leituras distintas das intenções de quem os elaborou, o que seria um "o antídoto contra as interpretações únicas, que negam a imaginação criadora e recriadora" (Corrêa, 2010:1).

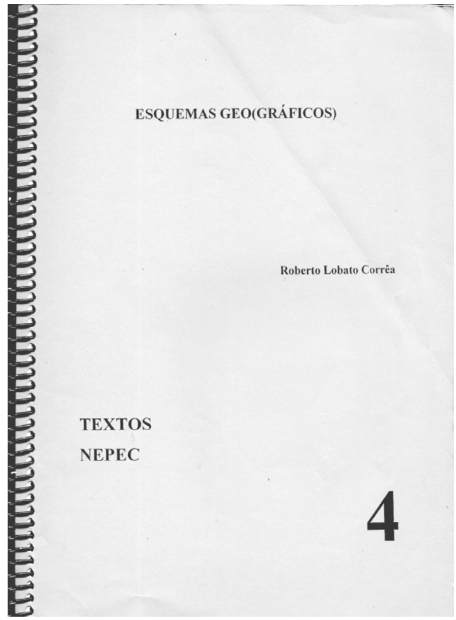


Figura 1: Esquemas Geo(gráficos). Corrêa, 2010. Publicação Textos NEPEC.

A publicação (Corrêa, 2010) é plena de casos de entrelaçamento entre o verbal e o visual, e meu objetivo aqui será utilizar esses exemplos para questionar algumas bases frágeis recorrentemente utilizadas nas comparações entre textos e imagens. Em certa medida, os exemplos selecionados buscam responder a algumas provocações de Tuan (1979), que em passagens específicas dá a entender que as imagens não transmitem conceitos abstratos, dependem dos textos para significar e estão sempre associadas à sincronia e à espacialidade. Algumas questões, baseadas em Mitchell (1994), conduzem minha análise, a saber: (1) A imagem pode transmitir conceitos abstratos como os textos? (2) Existe necessariamente hierarquia entre texto e imagem na construção do significado? (3) É tão seguro quanto parece associar as imagens ao espaço e a simultaneidade e a escrita ao tempo diacrônico? Com o intuito de apontar respostas menos fáceis e imediatas que me debruço, de forma livre e despretensiosa, sobre as práticas pedagógicas realizadas por meio dos desenhos do professor Roberto Lobato Corrêa.

Conceitos Abstratos

A crítica segundo a qual as imagens apresentam um tempo de exposição frenético, pois os "slides devem ser mostrados rapidamente para se protegerem contra a possibilidade de reflexão" (Tuan, 1979:419), é bastante válida se pensarmos na forma como muitos professores têm se apropriado das novas tecnologias de exibição das imagens. Como destacou Rose (2003), as imagens mostradas nos *power-points* geralmente acompanham as opiniões e posicionamentos do apresentador e dificilmente a plateia tem tempo de observar de forma mais aprofundada as figuras selecionadas. Escrevendo em 2003, Rose alertava que os congressos acadêmicos e as salas de aula estavam cheios de apresentações com um número grande de imagens, mas poucas reflexões sobre as mesmas. As práticas pedagógicas, propostas por Corrêa, parecem escapar dessa tendência acelerada e pouco reflexiva do uso das imagens, pois o autor conscientemente busca aumentar o tempo de exposição do aluno ao material oferecido:

> "os gráficos foram utilizados como estratégia pedagógica, sendo tiradas cópias xerox e distribuídas, cada uma a cada aluno. Desse modo o aluno pode fazer anotações no verso, levar para casa e fica exposto a informação por muito mais tempo do que os breves minutos de uma projeção em retroprojetor ou *Power-point*. São assim pedagogicamente mais úteis do que as projeções efetivadas num ambiente escuro" (Corrêa, 2010:3).

Com maior tempo de exposição ao aluno, os "*super-power-points*", como Corrrêa denomina as cópias entregues aos alunos, parecem ter o potencial de difundir conceitos abstratos por meio de uma participação mais definitiva da comunicação visual. Para ilustrar essa ideia, podemos citar o conceito de escala (figura 2) que encontra meios explicativos consideravelmente calcados nas imagens. Embora o título do esquema certamente direcione uma leitura que busca capturar o conceito em tela, a noção abstrata de escala é passada pela figura. A imagem apresentada – na qual o esquema superior mostra conexões de distintas intensidades entre

pontos, e o esquema no canto inferior representa detalhes de um ponto específico – guarda grande parte da noção abstrata de escala e pode ser absorvida com uma observação atenta.

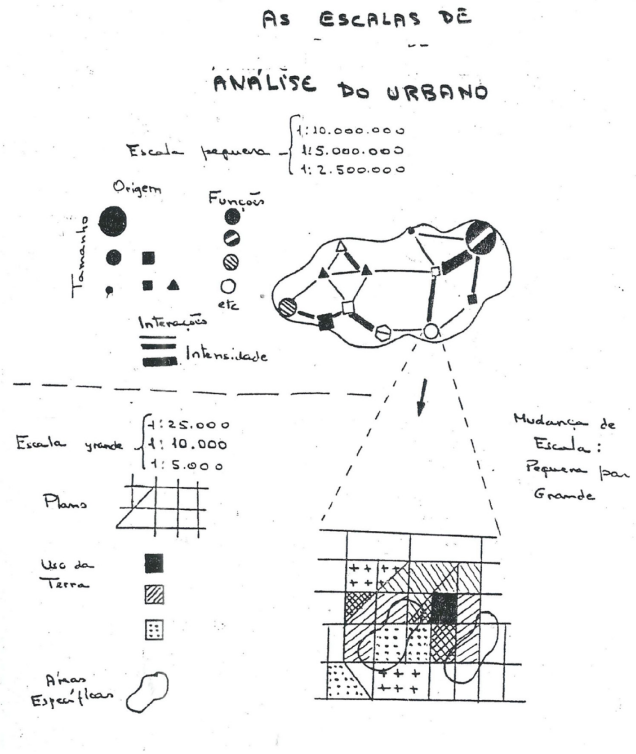


Figura 2: As Escalas de Análise do Urbano. Corrêa (2010:43).

Pela legenda, entendemos que os distintos símbolos de área no mapa representam os usos da terra no solo urbano. No entanto, aqui não é importante saber quais são exatamente os usos representados com cada símbolo, mas sim o fato de que a mudança de escala nos possibilitou uma nova informação espacial. É interessante observar como esse conteúdo abstrato sobre escala geográfica possui grande potencial a ser representado por meio de imagens, com interferências muito pontuais dos textos para compor o esquema geográfico. O tempo de observação e o

compartilhamento de códigos de representação aparecem aqui como elementos fundamentais no processo de comunicação.

Complementariedade e Plateia

As imagens conseguem comunicar informações abstratas e factuais, mas assim como as palavras, seus significados dependem da existência de vocabulários e esquemas compartilhados entre quem as produz e quem as consome. A noção de escala, que relaciona recortes espaciais a qualidades de fenômenos variados, obviamente será mais facilmente apreendida por um público formado por graduandos em geografia, para quem Corrêa desenvolveu seu material.

Nesse sentido, independente da natureza visual ou verbal dos meios utilizados, a comunicação de informações geográficas estaria sempre associada a códigos compartilhados, esquemas reconhecidos e sugestões direcionadas. Um exercício que tenho feito em sala de aula é retirar os títulos dos esquemas de Corrêa e solicitar que os alunos interpretem qual seria a temática tratada na imagem. Ao mostrar um mapa esquemático onde o Brasil aparece cheio de setas com características distintas, por exemplo, foram raras as turmas que não associavam rapidamente a imagem aos fluxos migratórios brasileiros (figura 3).

Figura 3: Brasil. Principais Fluxos Migratórios. Corrêa (2010:13).

Por se tratar de um conteúdo já bastante consolidado, um aluno pode ser capaz de compreender muitas relações espaciais e sociais nesta imagem. A migração do interior do Nordeste para as cidades maiores dentro da região, a grande intensidade da migração para as capitais do Sudeste a partir do Nordeste e do Sul do país, e a ocupação da Amazônia por migrantes vindos do Sul e do Nordeste, por exemplo, são fenômenos que podem ser narrados com o auxílio da imagem. No entanto, mesmo que os alunos compreendam as direções gerais dos fluxos migratórios, muitos estudantes sentirão necessidade de acrescentar mais informações ao material, o que pode permitir a inclusão da palavra na imagem, explicitando suas interações e complementariedades.

O modelo pedagógico dos "*super-power-points*" de Corrêa oferece uma vantagem evidente de difusão e individualização das imagens. Uma

vez que cada aluno ficava com a sua própria cópia do material, Corrêa sempre estimulou que o esquema fosse complementado com informações consideradas relevantes por cada estudante. Assim, alguns podem sentir necessidade de datar os diferentes fluxos migratórios, outros de identificar as cidades consideradas importantes ou pouco conhecidas, há ainda os que podem acrescentar pequenos textos encadeados ou palavras-chave, no intuito de explicitar causas ou consequências dos diferentes fluxos. O mapa abaixo (figura 4), é um dos exemplos que recolhi com colegas que fizeram aulas com o professor Roberto Lobato Corrêa. As diferentes intervenções sobre essa imagem me chamaram a atenção para as variadas formas de se relacionar textos e imagens em exemplos práticos nas aulas de geografia.

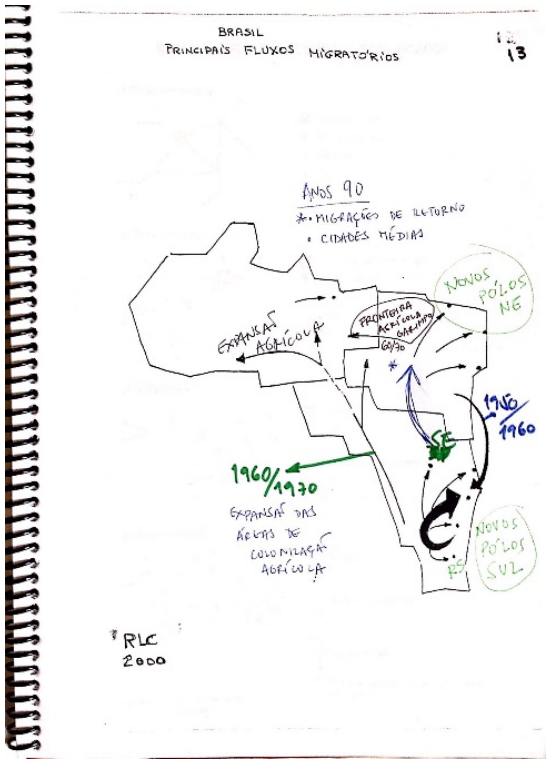


Figura 4: Brasil. Principais Fluxos Migratórios, Correa (2010:13). Inserções feitas por aluno durante aula na graduação da UFRJ.

Tempo e Espaço

A necessidade de se acrescentar datas nas setas que representam os fluxos migratórios no exemplo acima, poderia conduzir a uma visão bastante recorrente na literatura sobre o verbal e o visual. A leitura estaria associada a um encadeamento temporal diacrônico, uma sucessão de declarações, enquanto a imagem ofereceria uma exibição sincrônica e espacial das formas. Sob essa perspectiva, pode-se argumentar que o aluno teve a necessidade de acrescentar as datas na figura 4 porque apesar de localizar os fluxos migratórios como um todo, as setas não constroem uma ordem cronológica dos acontecimentos. No intuito de problematizar esse entendimento imediato que associa imagem a espaço e texto a tempo, gostaria de chamar a atenção para alguns exemplos onde textos e imagens trabalham juntos para construir essas noções nos processos representados.

Primeiramente, é importante reconhecer que as palavras nem sempre estão presas e amarradas às linhas das frases, sendo sua disposição espacial um elemento fundamental para dar sentido à mensagem. Um exemplo apresentado por Corrêa é o diagrama em que busca representar as "matrizes da difusão espacial" (figura 5). Partindo de Franz Boas e Friedrich Ratzel, as ideias sobre difusão alcançam Carl Sauer, fundador da escola de Berckley. Embora não existam signos pictóricos nesse exemplo, a disposição espacial das palavras é fundamental para entendermos as relações entre as unidades representadas. A noção temporal, por sua vez, é claramente reforçada pelas setas, que aqui cumprem a função de conectar as palavras e dar um sentido cronológico à leitura.

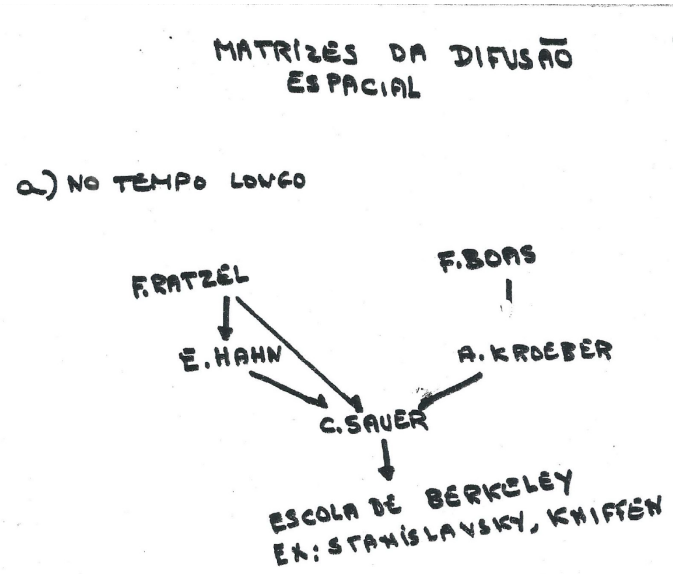


Figura 5: Matrizes da Difusão Espacial. Corrêa (2010:9).

A interação entre imagem e texto permite muitas combinações para produzir representações de tempo e espaço nos fenômenos geográficos. Seguindo os passos de Mitchell (1994), minha intenção aqui foi justamente mostrar alguns exemplos de como essas complementariedades se desenvolvem na prática, tendo como enfoque prática em sala de aula. Pequenos signos linguísticos, por exemplo, podem interagir com setas e mapas no intuito de ordenar e sequenciar a leitura de processos geográficos específicos. No exemplo abaixo (figura 6), Corrêa faz uso da legenda e de símbolos representando o tempo (T1, T2, T3) no intuito de guiar a leitura do aluno sobre a mobilidade do migrante na cidade.

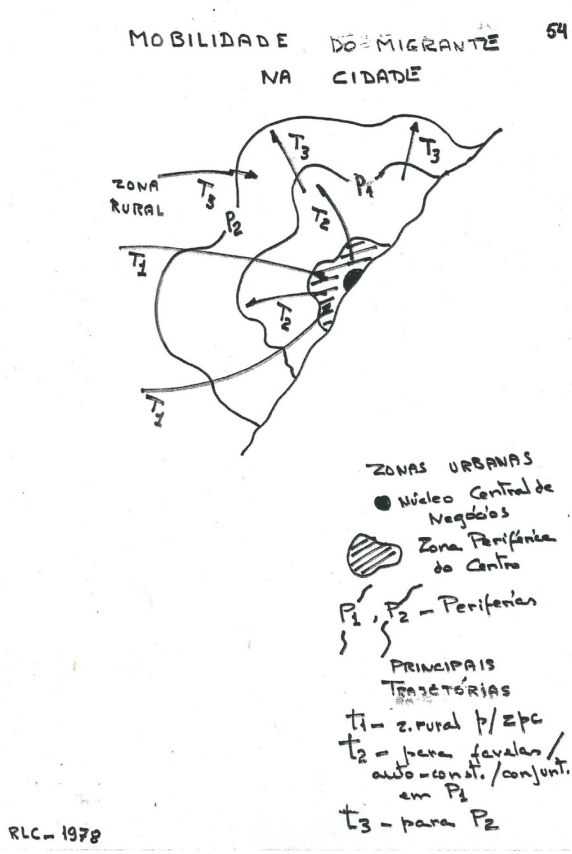


Figura 6: Mobilidade do Migrante na Cidade. (Corrêa, 2010:54).

Ao observar a imagem e lermos as legendas podemos seguir os passos do migrante, que sai da zona periférica rural para o centro, em T1, e posteriormente vai sendo repelido para a periferia novamente, em T2 e T3. As setas e as áreas periféricas, P1 e P2, nos oferecem uma dimensão espacial do processo. Ao interagirem com a ordem cronológica sugerida pelas letras e números, essa imagem cria uma narrativa visual bastante didática, auxiliando na compreensão de diferentes padrões migratórios nos centros urbanos. Mesmo ainda de forma muito incipiente, a apresentação desses esquemas pretendeu seguir os passos de Mitchell (1995) em busca de estudos

menos focados nas comparações essencialistas e mais atentos a exemplos empíricos de entrelaçamento das formas de representação.

Por uma Atenção aos Entrelaçamentos

Os esquemas geográficos utilizados como ferramenta pedagógica pelo professor Roberto Lobato Corrêa se revelam um objeto privilegiado para se estudar as relações entre o verbal, o visual e a difusão do conhecimento geográfico. O uso pedagógico destas "imagemtextos" ou "textosimagens" (Mitchell, 1994) distribuídas pelas 57 páginas da publicação, pode justificar estudos futuros com enfoque nas práticas e recepções provenientes de diferentes contextos de ensino-aprendizagem. O estudo desses esquemas pode ser aprofundado, por exemplo, pesquisando-se como os alunos observam essas imagens e como os professores poderiam utilizá-los em suas práticas cotidianas.

As observações iniciais aqui expostas buscaram apenas apontar caminhos para o reconhecimento das múltiplas formas de complementariedade entre o visual e o verbal, categorias muitas vezes vistas pelos geógrafos como fechadas, essenciais e excludentes. Como observamos em Tuan (1957, 1979) e Darby (1962), mesmo discordando sobre qual meio seria mais apropriado para difundir as mensagens dos geógrafos, muitos autores acabam convergindo para um binarismo essencialista entre as formas verbais e visuais de comunicação. Dependendo dos objetivos das pesquisas e dos diálogos interdisciplinares promovidos, os geógrafos podem considerar as imagens como polissêmicas e abertas ou objetivas e precisas. O mesmo ocorre com as palavras, que em alguns momentos foram consideradas como estáveis e responsáveis pela "ancoragem" das imagens e, em outros, associadas a subjetividade e as percepções individuais.

Apesar de destacar a importância das imagens na descrição, Darby (1962) já deixava claro como a apresentação de uma área por meio de fotografias e mapas não garantia nenhum nível especial de "objetividade científica". Ao reconhecer que o verbal e o visual possuem desafios e limitações bastante similares, o objetivo geral desse texto foi sugerir abertura

de agendas voltadas às interações entre textos e imagens nas práticas pedagógicas das aulas de geografia.

Segundo Mitchell (1995:90), estudar a "similaridade é tão importante quanto a diferença", estudar a "colaboração é tão crucial quanto o antagonismo", e a compreensão das "harmonias" e "misturas de função" é tão interessante quanto a "dissonância e a divisão de trabalho". A relação entre o verbal e o visual acompanha as práticas dos geógrafos há bastante tempo e alguns autores chegam a argumentar que a apresentação de imagens e a declaração de palavras formaria um ato duplo fundamental para a epistemologia da disciplina (Rose, 2003).

Mas apesar dessa reconhecida "tradição", o debate sobre as diferentes formas de representação ainda ocupa lugar restrito na disciplina. Nesse contexto, os diálogos interdisciplinares aparecem como um caminho fundamental, e a pretensão desse texto foi abrir uma conversa entre as ideias de um historiador da arte, Mitchell (1994), e as práticas pedagógicas de um geógrafo, Corrêa (2010). Ao buscar por misturas, complementariedades e entrelaçamentos entre textos e imagens produzidos especificamente para o ensino de geografia, o objetivo não foi propor nenhum tipo de agenda ou metodologia fechada, mas apenas apontar abordagens possíveis para um entendimento mais sistemático das linguagens utilizadas em nossos processos de ensino e aprendizagem.

Nota de Agradecimento

Gostaria de agradecer profundamente ao professor Roberto Lobato Corrêa, que, por meio de seus "*super-power-points*" distribuídos nas aulas de graduação e pós-graduação, chamou minha atenção para a necessidade de usos pedagógicos mais conscientes das imagens. Também agradeço intensamente a professora Mariana Lamego, pelo compartilhamento de ideias e revisão desse texto.

Referências

BARTHES, R. (1971): Elementos de Semiologia. São Paulo. Cultrix.

_____ (1990): O Óbvio e o Obtuso. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CORRÊA, R. L. (2010): Esquemas Geo(gráficos). Textos NEPEC.

DARBY, H. C. (1962): The Problem of Geographical Description. Transctions of the Institue of British Geographers. N.30. 1 – 14.

MITCHELL, W. J. T. (1986): Iconology: Image, Text, Ideology, Chicago, University of Chicago Press.

_____ (1994). Picture Theory Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago and London. University of Chicago Press.

GOMBRICH E. H. (1972): The Visual Image: it's Place in Communication. Scientific American, Special Issue on Communication, vol. 272, p. 82-96

_____(1986 [1961]) Arte e Ilusão. Um estudo da psicologia da representação pictórica. São Paulo. Martins Fontes.

TUAN, Y. F. (1957): Use of Simile and metaphor in geographical descriptions. The Professional Geographer (9).8 -11.

_____ (1979). Sight and Pictures. Geographical Review, v.69: 413-422.

ROBIC, M. C. (1993): Jean Brunhes un "géo-photo-graphe" expert aux Archives de la Planète. In : Autour du Monde. Jean Brunhes. Regards d"un géographe/regards de la géographie. Boulogne: Musée Albert Kahn, p. 109-137.

RYAN, J. (1994): Visualizing imperial geography: Halford Mackinder and the Colonial Office Visual Instruction Committee, 1902–1911. Ecumene, v.1, p. 157–176.

ROSE, G. (2003): On the need to ask how, exactly, is geography ''visual''? *Antipode* 35(2):212–221.

_____ (2013): Sobre a necessidade de se perguntar de que forma, exatamente, a geografia é "visual"? *Revista Espaço e Cultura*. UERJ. RJ. N.33. Jan/jun.

ESCOLA DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)

Alexandra Maria de Oliveira

Introdução

A concepção de educação presente em documentos oficiais que orientam a formação docente no país continua atrelando essa formação à necessidade de resolver problemas pontuais da escola, como, por exemplo, baixar índices de evasão escolar ou elevar uma suposta baixa qualidade do ensino na escola pública. Na contramão, pesquisas e análises destacam a diversidade de práticas educativas presentes em escolas do campo que parecem ter superado problemas pontuais de leituras e caminhado no sentido de valorizar educandos e educadores que revelam profundo apreço pela educação e disseminada vontade de aprender com criatividade. Nesse contexto, a formação e o trabalho docente passam por um conjunto de tensões decorrente dos contrastes presentes entre os documentos oficiais e a diversidade da realidade brasileira.

Conforme Arroyo (2010, p. 480), as políticas públicas oficiais têm favorecido "uma formação docente para resultados discentes. Uma visão fechada, instrumentalista de formação". O que se tem como novidade na formação docente tem sido a contribuição dos movimentos sociais do campo e suas políticas e ações de formação docente.

As leituras sobre a realidade escolar, muitas vezes pautadas na dualidade dos fenômenos sociopolítico, econômico e culturais, "refletem interesses defendidos quase sempre pelas elites de um país e que podem se

apresentar mais ou menos autoritários dependendo das forças sociais em jogo" (PONTUSCHKA, 2006, p. 269). Isso representa uma visão restrita de educação que tende a desenvolver visões restritas de currículos e leituras de mundo.

Nesse contexto, o currículo reproduz ideologias necessárias à manutenção do *status quo*, propagando os valores de uma minoria detentora da hegemonia econômica, política e cultural, resultando na subalternização de culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários. Dessa maneira, a escola se apresenta como território de disputas políticas, de controle social e de legitimação de poder, no interior dos estados nacionais modernos.

O entendimento dessa dimensão territorial da educação fez com que os movimentos sociais do campo lutassem para construir um modelo educacional contra-hegemônico, no qual a perspectiva histórica, política e cultural das classes subalternizadas fossem prioridade na formação política e intelectual de docentes e da juventude camponesa.

A desconstrução da história tradicional se faz necessária para que possamos compreender a complexidade que compõe a realidade dos povos do campo e tenhamos a possibilidade de reconceituá-la, dando voz e força para homens e mulheres que, em meio a tanta precariedade, resistem às opressões cotidianas e aprendem a superar as limitações em comunidade, com diálogo, solidariedade e comunhão. Na trajetória, as representações camponesas e os movimentos sociais do campo colocaram como prioridade em suas lutas professores do campo nas escolas do campo.

Contudo, a construção da educação do campo não se encerra na reprodução de saberes e práticas contextualizadas com as vivências dos povos do campo. Há uma preocupação, por parte do coletivo de educadores, trabalhadores e jovens, de formar docentes que façam de suas práticas pedagógicas uma prática de engajamento político. Daí, nasce uma das prioridades: criar mecanismos próprios de formação de educadores(as) docentes com afinidade e conhecimento da realidade dos povos do campo ou, ainda, "a formação de militantes-educadores(as) dos diversos movimentos" (ARROYO, 2010, p. 479) .

Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de analisar a formação (saber social) dos educadores em escolas do campo, em específico do professor de Geografia, pondo em perspectiva os desafios que permeiam a produção de conhecimentos e de aprendizagens significativas na educação contextualizada.

Parte-se da perspectiva da formação docente, pois acredita-se que os saberes de um professor devem ser dinâmicos e retratar a materialidade da realidade social onde atuam, com temporalidades e territorialidades diversas, provenientes de múltiplas naturezas (TARDIF, 2012). Assim, o panorama educacional ensejado pelo movimento de educação do campo tem como premissa a ideia do respeito à pluralidade dos conhecimentos, o resguardo da memória coletiva e, ainda, o questionamento de determinações trazidas nos "pacotes" educacionais, nos currículos escolares e nos livros didáticos sobre o que é considerado conhecimento.

A escolha do percurso levou à necessária compreensão de três dimensões essenciais: o modelo de escola, o saber geográfico e os saberes de experiência do educador. E, sobretudo, de como essa tríade configurada em um termo – educação contextualizada – está a serviço da construção de uma perspectiva de mundo no qual aqueles que, historicamente, estiveram à margem, os camponeses, tornam-se protagonistas de suas próprias histórias.

Para a realização da investigação, optou-se por um estudo transversal em escolas camponesas que têm por base a pedagogia da alternância de abrangência mundial com as Escolas Famílias Agrícolas (BORGES *et al*., 2012). A escolha não se deu de forma aleatória, haja visto, tais experiências escolares estarem promovendo a valorização e a permanência de jovens com perspectiva de vida no campo (MARINHO, 2016) e, portanto, estão acontecendo como resultado do protagonismo camponês e têm como princípios básicos uma educação integral e emancipatória, aliada ao desenvolvimento local sustentável. A pedagogia da alternância tem no Brasil sua gênese aliada à "influência das igrejas cristãs reunidas na CPT" (RIBEIRO, 2010, p. 317) e, no Ceará, está aliada ao diálogo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) com o povo do campo, tendo como "inspirador principal Paulo Freire e sua metodologia para superar a

opressão, tendo sempre o povo do campo como agente insubstituível de sua própria formação" (FRAGOSO *et al*., 2005, p. 45).

Assim, pode-se constatar que o campo brasileiro tem estabelecido de forma regular (desde meados do século XX) um dinamismo na luta por terra, direitos, justiça e cidadania no campo. A novidade foi que as mobilizações pós anos 90 favoreceram diálogos entre os coletivos de educação e a Secretaria de Educação do Ceará, o que garantiu a instalação das primeiras escolas de ensino médio do campo. Eis as escolas em destaque que foram forjadas pelos camponeses na luta por vida digna com sustentabilidade no campo: Escola Família Agrícola (EFA) D. Fragoso, na comunidade Santa Cruz, município de Independência; a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, localizada no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa, ambas no Sertão dos Inhamuns e a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio em Madalena, no sertão central cearense.

Cientes de que o currículo hegemônico das escolas rurais não daria conta da formação contextualizada dos jovens do campo, foram criados componentes curriculares relacionados à realidade social, política e organizacional da vida no campo. As propostas pedagógicas das escolas têm se empenhado em formar cidadãos comprometidos com as causas sociais, além de cultivar valores como solidariedade, companheirismo, compromisso e responsabilidade, inclusive com o meio ambiente. Assim, os projetos e atividades ocorridos nas disciplinas procuram discutir a questão da convivência com o semiárido, mobilizando esse conhecimento a partir de práticas agroecológicas que venham a contribuir com a humanização e o bem-viver dos povos do campo e com uma formação profissional para os filhos de famílias camponesas.

No processo de ensino e aprendizagem temos o papel dos educadores – ou monitores, como são chamados na EFA – e sua afinidade e conhecimento sobre a realidade onde atuam. Neste ponto, nossa investigação voltou-se para a compreensão de um ofício que não se inicia e nem se encerra em sala de aula, mas transborda estes limites e dá possibilidades de fato e de direito para o exercício de uma práxis educativa

e política, instigando o lado "intelectual transformador" (GIROUX, 1997) destes docentes.

Nesta tessitura, o fio que interligou nossa investigação foi o da interpretação de qual saber geográfico este educador tem construído juntamente com seus educandos, dentro e fora de sala de aula, para compreender a dinâmica espacial do campo. Percorremos as práticas didático-pedagógicas de docentes em serviço pelo emaranhado das relações que os compõem, a fim de encontrarmos os nós que os mantêm coesos à proposta de uma educação libertadora.

Destarte, aproximamo-nos das leituras sobre Educação do Campo, a partir de Caldart (2008); Arroyo (2010); Fernandes (2011; 2012), sobre formação e saberes docentes, com Demo (2011), Giroux (1997), Tardif (2012) e Therrien (1993) e ensino de Geografia, sobre o olhar de Cavalcanti (1998), Pontuschka et al. (2007) e Callai (2003). Dentre outras leituras que nos deram suporte para compreendermos a realidade a ser investigada, temos as literaturas sobre o espaço agrário e os sujeitos que configuram este espaço, os camponeses. Para efetivação da pesquisa foi necessária a realização de observações do núcleo escolar, a interação e vivência com aqueles que constroem as escolas do campo como educandos, educadores e funcionários, além do acesso a documentos oficiais escolares, rodas de conversas e aplicação de entrevistas e questionários.

O contexto específico da Escola do Campo

O campo brasileiro tem estabelecido de forma regular um dinamismo na luta por direitos, mostrando sua identidade e cultura, seus valores e sua organização política, tendo como principais representações a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetag), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os Movimentos Indígenas, entre outros. Conforme Fernandes (1996), a consolidação desses movimentos sociais passou por princípios, organicidade e formas de ações que são recriadas e que se apresentam em uma nova configuração de protestos e no debate sobre as alternativas de

desenvolvimento rural a favor dos povos do campo. A presença marcante dos sem-terra em rede nacional e internacional, reivindicando não apenas ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos, incomoda a elite brasileira.

Ao analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e os cursos de formação com os jovens do campo no Ceará, Diniz (2002), Carvalho (2006) e Oliveira, Sampaio e Alencar (2013) reafirmaram o fato de os movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação passarem a reivindicar, de forma expressiva a partir de meados da década de 1990, junto ao governo estadual e federal, uma política educacional pública que viesse atender as necessidades dos povos do campo. No estado, a luta por uma vida digna e educação de qualidade para as crianças e os jovens do campo se manteve com mobilizações e marchas de Sem Terra em Fortaleza, fechamento de rodovias, ocupações de prédios públicos, criação de encontros, congressos, cursos de formação sobre a realidade brasileira e feiras agroecológicas presentes nas cidades do interior entre outros eventos. Para muitos desses camponeses "a luta do campo se conquista na cidade". Isso acontece porque, conforme Oliveira (1995, p.283), no processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no campo brasileiro "cidade e campo vão unindo-se dialeticamente, quer no processo produtivo, quer no processo de luta".

Esta relação dialética também perpassa sobre os modelos de educação presentes no campo. Podemos encontrar o modelo de educação hegemônico pautado na homogeneização dos processos e conhecimentos formais e que muitas vezes privilegia os interesses das classes dominantes. No reverso, encontramos o modelo de educação popular contextualizada e dialogada nos coletivos de educação que privilegia a luta por uma vida digna e a diversidade dos povos do campo.

Roseli Salete Caldart (2008) nos elucida as condições reais que insurgiu este modelo contra-hegemônico de educação.

> A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas

> dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p.71).

Representando a luta e o protagonismo dos povos do campo, este modelo de educação tem como princípio a resistência e o fortalecimento das culturas camponesas, de seus saberes, de sua memória e que tenha, conforme Mézáros (2008, p.12) a "função de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo".

A proposta de Educação do Campo tem seu início com a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo", em 1998, resultando na construção de duas "Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo", em 1998 e 2004, onde o objetivo maior era "ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país" (ARROYO, 2009, p.22). Destes debates entre movimentos sociais, entidades religiosas e centros acadêmicos foi gerado e aprovado o parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estas diretrizes normatizam e reconhecem legalmente a criação de diversos modelos de escola com um currículo que atenda a especificidade do campo e ao público que se destina: educandos que dividem os estudos com o labor da roça, diminuindo, desta forma, o número de jovens fora da escola.

No Ceará, temos fundado a mais de uma década experiências singulares de educação do campo, entre elas podemos citar: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso (2002), a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira no Assentamento 25 de maio em Madalena (2009) e a Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes (2010). Todas essas escolas estão localizadas na região conhecida como mesorregião geográfica dos sertões cearenses, inserida nas unidades geoambientais compreendidas pela depressão sertaneja e pelas serras cristalinas semiáridas. A vegetação predominante é a caatinga arbustiva aberta caducifólia e subcaducifólia, o

clima é o tropical quente semiárido, com chuvas irregulares, precipitação média anual inferior a 700 mm e período chuvoso concentrado entre os meses de fevereiro e abril.

De acordo com Oliveira e Pereira (2011), a presença de *Luvissolos* revela, nessa região, solos com fertilidade natural alta. Associam-se a estes os *Planossolos* com processos de salinização; portanto, as limitações naturais de uso dos solos nessa região devem-se, principalmente, à deficiência de água, à presença de sódio (salinização), à susceptibilidade erosiva e à presença de pedregosidade. As condições geoambientais do semiárido são consideradas um grande desafio no trabalho docente nas escolas do campo. Estamos no sexto ano de seca (2011-2017) e a falta de chuva e ou água para o plantio tanto das famílias camponesas, como nas unidades produtivas das escolas, é um desafio presente no cotidiano das comunidades e que se estende para a prática docente. No processo o trabalho pedagógico vai de adequando e aperfeiçoando, ora contornado a falta de água com a redução de unidades produtivas como as hortas didáticas e as mandalas; ora a introdução de conhecimentos em "novas" tecnologias sociais como o projeto bioágua, que aproveita a água usada na escola para irrigar hortaliças e fruteiras.

A presença das escolas do campo nos sertões cearenses também carrega outras significações. Conforme Oliveira (2013; 2015) essa é uma região sempre marcada por relações sociais de exploração do trabalho e sujeição camponesa, na qual a estrutura fundiária historicamente revela, de um lado, grandes proprietários com terras improdutivas que, mesmo assim, geram renda capitalizada e, por outro lado, camponeses sem terra que buscam na posse da terra o trabalho e produção de alimentos. Nessa trajetória, questões como cativeiro, sujeição, violência e expropriação aparecem na base da acumulação capitalista desenvolvida no campo cearense.

As escolas do campo estão reduzindo o êxodo rural da juventude, revelando potencialidades presentes no campo e suprindo a ausência de uma escola contextualizada com as condições socioambientais em que se encontra a juventude camponesa e, para isso, trabalham com educadores que se empenham na construção da educação popular como um caminho de

valorização da cultura, do trabalho e da vida nas comunidades e nos assentamentos rurais.

Nas escolas o ensino técnico está integrado ao Ensino Médio, formando jovens filhos de famílias camponesas em técnicos agropecuários para atuarem junto às comunidades de origem e em assentamentos de reforma agrária. Para a Profa. I. B. (2015), a expectativa é que os estudantes, após a formação, possam desenvolver o trabalho nas comunidades: "Os educandos devem ser transformadores nas suas comunidades, trabalhando na perspectiva da sustentabilidade econômica, política e social. É para viver, e não sobreviver no campo". Assim, os jovens carregam o desafio de reafirmar a cultura camponesa através de inovações em tecnologias sociais e práticas de convivência com o semiárido, tendo a comunidade como espaço de interações sociais, políticas, econômicas e humanitárias, de forma a garantir, portanto, a autonomia familiar sobre o que e como produzir na terra.

Esta formação é resultado dos diferentes tempos-espaços que os educandos e os educadores vivenciam (tempo-escola e tempo-comunidade), característico do modelo pedagógico da alternância. As escolas possuem instrumentos metodológicos específicos para executar o plano de formação, tais como: plano de estudo, caderno de síntese da realidade do aluno, visitas de estudo, intervenções externas, caderno de acompanhamento da alternância do aluno e o projeto profissional do jovem, para citar alguns.

Além dos conteúdos de base nacional e os de base técnica, os educadores contam com instrumentos didático-pedagógicos bastante valorizados na Pedagogia da Alternância – os conteúdos vivenciais –, que os auxiliam no acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas, com as famílias e nas comunidades. A seleção dos conteúdos está focada em temas geradores, presentes na pedagogia Freiriana, que são estudados no período letivo a partir de quatro módulos. Por exemplo, em um ano o primeiro módulo foi o semiárido brasileiro, no qual se mostra a região e suas singularidades climáticas. O segundo aprofunda a falta e busca da água no sertão. No terceiro é destacada a agricultura familiar, com suas produções e benefícios e, por último, cultura, etnia e gênero.

Em uma das aulas de Geografia, que teve como tema gerador: Conviver com o semiárido, a professora desenvolveu sua aula no plano de estudo 'As sementes da minha comunidade', com a turma do 2º ano do ensino médio, que possuía 30 estudantes de 25 diferentes comunidades. Na sala de aula, os estudantes socializaram atividades desenvolvidas em suas comunidades a partir das questões: Quais as sementes mais plantadas na minha comunidade, antigamente e hoje? O que não é mais cultivado? Por quê? Essas informações foram colhidas no tempo-comunidade e anotadas nos cadernos de síntese da realidade dos educandos. Posteriormente, no tempo-escola os educandos socializam as descobertas e trocam sementes na escola. Foi percebido que o desenvolvimento e o domínio da linguagem oral e escrita e de outras formas de expressão se constituem em dimensões do processo de avaliação.

De acordo com Freire (2001), o aprendizado da leitura e da escrita, na construção do processo de expressividade, não terá significado real se se faz através da repetição mecânica de sílabas. Esse aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio da formação vocabular, o educando vai percebendo o sentido da linguagem. Quando ele vai percebendo a relação entre linguagem-pensamento e realidade. A transformação da realidade, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão.

A linguagem vai ganhando sentido no processo de ensinar e aprender, ação e reflexão sobre sua realidade. Para os latifundiários as terras onde estão assentadas as escolas foi espaço de exploração do trabalhado camponês. Para os camponeses onde antes existia o cativeiro, hoje, existe a escola, espaço de diálogo e de possiblidades para filhos de trabalhadores do campo. As escolas do campo têm transformado a estrutura do latifúndio, e isso tem resultado na elucidação de diferentes formas e linguagens de compreensão da realidade e de suas contradições.

Diante deste cotidiano escolar, para Pinto e Oliveira (2014), o (re)inventar pedagógico do docente que atua na escola do campo, através da sua práxis política e educativa, vem agregar na formação do docente e no seu papel em diferentes tempos e espaços. Já para pensarmos o ensino e a formação do professor de geografia, destacamos a contribuição desta ciência

para o desvelar das contradições que marcam o espaço agrário como resultado do desenvolvimento da sociedade moderna.

A especificidade na formação do(a) educador(a) do campo

A proposta de investigação dos múltiplos espaços de formação e do exercício docente nas escolas do campo foi um desafio que surgiu na medida em que íamos vivenciando a dinâmica escolar a cada estágio de vivência realizado. Nesta construção, as místicas, a realização dos trabalhos em campo do alunado sempre sob o olhar atento de um professor, os debates em sala de aula e nos momentos de lazer, se revelaram como um fragmento do cotidiano docente na construção de saberes, que não se encontra apartado da realidade.

Segundo Tardif (2012, p.11),

> O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares.

Entre idas e vindas, percebe-se que o principal desafio profissional dos educadores perpassa por um processo dinâmico de educação multifacetada, que envolve sua participação nos coletivos de luta e de representações camponesas, passando pelo trabalho com a produção agropecuária de suas famílias e pela formação continuada, com objetivo uno e claro: manter viva a concepção de uma educação popular compromissada com um projeto contra-hegemônico de desenvolvimento do campo e a favor dos camponeses.

Nas escolas, a gestão pedagógica é feita por coletivos formados por educadores, educandos e comunidade que, diariamente, discutem ações no sentido de garantir condições dignas de trabalho, escolas com espaços de estudo, laboratórios, unidades produtivas, quadras de esportes, material pedagógico e o desenvolvimento de leituras e saberes alternativos. Essa é

uma opção que nega a educação bancária e coloca para o docente um outro desafio: preparar os educandos para alcançarem êxitos nas avaliações externas e, ainda, garantir a formação continuada dos educadores. Para isso, contam com "negociações com instituições de ensino superior para a oferta de cursos de especialização em educação contextualizada" (Irmã H.S., 2011 citada por Claudino, 2011).

Os educadores, em sua maioria, têm origem camponesa e experiência em atividades como roçados de milho e feijão, quintais produtivos, criatório de suínos, caprinos, ovinos, apicultura e produção de forragem. Estão vinculados a movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) ou a representações camponesas como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Rede de Educação Cidadã (Recid). De acordo com a coordenadora da escola Florestan Fernandes, mesmo com as dificuldades de salinização dos solos e a falta de água "temos nossos quintais produtivos que contêm plantas frutíferas, medicinais, produzindo através da agroecologia, pois temos uma preocupação com o meio ambiente". E, ainda, "participamos das discussões do assentamento, fazemos parte da coordenação e dos grupos da capela, temos contribuído na direção da cooperativa. Mas não se organizamos ainda ao ponto de termos um grupo só de mulheres" (*sic*) (Profa. Z. C., 2017).

Nesse contexto, os educadores conhecem de perto a realidade na qual atuam, ou seja, o campo não surge somente como local de trabalho, mas de identificação, de interação e de transformação social. "Estudantes e monitores que passam pela experiência de uma escola família agrícola mudam suas concepções de vida. É uma aprendizagem, um crescimento espiritual, uma mudança de vida" (Profa. E. T., 2013). Para a comunidade, a escola é a extensão da casa e a educação do campo uma conquista dos camponeses que tem sido cultivada com orgulho pelas famílias.

Com base na experiência dos docentes que atuam nas escolas foi possível compreender que suas práticas didático-pedagógicas se estabelecem em face dos desafios e das dificuldades de se revelar a sua função social na realidade do semiárido cearense. Um dos fatos que muito pesa nessa formação é o professor ser também um pesquisador. É

indiscutível a importância da pesquisa no ofício docente como núcleo político de atuação social consciente (DEMO, 2011) e na construção de um saber socialmente útil, voltado para o contexto educacional, tanto dos educandos quanto dos educadores. Saber social este que, segundo Grzybowski (1983, p.8) *apud* Therrien (1993, p. 47) abarca um

> conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de interesses. Trata-se do saber que identifica e unifica uma classe social, dá-lhe elementos para se inserir em uma estrutura de relações sociais de produção, para avaliar de tais relações e, enfim, trata-se de um saber instrumento de organização e de luta.

Nos diálogos estabelecidos com os educadores, o processo de ensino e aprendizagem se mostrou desafiador, como se pode constatar nas suas falas, seja pela necessária busca "de novas ferramentas para uma melhor contextualização dos conteúdos teóricos e práticos", conforme o professor F. R. (2013) ou mesmo pelo "saber lidar com jovens de realidades e culturas tão diferentes", segundo a professor K. S. (2015). Além disso, é um trabalho intenso já que muitos docentes praticamente moram na escola e isso acontece "porque a dinâmica da alternância é muito exigente" (Profa. J. A. 2017).

A pesquisa também revelou a importância do desenvolvimento da capacidade de produção acadêmica por parte dos docentes. No diálogo com os movimentos sociais, as representações camponesas, os coletivos de jovens e as comunidades, "os trabalhadores estão percebendo que o conhecimento socialmente acumulado fez e faz diferença em suas vidas" (LERRER, 2012, p. 467). Essa é uma novidade contida na modernidade através da qual se revelam "os novos camponeses" (BARTRA, 2011). Nesse contexto, o trabalhador rural não é mais aquele dito analfabeto, passivo, à espera do professor que vai educá-lo. Ele está percebendo que as demandas da educação do campo são cultural e politicamente muito mais complexas do que na cidade. Assim, as pesquisas e produções acadêmicas por eles desenvolvidas estão contribuindo para um melhor entendimento da complexidade da sociedade moderna.

A formação acadêmica que eles tiveram acabou por deixar uma carência nas abordagens sobre questões do campo. De acordo com o professor F. R. (2013) "a formação oferecida nas universidades, muitas vezes, não condiz com a necessidade da escola, é preciso que a pessoa seja aberta para mudanças" e busque "anternar-se com a questão social e política do país e trabalhar com o contexto do semiárido cearense".

Este distanciamento entre a tradicional formação acadêmica, seja em curso de licenciaturas plenas ou curtas, e a necessária formação docente voltada para o contexto da realidade dos povos do campo, é encarado como a principal dificuldade de se encontrar professores que desenvolvam um trabalho condizente com a proposta educacional das escolas do campo. O relato do ex-aluno e agora professor J. E. (2013) expõe essa fragilidade ao afirmar que "as formas de ensinos convencionais educam, mas para o trabalho em grandes empresas" (*sic*). Logo, suprir a demanda de educadores para escolas como a EFA Dom Fragoso, a EEM Florestan Fernandes ou a EEM João Sem Terra, conseguindo manter a essência político-educativa construída pelos coletivos de educação do campo, não é tarefa fácil.

Diante das dificuldades apresentadas, metodologias alternativas são criadas pelos próprios movimentos sociais e representações camponesas na construção de "espaços, tempos, cursos, material e estratégias diversas de formação de militantes-educadores" (ARROYO, 2010, p. 479). Através da produção de materiais didáticos voltados para o contexto e, no caso das escolas, para a convivência com o semiárido e também através da participação em encontros nacionais de educadores do campo, é possível compartilhar saberes e experiências educacionais, além de contribuir na formação profissional destes professores.

A Geografia, como disciplina escolar, está contextualizada com o projeto interdisciplinar proposto que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa, com levantamentos preliminares da realidade, socialização das situações retratadas, identificação de situações-problemas e possibilidade da emergência de novos temas geradores. Nessa perspectiva, "[...] a Geografia, ao trabalhar com o tema gerador e com as questões geradoras, tem condições de contribuir para que os alunos superem o senso

comum mediante uma metodologia dialógica e chegar a um conhecimento mais elaborado e científico" (PONTUSCHKA *et al*., 2007, p. 154).

Em um momento de socialização das pesquisas na aula de Geografia que tinha como tema "A cultura camponesa", foram apresentados os seguintes elementos característicos: a enxada, o chapéu de palha, a produção agrícola, a cisterna de água e, também, o lápis e o caderno. De um lado, identifica-se uma leitura antiquada, a de que quem vive no campo é só trabalhador rural e, por outro lado, uma leitura moderna que ressignifica a importância da educação camponesa. Uma questão curiosa foi referente ao significado do que é ser jovem do campo. Entre os relatos, destacaram-se:

> (1) ser jovem do campo é se identificar com o campo e desenvolver práticas de acordo com a realidade camponesa e, principalmente, defender sua identidade (Estudante 1º ano, 2015).
>
> (2) é poder valorizar nossa origem e trabalhar na terra, sem destruí-la
>
> (Estudante 3º ano, 2015).
>
> (3) é poder assumir sua identidade e ter compromisso de buscar novas alternativas para com o meio onde vive, assim, melhorando minha realidade e minha comunidade (Estudante 3º ano, 2015).

Nas "cenas carregadas de geografia" (CAVALCANTI, 1998, p. 122) descritas pelos estudantes, ser jovem do campo passa pela condição camponesa presente na reafirmação da cultura, identidade e pela relação entre a produção e a reprodução de inovações de tecnologias que lhes sejam apropriadas no trabalho com a terra e pelo compromisso com a realidade na qual está inserida. Assim, a relação entre juventude e cultura camponesa foi sendo tratada a partir das problemáticas socioespaciais do campo – como a estrutura fundiária, o uso da terra e da água, o êxodo rural, dentre outras – decorrentes das relações sociais de produção do espaço agrário brasileiro.

Nesse contexto, segundo Callai (2003, p. 17), a formação do professor tem sido capaz de "tratar as questões que dizem respeito à compreensão da realidade em que vivemos, com a perspectiva de um olhar espacial, analisando processos e não simples fases ou estágios." E a Geografia tem levado o aluno a compreender conceitos geográficos decorrentes do "espaço produzido pela sociedade atual, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza" (OLIVEIRA, 1994, p. 142).

Para tanto, faz-se necessário "o professor que produz a Geografia" (PONTUSCHKA, 1994, p. 102) à luz da teoria social-crítica, revelando as contradições existentes no espaço agrário, através da geografia escolar e de sua efetivação na busca pela superação de um ensino fragmentado; sobretudo, a partir da produção de instrumentos teóricos e práticos que auxiliem os professores das escolas do campo na compreensão da realidade da qual fazem parte, visando aproximar o saber geográfico do conhecimento de mundo, tanto dos educandos como dos educadores e das comunidades.

Em face da organização curricular das escolas, o princípio educativo desenvolvido pelo professor pauta-se no questionamento e na avaliação de sua formação, já que há um constante questionamento de conhecimentos predeterminados. Assim, a análise crítica do livro didático também transcorre da formação pedagógica do professor de Geografia, pois este deve ser capaz de fundar critérios na sua utilização para dar conta de contextualizar o saber apresentado nas páginas do material didático com o conhecimento e a realidade do educando.

Essa preocupação é evidente na fala da educadora, registrada abaixo, ao referir-se à supervalorização que os livros didáticos fazem de fenômenos presentes no centro-sul do país e que não dão conta da realidade do semiárido cearense.

> O material didático vai sendo produzido dentro do grupo sempre com a preocupação de contextualizá-lo. Temos um livro-base. Mas, não adotamos um único livro didático, nós vamos construindo o conteúdo a ser trabalhado a partir de outros livros e textos, pois o livro [base] não dá conta. Por

> exemplo, a forma que o tema agricultura brasileira aparece no livro didático de geografia, o contexto é extremamente Sul (...) muito distante da nossa realidade mesmo (*sic*) (Professor I. B., 2017).

Também foi constatado por Silva e Oliveira (2013), ao analisar livros didáticos de Geografia, que a leitura sobre a questão agrária se aproxima do discurso capitalista, defendendo o agronegócio como forma de desenvolvimento no campo e negando, na maioria dos casos, a importância da agricultura familiar e do campesinato.

Deste modo, fazer da leitura crítica uma prática permanente na formação docente é fundamental, pois é através dela que novos conhecimentos serão construídos, estabelecendo uma relação entre saberes do dia a dia dos educandos com os conhecimentos da ciência geográfica.

A práxis educativa dos professores de Geografia das escolas do campo se consubstancia nas visitas de campo realizadas para acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos jovens em suas comunidades e na participação efetiva nas mobilizações demarcadas pelos coletivos em defesa da educação do campo. Para a professora, a pedagogia da alternância, além de exigir um aprofundamento na dimensão técnica do geógrafo, possibilita a função social com o debate em sala de aula de temas atuais e que são do interesse dos camponeses, tais como gênero e juventude, novas tecnologias, violência no campo, questão agrária e degradação ambiental, entre outros.

A complexidade de sua práxis educativa, por consequência, faz com que a práxis política seja atuante, sempre na perspectiva de considerar os coletivos, formados de indivíduos que, no diálogo coletivo, vão produzindo conhecimento em conjunto e, assim, a sua própria existência. O exemplo desses coletivos está na participação de professores de Geografia como: representantes dos educadores na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB); militantes no coletivo de educação do MST; e membros das associações de assentamentos rurais, entre outras representações.

A participação política também se insere na colaboração nos Fóruns de Convivência com o Semiárido, nos Fóruns dos Assentados, nos Encontros Pedagógicos, nos Cursos de Formação de Jovens e nos Encontros dos

Agricultores Orgânicos, entre outros coletivos. Nessa perspectiva, os saberes docentes não advêm somente da relação professor-aluno ou professor-conhecimento formal, mas do conhecimento vivido através de relações no trabalho, na igreja ou nos coletivos com os quais mantêm contato. Nesse contexto, conforme Pontuschka (1994, p. 112), "todos se enriquecem com novas discussões, reflexões e aprofundamentos, (...) o resultado é a harmonia, fruto do trabalho de todos."

A participação dos educadores na luta pela terra, por trabalho ou por uma educação de qualidade para as crianças e os jovens do campo se mantém no diálogo com os movimentos sociais por meio de mobilizações, ocupações de terra e/ou prédios públicos, interdição de estradas estaduais e federais, entre outras (ver figura 01). Todas essas ações integram as discussões em sala de aula com a vida social e política dos educandos. Esse trabalho de ação-reflexão-ação na prática docente tem permitido o desenvolvimento de educadores que assumem para si o compromisso com a transformação da realidade em que atuam.

Figura 1- Professora de Geografia e educandos ocupando a BR 020/CE,em ato pela vida no semiárido. Fonte: Arquivo EFA Dom Fragoso, 2015.

Considerações finais

A formação de educadores para as escolas do campo é parte constitutiva de um projeto de desenvolvimento para o campo, forjado pelos camponeses na luta pela reforma agrária. Nesse contexto, os movimentos sociais e as representações camponesas assumem papel fundamental na elaboração de um projeto de educação que toma como referência o compromisso social, o respeito às diferenças e a busca pela autonomia no trabalho intelectual e de produção com a terra. Para isso, tem por base a pedagogia da alternância desenvolvida a partir de temas geradores relacionados à realidade social de educandos, educadores e comunidade e à luta por uma vida digna com sustentabilidade no campo.

Na trajetória, a formação acadêmica de muitos dos educadores que atuam nas escolas do campo acaba por apresentar uma carência nas abordagens sobre questões de natureza social e política que perpassa a complexidade da realidade do campo brasileiro. Esse distanciamento entre a tradicional formação acadêmica e a necessária formação docente voltada para o contexto da realidade dos povos do campo tem sido suprido no diálogo, nas ações e reflexões presentes nos coletivos organizados com educandos, educadores, comunidade, representações camponesas e movimentos sociais comprometidos com a educação do campo.

A Geografia, como disciplina escolar, está contextualizada no projeto interdisciplinar proposto, que tem por base a convivência com o semiárido. Esse trabalho interdisciplinar é desenvolvido de forma investigativa com levantamentos preliminares da realidade; socialização das situações retratadas; identificação de situações-problemas e possibilidade da emergência de novos temas geradores. Para tanto, se faz presente um professor que produz a Geografia à luz da teoria social e crítica, revelando as contradições existentes no espaço agrário através da geografia escolar e de sua efetivação na busca pela superação de um ensino fragmentado, descontextualizado.

No processo, as tarefas desenvolvidas nos coletivos, muitas vezes, condicionam os saberes docentes que buscam elaborar conhecimentos sobre a complexidade que compõe a realidade da vida no campo brasileiro. Esses conhecimentos passam a dirigir novas ações e reflexões no caminho da

construção de uma educação transformadora. No diálogo prática-reflexão-prática, a produção de conhecimento acontece na coletividade a qual o sujeito-educador e/ou educando pertencem. Esse conhecimento é sempre cumulativo e se recria na contribuição de cada um e de todos em diferentes espaços e tempos e na dinâmica da luta pela reforma agrária.

Referências

ARROYO, M. G. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, L. *et. al*. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARTRA, A. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

BORGES, I. S. *et al*. A Pedagogia da Alternância praticada pelo CEFFAS. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo:** Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 37-56.

CALDART, R.S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org). **Educação do Campo**: campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALLAI. H. C. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAVALCANTI, L.S. **Escola, geografia e construção de conhecimentos**. Campinas, SP. Papirus: 1998.

CARVALHO, S. M. G. **Educação do Campo**: Pronera, uma política pública em construção. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2006.

CLAUDINO, S. **Convivência com o semiárido** – Estudantes de Tamboril vivenciam nova educação. In: Jornal Diário do Nordeste. Regional, Fortaleza, 2011. Disponível em http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/estudantes-de-tamboril-vivenciam-nova-educacao-1.753271. Acesso em: 26/05/2016.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, A. S. PRONERA/Sobral: Relatos de uma experiência. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral, v. 4/5, p. 115-129, 2002.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18. p. 125-135, jan-jun/ 2011.

_____. Reforma Agrária e Educação do Campo no Governo Lula. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

FRAGOSO, D. A. B; SANTOS, Pe. E.; GONÇALVES, L. G. (org.). **A igreja de Crateús (1964-1998):** uma experiência popular e libertadora. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação**. Paz e Terra. São Paulo, 2001.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LERRER, D. F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, vol. 20, n.2, 2012. p, 451-484.

MARINHO, G. Sem Terra usam a criatividade para desenvolver experiências educacionais no Ceará. In: **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Nossos frutos: Educação, 2016. Disponível em <http://www.mst.org.br/2016/01/27/ao-som-das-latas-a-horta-madala-sem-terra-desenvolvem-experiencias-educacionais-no-ce.html>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, A. M. A escola camponesa na alternância e o ensino de Geografia. **Mercator** (Fortaleza. Online), v. 12, p. 171-187, 2013.

_____. A Geografia em diferentes contextos: a contribuição de movimentos campesinos e da escola do campo à prática de ensino. In: PORTUGUAL, J. F.; CHAIGAR, V. (org.). **Educação Geográfica**. Editora da UFBA. 2015. p. 127-137.

OLIVEIRA, A. M.; PEREIRA, R. C. M. Campesinato e uso da terra no semiárido cearense. **Geografia** – vol. 36, n. 2 – Rio Claro: AGETEO, 2011. p. 237-250.

OLIVEIRA, A.M.; SAMPAIO, J.L.F.; ALENCAR, F.A.G. Diálogo e compromisso social: um percurso geopolítico com jovens do campo. **Revista do Departamento de Geografia (USP)**, v. 26, p. 118-131, 2013.

OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, A. U. A agricultura brasileira: desenvolvimento e contradições. In: BECKER, *B*. K.; CHRISTOFOLETTI, A.; DAVIDOVICH, F; GEIGER, P (orgs.). **Geografia e Meio Ambiente no Brasil.** São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 1995. p. 280-306.

PONTUSCHKA, N. N. A formação inicial do professor de Geografia. In: PICONEZ, S. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. p. 101- 124.

_____. A formação geográfica e pedagógica do professor. In: SILVA, J. B. LIMA, L. C. e DANTAS, E.W. C. (orgs.). **Panorama de Geografia Brasileira 2**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 269-279.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINTO, L.E.O.; OLIVEIRA, A.M. **Território da educação camponesa no Ceará**: o professor de Geografia na Escola Família Agrícola Dom Fragoso/Independência-Ceará. P.1411-1419. Encontro Nacional de Geografia Agrária (Natal-RN) Anais... Natal: Ed. UFRN, 2014.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, M. A.; OLIVEIRA, A. M. Dialogando com o livro didático de Geografia: análise do discurso sobre a questão agrária em obras do ensino médio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, p. 91-106, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópoles: Vozes, 2012.

THERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 43-51.

GEOGRAFÍAS INCLUSIVAS: CONFIGURACIONES PEDAGÓGICAS Y REFLEXIONES CRÍTICAS

María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich

1. Puntos de partida: lineamientos políticos y curriculares

Este texto desea compartir un conjunto de reflexiones e interrogantes surgidos de las experiencias de investigación, formación y extensión sobre Didáctica de la geografía que desarrollamos desde la Facultad de Filosofía y Letras-UBA, y su articulación con el oficio docente, las prácticas de aula y las dinámicas del cotidiano escolar.

El marco de nuestra tarea en el campo de la Didáctica de la geografía, lo brindan las transformaciones realizadas en la escuela secundaria de nuestro país, a partir de la Ley Nacional Nro. 26.026, que establece su obligatoriedad. Dicha Ley supone profundos cambios al interior de las instituciones educativas y sus propuestas de enseñanza, para atender a la necesidad de incluir a todos/as los estudiantes, haciendo ejercicio efectivo del derecho a aprender.

Para poner en contexto latinoamericano estas líneas, vale recordar que en muchos de nuestros países, se está frente a la primera generación de adolescentes y jóvenes que tienen la posibilidad de acceder a este nivel de enseñanza. Sabemos que históricamente la tradición de la escuela secundaria ha sido eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias de la población, ya sea para permitir la continuación de los estudios superiores o para la formación para determinados tipos de trabajo, lo que se

topa con el ingreso masivo de otros grupos sociales portadores de otras trayectorias de vida, expectativas y culturas.

Según el informe de UNICEF "Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina" (2012) algunos datos sobre el panorama en América latina nos muestran las dificultades presentes cuando se piensa en clave de obligatoriedad escolar. Se observa así una diversidad de situaciones, por ejemplo: Perú y Chile logran que el 70 % de los alumnos termine la escuela; Brasil, Bolivia, Colombia, Panamá y Paraguay llegan al 50 %, Guatemala, Honduras y Nicaragua no logran llegar al 30 %. Por su parte, siete países han incorporado como obligatorio el cursado de algunos años del nivel secundario: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Uruguay. De ellos, unos seis han avanzado en promover la obligatoriedad del nivel completo: Uruguay, México, Argentina, Paraguay, Chile y Brasil (este último de manera gradual hasta el año 2016).

A la hora de revisar las propuestas de enseñanza resulta pertinente tener en cuenta las tres situaciones críticas identificadas por UNICEF: la ausencia de un "dispositivo de recepción" escolar que aloje al ingreso masivo de alumnos, tendiente a una educación de calidad; la persistencia de otro sector igualmente importante de adolescentes y jóvenes que aún no accedieron a la escuela media; y el desfasaje de sentido de las propuestas escolares para los jóvenes de este tiempo.

Por estas razones, se hace necesario avanzar en la superación de la fragmentación histórica del trabajo docente, así como repensar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, de los que deben volver y también para los que aún no llegan. Desde la UBA venimos trabajando en nuestros proyectos de investigación-acción en estos temas, con los docentes en formación y con los que ya están en ejercicio de la profesión. Se trata, sin dudas, de un verdadero desafío cultural, académico y político.

Sabemos que como ocurre con todas las disciplinas escolares -que son una construcción a medida del formato y el sistema escolar- la distancia entre las prescripciones curriculares (lo que se le tiene que enseñar a todos, según la Ley), y lo que ocurre en las aulas, sigue siendo muy amplia. En el caso de nuestra disciplina Geografía, no se trata de continuar inventariando y

describiendo un mundo en armonía, sino de avanzar en la comprensión de realidades socio-territoriales y ambientales complejas. Y tal como en nuestro país prescriben los actuales Diseños Curriculares, en las clases de geografía, importa analizar los principales problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas, vinculados con los procesos de reconfiguración territorial a distintas escalas.

Si de lo que se trata es de proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas, es importante ofrecer propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes, donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, y también con esfuerzo y creatividad.

En este punto, importa atender a un hecho que es sumamente importante considerar: el rápido avance de los medios de comunicación y de la información permite a los adolescentes tomar contacto con fuentes de información y contenidos educativos por fuera de la oferta académica de las escuelas. Y estas fuentes, frecuentemente, resultan más atrayentes y hasta incluso más relevantes, que algunas de las que circulan en la propia escuela, por lo que la brecha entre la cultura escolar y las culturas juveniles resulta cada vez mayor.

Por eso, creemos que las TIC pueden jugar un papel estratégico en una escuela inclusiva, si se consigue una integración genuina en las propuestas de enseñanza. En términos generales, puede afirmarse que las tecnologías facilitan la apropiación de los contenidos por parte de los alumno/as y su participación en la construcción de conocimiento, ya que permiten generar dinámicas de trabajo en las que los jóvenes se sienten más involucrados.

Esto acarrea para los docentes el gran reto de seleccionar temas curriculares cuya enseñanza y aprendizaje pueda potenciarse a través del uso de las TIC. Pero junto con ello, obviamente, también el desafío de que ellos mismos experimenten la utilización de las herramientas colaborativas propias de la WEB 2.0 y los entornos virtuales, que habilitan nuevas formas de pensar el mundo, el conocimiento y la enseñanza.

2. Una geografía inclusiva: qué aprendizajes promover

Pensando el papel que juegan las ciencias sociales en la región en un contexto de creciente desigualdad social y educativa, se torna imprescindible la necesidad de resignificar el sentido de la enseñanza de nuestras disciplinas, y en el caso que nos ocupa especialmente, de la geografía. Esta preocupación -y, al mismo tiempo, responsabilidad docente y profesional- se vincula con las demandas y prioridades que surgen de la actual agenda educativa, donde cobran centralidad aquellas líneas de política curricular que priorizan y jerarquizan propuestas educativas que involucran saberes provenientes de otros campos del conocimiento (como las ciencias exactas y naturales) y los llamados "saberes emergentes" (como la robótica, la programación, entre otros). Y junto con ello, cabe mencionar cómo se posicionan nuestras disciplinas sociales frente al debate sobre la igualdad de oportunidades, tema que aparece en el discurso educativo de quienes plantean, como norte de las propuestas escolares, el mérito, el talento y el esfuerzo individual.

Como contrapunto, sostenemos que en un mundo cada vez más tecnologizado, estandarizado e instrumental, y sobre todo más desigual, las ciencias sociales tienen mucho que aportar al debate acerca de la igualdad de oportunidades, para interrogar y discutir aquellas posiciones que otorgan un lugar central a las soluciones individuales, a la llamada meritocracia sustentada en el esfuerzo individual, y que sitúa a los niños/a y jóvenes, así como a sus familias, como responsables exclusivos de sus trayectorias escolares. Como ya señalara el sociólogo francés François Dubet, es la idea de la igualdad de posiciones (y no de oportunidades) la que permite reconocer que los sujetos no parten de la misma línea de largada en una sociedad profundamente desigual.

Como sabemos, la relación entre condiciones materiales de vida y posibilidades de aprendizaje en la escuela, está ampliamente estudiada y probada. Todos los sujetos merecen y pueden desarrollar capacidades si cuentan con el soporte necesario para hacerlo. Aquí cumple un rol fundamental el Estado para hacer accesible a niños, jóvenes y adultos, experiencias significativas de aprendizaje que amplíen su universo cultural,

enriquezcan sus trayectorias educativas y mejoren su desempeño en la escuela y en la vida.

En el caso de las ciencias sociales, en particular, si de lo que se trata es de poner nuestros esfuerzos en reposicionar la enseñanza y las prácticas pedagógicas para que estén al servicio de construir experiencias significativas de aprendizaje, estas experiencias han de apuntar al desarrollo de un pensamiento crítico, sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y al respeto a las diferencias, promoviendo prácticas efectivas contra toda forma de inequidad, discriminación y autoritarismo.

Resulta necesario contrarrestar los avances de un discurso impregnado de estereotipos y/o sentido común, y por tanto desproblematizado (cuando sabemos que transformar la realidad implica cuestionarla, ponerla en debate, preguntarse sobre ella) y de prácticas que avalan modelos educativos tecnocráticos y descontextualizados (aprender lineal y mecánicamente, de la manera más práctica, rápida y eficaz posible). Porque este contexto social y político tan incierto y poco previsible, nos exige cuestionar las respuestas simples y mecánicas, a problemas bien complejos.

Entonces, el desafío consistiría en colaborar desde la enseñanza de nuestras disciplinas sociales para que los alumnos ensayen múltiples formas de pensar, aprendan a resolver problemas, a construir argumentos y pensar desde las teorías sociales sobre los temas de la vida social que nos tocan todos los días: laborales, ambientales, de vivienda, de transporte, de educación, de salud, de legitimidad política, entre otros.

De allí la insistencia en la pregunta acerca de qué y cómo enseñar contenidos de una geografía relevante e inclusiva, invitando al colectivo docente a reflexionar acerca de los modos en que desarrollamos nuestra práctica profesional en el actual marco de fragmentación y desigualdad educativa. Y sobre todo en particular, acerca de cómo se seleccionan los contenidos, teniendo en cuenta la diversidad de alumnos que habitan nuestras escuelas y las evidentes desigualdades entre ellos.

Como docentes y formadores de docentes, entendemos que una tarea clave para afrontar la diversidad en el aula consiste en plantear sólidamente

- no burocráticamente- las prácticas de planificación de la enseñanza. No es posible improvisar frente a tan grande desafío de atender poblaciones variadas, grupos culturalmente diversos, edades superpuestas, biografías singulares, jóvenes con necesidades específicas, entre otras caras que asume la diversidad en el aula. En este sentido, apelamos a distintos materiales y recursos para seleccionar los contenidos: diseños curriculares, libros de texto, diversos materiales de desarrollo curricular y páginas web, entre otros recursos; sabiendo que las decisiones que vamos tomando están orientadas por los saberes de nuestra propia formación inicial y continua; también atendemos a las agendas marcadas por los tópicos de los medios de comunicación y las redes sociales; a las características de las instituciones donde nos desempeñamos y a las características de nuestros grupos de alumnos. Asimismo, quisiéramos señalar un aspecto no siempre explicitado, y es el que alude a la relación que existe entre las decisiones que tomamos sobre la selección de contenidos y las expectativas que tenemos con respecto al futuro de nuestros alumnos, y esas expectativas inciden en el tipo de prácticas de enseñanza que desarrollamos.

En la dirección que estamos planteando, compartimos un conjunto de interrogantes sobre los sentidos de la selección de un cierto contenido curricular:

Cinco cuestiones sobre sentidos y problemas alrededor de los contenidos

1. Qué sentido más amplio y general, qué realidad, este contenido, abre o ejemplifica al estudiante?

2. ¿Qué significación posee el contenido en cuestión para los estudiantes en esta clase?

   ¿Qué significación tiene desde un punto de vista pedagógico?

3. ¿Qué es lo que constituye la significación de este contenido para el futuro de estos estudiantes?

4. ¿Cómo está estructurado el contenido? ¿Qué aspectos, dimensiones lo componen? ¿Cómo es la relación entre ellos? ¿Se trata de un contenido de carácter controvertido o complejo? ¿Cuáles son sus posibles sentidos? ¿Cuál es el campo conceptual más amplio de este contenido?

5.	¿Cuáles son los aspectos básicos, mínimos del contenido que debe adquirir el alumno? ¿Cuáles son los casos especiales, las situaciones, los fenómenos, los experimentos, las personas en términos de los cuales la estructura del contenido en cuestión puede volverse interesante, concebible, vívida, asequible para los estudiantes?

Fuente: Klafki (1995) citado en Cols, Estela. "Problemas de enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En: Camilloni, A y otros. *El saber didáctico.* Buenos Aires, Paidós, 2007

Retomando el tema de las TIC, en la idea de que la inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que Mariana Maggio (2012) denomina "enseñanza poderosa", es importante promover prácticas docentes significativas, complejas, reflexivas, que generen aprendizajes valiosos y perdurables. Y para ello, en la elaboración de propuestas didácticas, se requiere tener presente qué tipo de actividades pueden articular contenidos geográficos y TIC de manera que impliquen: gestionar información, utilizar variedad de medios y formatos en el trabajo con los contenidos curriculares; promover la generación de espacios de colaboración, de intercambio y de comunicación de resultados (García, 2011). Coincidimos en las apreciaciones de que la tecnología ofrece oportunidades de construcción del conocimiento disciplinar, puesto que permite reconstruir marcos de pensamiento, reelaborar y ensayar nuevos esquemas de organización de la información, y también nuevos modos de presentar, narrar, graficar, filmar, grabar discursos y prácticas sociales y culturales. Y además, "la enseñanza poderosa" combinada con la integración de TIC habilita el desarrollo de "mirar en perspectiva" y considerar la multiplicidad de elementos y actores sociales que configuran nuestros objetos-tema de interés, a saber, los territorios y ambientes del mundo. Ambas concepciones resultan, efectivamente, grandes aliadas para los profesores de geografía.

3. Procesos de configuración pedagógica: contenidos y dispositivos de aprendizaje

En sintonía con el marco de análisis que venimos planteando, en este punto proponemos articular los contenidos de enseñanza -asignando prioridad a las cuestiones que ocupan un lugar central en la agenda social y

política actual- con aquellos dispositivos que propicien prácticas participativas, integradas, desafiantes.

Desarrollar propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales supone considerar los nuevos enfoques y aportes de las disciplinas científicas así como de los múltiples campos de la producción cultural. La escuela actual, y también las instituciones universitarias, tienen el desafío de una puesta al día permanente de sus contenidos para otorgar a los alumnos y las alumnas las mejores herramientas de análisis en la búsqueda de respuestas a los problemas que se plantean las mujeres y los hombres en el mundo de hoy. Información actualizada y estrategias analíticas que habiliten para imaginar, anticipar y resolver situaciones y para proyectar mejores escenarios. Estaríamos contribuyendo así en la definición de criterios para establecer qué conceptos resultan más fértiles y qué estrategias didácticas más adecuadas para enseñar en las clases de Geografía, problemas claves de las sociedades y los territorios contemporáneos desde una perspectiva crítica.

En cuanto a los contenidos disciplinares, el enfoque socio-crítico que adoptamos, procura transmitir conocimientos y saberes acerca de un conjunto de problemas claves de los países capitalistas periféricos, vinculados con la desigualdad, la exclusión y los conflictos. Por ejemplo, la distribución inequitativa de la riqueza y poder, las tensiones socio-ambientales provocadas por la modernización selectiva y el crecimiento excluyente, la dependencia tecnológica y el control de la producción por parte de los grandes grupos agroalimentarios, la persistencia del hambre y/ o de dietas deficitarias en amplios sectores de la población, el tráfico ilegal de personas, la discriminación y la exclusión social del migrante en las sociedades receptoras, el intercambio desigual en el contexto del comercio mundial, la deuda externa y, en general, las causas y consecuencias del deterioro económico y social en los países periféricos, por mencionar las más relevantes.

Entendemos como problemas socioterritoriales, las transformaciones que en el nivel social, político, económico y cultural están teniendo lugar en los distintos ámbitos geográficos del mundo contemporáneo. Desde esta noción, los contenidos de la geografía escolar deberían tender a formar un

conjunto de representaciones territoriales y ambientales que permitan a los estudiantes elaborar su propia perspectiva sobre estas transformaciones.

Por agenda de problemas socio-territoriales entendemos el conjunto de cuestiones, dilemas o temáticas de la realidad social que implican la búsqueda de soluciones y respuestas. Se trata de problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos, dichos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.

Nos planteamos así cuáles son los recortes conceptuales más significativos y de qué modo organizarlos y presentarlos para acercarnos a un discurso rico y complejo sobre el acontecer de nuestras sociedades, deteniéndonos, en particular, sobre algunos de los temas de la agenda socio-territorial en los subespacios de la periferia capitalista y las formas en que aprenderlos de manera situada y situacional.

Desde este enfoque, el trabajo con problemas de alta relevancia política y social que le propondremos a nuestros alumnos, siempre requerirá de marcos teóricos específicos. Esto es, apelar a perspectivas científicamente válidas para no tornar banales los contenidos a transmitir, ni condicionar la agenda de enseñanza a las cuestiones impuestas por los medios de comunicación, resulta clave contar con herramientas conceptuales. De aquí se desprende una de las premisas epistemológicas en la que se asienta esta propuesta formativa: los problemas socioterritoriales que se aborden en clase, siempre darán cuenta de una representación de la realidad que no es independiente de las posturas teóricas desde donde esos problemas son formulados.

Llegados a este punto, compartimos un conjunto de premisas teórico-metodológicas, formuladas en su momento para definir agendas de construcción de políticas públicas, que pueden resultar de interés para guiar a los estudiantes en la identificación de problemas socialmente relevantes.

Problemas socialmente relevantes

- ¿Por qué una situación es considerada problemática? ¿Cuál es la definición inicial del problema? ¿Cómo evoluciona la definición del problema?
- ¿Se trata de un problema nuevo o tiene antecedentes históricos?
- ¿Para quiénes es un problema? ¿En qué criterios se basan para identificarlos como tales?
- ¿Cuántos son los afectados y qué grado de visibilidad pública tienen sus reclamos? ¿Cuáles aspectos de la vida son los que resultan afectados y cuál es la magnitud del daño o la exclusión?
- ¿Con referencia a cuál valor (nivel de bienestar, libertades, derechos humanos, leyes, apreciaciones morales o éticas, etc) se considera que esta situación es problemática?
- ¿Cómo sienten o construyen el problema los diferentes sujetos, con referencia a sus esquemas cognitivos, valorativos, prejuicios y preferencias?
- ¿Se trata de un problema aislado o resulta de otros problemas y ocasiona otros problemas? Y a su vez, ¿ocasiona otros problemas? ¿Se está frente a un problema o se está frente al síntoma de un problema más general, profundo o complejo?
- ¿Cuáles son las fuentes de información disponibles para su tratamiento? ¿Son actualizadas, confiables, se hallan disponibles? ¿Qué antecedentes hay sobre la cuestión (descripción, clasificación, definiciones, explicaciones, otros)?
- ¿Es un problema gubernamentalmente tratable? ¿Qué grado de viabilidad política, financiera y técnica supone su atención?

Fuentes:

Aguilar Villanueva, Luis (ed). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial. México, 1993.

Oszlak, O y O Donnell. G. *Estado y políticas públicas. Hacia una estrategia de investigación.* Buenos Aires, CEDES. Documento Nro. 4, 1981.

Dados que los temas a tratar en las clases de geografía giran en torno a problemáticas socialmente relevantes como las mencionadas anteriormente, una opción didáctica que nos resulta potente es articular los contenidos alrededor de ejes temático-problemáticos. De esta manera se favorece el engarzado lógico y epistemológico de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos de la disciplina, de manera que al conectarlos alrededor de un área temática, se intenta englobarlos significativamente.

En ese sentido, todas aquellas propuestas de modalidad colectiva, participativa, por ejemplo, talleres, ateneos, seminarios, proyectos, son bienvenidas, en tanto se caracterizan por ser espacios de socialización de saberes y experiencias, y de tener como fin la elaboración de un producto o servicio concreto en el que los estudiantes hayan estado comprometidos en forma profunda y sostenida. Se eligen este tipo de dispositivos, porque permiten habilitar la reflexión crítica y grupal, el planteo de escenarios, la ponderación de alternativas e indefectiblemente, en los respectivos trayectos de aprendizaje, los estudiantes deberán desarrollar variadas prácticas de lectura y escritura en formatos y lenguajes diferentes (gráficos, tipográficos, visuales, digitales, etc). También los priorizamos, porque constituyen modalidades de trabajo que favorecen la producción conjunta de conocimientos en este caso, de geografía. Dicho ejercicio metodológico y epistemológico se lleva a cabo a través de la identificación de ejes temático-problemáticos relevantes y de conceptos claves para su abordaje, de la discusión sobre los criterios para seleccionar fuentes de información significativas y acordes para su tratamiento, y de la puesta en juego de distintas estrategias para elaborar los resultados previstos en cada caso.

Por su parte, la intervención pedagógica de plantear modalidades de trabajo de tipo colaborativo en el aula constituye un aporte al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la independencia y el pensamiento crítico. Ciertamente, "resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios incluye: identificar patrones y hacer generalizaciones; generar posibilidades y alternativas; evaluar evidencia, argumentos y acciones, formular planes y acciones de monitoreo; identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios; aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce" (Ritchhart, 2014).

En el análisis de las prácticas que se realizan en los diferentes dispositivos de indagación mencionados, resulta clave la cosmovisión, la posición y los postulados no solo de los estudiantes, sino también del docente que coordina el espacio, e incluye también otras voces, que pueden ser exteriores al propio aula (entrevistados de la comunidad, otros profesores y alumnos de la escuela, testimonios de informantes técnicos, pobladores del barrio, antecedentes de los medios de comunicación, etc). De allí la importancia de recopilar el conjunto de aportes, a fin de registrar el carácter plural de las producciones que se llevan adelante, a través de

memorias, guiones conjeturales, diarios, catálogos, entre otras posibilidades de historizar y compartir las experiencias en cada contexto institucional y local, más allá de que también pueden socializarse en otros ámbitos de modo virtual y diferido.

Los dispositivos colaborativos contemplan diferentes combinaciones de actividades que implican exploraciones temáticas. De este modo, los estudiantes formalizan una pregunta o una inquietud propia, significativa para ellos y la convierten en un objeto de investigación. Buscan información, la analizan, interpretan y sistematizan, a fin de construir una narrativa final que sintetice el proceso de trabajo y los resultados obtenidos sobre la temática de elección personal. Se prevé una instancia de socializar los trabajos con el resto del curso. Podría ser, por ejemplo, una mesa redonda de presentación de los trabajos al final del proceso, con defensa oral, que sintetice el tema que han investigado a partir de sus propias inquietudes. La meta es producir aprendizajes con sentido, duraderos y avanzar en procesos de comprensión de temas complejos, abiertos, con muchas capas de información que es preciso interpretar y explicar. En este tipo de propuestas didácticas los alumnos/as no solo aprenden, sino que aprenden a aprender, porque mejora la autoconciencia de los logros y dificultades que aparecen en el camino de explorar una temática nueva; se enriquece la calidad en las interacciones y en la escucha grupal; se consideran diversos puntos de vista; se ejercita el razonamiento y la argumentación con evidencia; y se aprende a construir explicaciones y establecer relaciones.

En cuanto al enfoque didáctico, la enseñanza de problemas socio-territoriales que propugnamos se posiciona en un paradigma pedagógico que refiere a finalidades educativas, modelos didácticos y procesos de construcción de contenidos escolares, desde una posición que problematiza la tarea de enseñar, en las siguientes dimensiones: como problema socio-político, como problema epistemológico y como problema pedagógico-didáctico. Estas dimensiones convergen en un modelo didáctico, que supone, por una parte, el despliegue de diversas modalidades de intervención docente, por ejemplo: la recuperación de las ideas previas de los alumnos, la presentación de recursos didácticos variados, las exploraciones temáticas, la orientación y seguimiento de las producciones individuales y grupales de los alumnos, los aportes de información

pertinente, la facilitación de ejemplos y contraejemplos, las exposiciones dialogadas, la recuperación y síntesis de la información trabajada, los momentos de explicación, aclaraciones conceptuales, etc.

El modelo didáctico también implica la puesta en juego de variadas estrategias didácticas, por ejemplo: ejercicios de toma de decisiones; interpretación de narraciones; trabajo con fuentes de información periodística, literaria, documental, técnica, testimonial, oral, censal, cartográfica, normativa, audiovisual e informática; el planteo de problemas y la formulación de preguntas; la comparación de casos; la promoción de proyectos de investigación; las aproximaciones al abordaje interdisciplinario de algunas temáticas, etc.

En tercer lugar, el modelo didáctico supone la posibilidad de acceso a diversas fuentes de información: los alumnos se ponen en contacto con variedad de datos cuantitativos y cualitativos, evidencias, vestigios y testimonios cuya validez habrá que cotejar y someter a diversos criterios de confiabilidad. Por eso, un punto fundamental en el estudio de las ciencias sociales se refiere al proceso de construcción de los datos. Esto implica que los datos no constituyen la representación simple y directa de los hechos, sino que son construidos por los diferentes sistemas de información para explicar temas o problemas de la realidad. La información que proveen las distintas fuentes se analiza, se pone en relación, se jerarquiza y se combina para construir las explicaciones de los problemas planteados.

Finalmente, el modelo didáctico involucra, como ya mencionamos, la posibilidad de establecer distintas modalidades de intercambio: entre pares; con el docente; con otros adultos significativos (por ejemplo, investigadores, agentes comunitarios, especialistas, funcionarios, informantes calificados, periodistas) para construir conocimiento social y para favorecer el desarrollo de instancias de ejercicio democrático.

En cuanto a la metodología de trabajo en clase, la presentación de los temas en forma problematizada favorecerá el despliegue de diversas estrategias centrales en el estudio de problemas en ciencias sociales entre ellas: la contextualización de la información; la comprensión, explicación e interpretación de la información; el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental, etcétera); la identificación de

los distintos actores y sus intencionalidades; el despliegue de la multicausalidad y de la multiperspectividad; la articulación de escalas de análisis.

Asimismo, el trabajo con diversos materiales curriculares, con secuencias didácticas y con un abanico de recursos para la enseñanza en distintos formatos y soportes (incluyendo películas y documentales, páginas Web, etc.) colaborará en el ensayo de estrategias vinculadas con: la selección, organización y secuenciación de contenidos de enseñanza y, en consecuencia, se constituye en una oportunidad para ensayar distintos recortes temáticos que permitan un abordaje didáctico que contemple criterios de relevancia social, validez científica y significatividad pedagógica.

La introducción de aspectos dilemáticos y controvertidos asociados a las problemáticas en estudio se piensa, desde nuestra perspectiva, como estrategia privilegiada para el ejercicio del debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden científico, ético y político implicadas en esos problemas y como oportunidad para ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

4. Una actividad modélica para el desarrollo del pensamiento geográfico

En este apartado compartimos una experiencia de trabajo pedagógico de aula, que recoge los asuntos antes tratados en esta presentación: validez de la selección de contenidos, formulación de un eje problemático y tratamiento pedagógico significativo para los estudiantes. Así, nuestro propósito de incluir una propuesta didáctica concreta consiste en aportar no sólo elementos descriptivos y explicativos de los procesos de configuración pedagógica de los contenidos geográficos, sino fundamentalmente estrategias específicas para la implementación de propuestas de enseñanza significativas en la formación integral de las futuras generaciones.

Desde ya, queda pendiente para cada lector, cada docente, cada especialista en curriculum, la tarea de contextualizar las temáticas aquí abordadas a las diversas realidades regionales y culturales de su país y comunidad específica. En este sentido confiamos plenamente en que los

profesores saben cómo pueden enriquecer lo que aquí se sugiere, sumando otros temas y problemas, como también nuevas estrategias de prácticas de enseñanza, según sus grupos de alumnos y las instituciones donde se desempeñan.

En este caso, el tema seleccionado para la actividad modélica refiere a los usos característicos del espacio rural (agricultura, ganadería, minería, producción forestal, pesca), reconociendo los cambios cualitativos y cuantitativos referidos al qué, cómo, cuánto y para quién se produce. Como sabemos estas acciones han intensificado notablemente las prácticas agrarias y han aumentado la presión sobre los recursos naturales, principalmente el suelo, el agua, los bosques y los recursos mineros.

En el caso de los sistemas agrarios, el origen de los cambios se encuentra en tres novedades: 1.- Desarrollo y difusión de nuevas tecnologías como la biotecnología, la automatización, que desplazan o relegan a otros productos y productores, reduciendo las ventajas comparativas basadas en los cursos naturales y/o mano de obra barata a favor de las ventajas competitivas dinámicas. 2- La difusión de nuevos patrones de consumo, que en el caso de los alimentos, privilegian calidad, seguridad, servicio y salud, y nuevos hábitos de compra y tiempos y espacios de consumo. 3- La globalización de los mercados y la expansión y consolidación, en los centros urbanos de cadenas de supermercados e hipermercados, impactando en el comercio minorista de alimentos.

Otro fenómeno destacable en el mundo rural, también asociado a los procesos de globalización, es el progresivo desvanecimiento de las fronteras entre lo urbano y lo rural, es decir que la urbanización del mundo agrario también tiene lugar en los países periféricos, y está trasformando los estilos de vida, las formas de pensar, de actuar y de imaginar de los que se dedican a las actividades rurales. Si bien la industrialización/urbanización del campo es un proceso que data del siglo XIX, es evidente que se aceleró espectacularmente en el siglo XX y XXI, de la mano de la cada vez más intensa presencia e importancia de las corporaciones transnacionales en la industria agropecuaria. De ahí que los especialistas hablan de una nueva ruralidad, ruralidad globalizada, nuevos significados del proceso de

agriculturización, espacio agroindustrial, agroalimentario, nuevas formas productivas o nuevo modelo territorial, etc.

A continuación, ofrecemos un conjunto de argumentaciones que justifican la formulación de un problema socio-territorial propio de los países de la región. Retomando la idea de que el proceso de difusión de las innovaciones científico-tecnológicas ha permitido el desarrollo de nuevas variedades agrícolas, de mejores prácticas y técnicas de cultivo y de manejo ganadero, ampliación e intensificación de las superficies cultivadas, etc., hoy podemos afirmar que en las últimas décadas la producción de alimentos ha crecido en forma exponencial. Pero estos avances no se han difundido de la misma forma en todas las regiones del globo, ni han alcanzado a todos los cultivos y a todos los animales por igual. En el caso de los países más pobres, los rendimientos de los cultivos son muy bajos y sigue siendo deficiente la nutrición de millones de personas. Además, en las últimas décadas gran parte de la expansión agrícola se dedica a los cultivos forrajeros (destinados a la alimentación del ganado) y a la producción de materias primas para las industrias de alimentos balanceados.

Este proceso de difusión desigual de la modernización agrícola acarrea la siguiente paradoja: se trata de regiones exportadoras de alimentos y materias primas que a su vez no logran alcanzar la seguridad alimentaria de su población. De ahí que la modernización que solo alcanza algunos productos y productores, genera una serie de tensiones ambientales y territoriales provocadas por un proceso de modernización selectiva y de crecimiento excluyente, en un modelo productivo que los autores ya definen como extractivista.

Estamos ahora en condiciones de ir perfilando una agenda de problemas territoriales en torno a dichas tensiones socio- ambientales:

- Agricultura sin agricultores; sector tradicional sin acceso a la propiedad y tenencia de la tierra: marginalización y proletarización del campesinado; éxodo rural y desaparición de pequeños y medianos productores y de la agricultura familiar; conflictos y disputas por el control de la tierra.

- Pérdida de biodiversidad, degradación de suelos y pérdida de fertilidad, contaminación por agrotóxicos (glifosato); efectos sobre la salud humana (de los productores que manipulan o están directamente expuestos a los agrotóxicos y de los consumidores).
- Dependencia tecnológica y control de la producción por parte de los grandes grupos agroalimentarios
- Desabastecimiento de la producción de alimentos para el mercado urbano y necesidad de importación
- Persistencia del hambre y/o dietas deficitarias en amplios sectores de la población

Como señalamos antes, los dilemas y las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas. Por ejemplo, el interrogante "¿cuál es la opción para los países periféricos: producir alimentos o cultivos de exportación?" puede convertirse en el orientador conceptual de una propuesta geográfica son sentido, relevante, que toca la vida cotidiana del conjunto de la población de nuestros países.

Elaboración del planteo del problema

El interrogante **"¿Cuál es la opción para los países periféricos: producir alimentos o cultivos de exportación?"** contempla los atributos antes mencionados para constituirse en un problema socialmente relevante.

Para desarrollar la exploración del tema, repasamos previamente algunas premisas del encuadre pedagógico-didáctico, referido a lo que denominamos Secuencias Didácticas (Rima, 2011). He aquí las principales ideas en relación con la elaboración de secuencias didácticas en ciencias sociales.

Las secuencias didácticas son trayectos de desarrollo de un contenido o tema-problema, compuesto por diferentes actividades en las que de manera gradualmente ordenada, se despliegan los aspectos o dimensiones del objeto de estudio que se consideran más significativas. A través de las actividades

de las secuencias se abordan y se vinculan el o los contenidos seleccionados, es decir sus conceptos y procedimientos de tal forma que la complejidad de los mismos se aborde en forma creciente. Los recursos o las fuentes de información a utilizar en el despliegue de las actividades, serán seleccionados con criterios de gradualidad en la complejidad.

Desde el punto de vista didáctico una secuencia de enseñanza que se proponga la explicación y comprensión de problemas sociales, presenta los siguientes momentos:

- Problematización
- Elaboración de hipótesis o respuestas provisorias
- Análisis de causas y consecuencias a través de variada información (diversidad de fuentes, pluralidad de perspectivas).
- Elaboración de conclusiones

En atención a este esquema, las secuencias se estructuran a partir de un marco conceptual general, en el que encuentra sentido el recorte didáctico propuesto. Los conceptos estructurantes, de mayor nivel de abstracción (espacio geográfico, territorio, actores o grupos sociales, historicidad de los fenómenos geográficos, capitalismo, estado, etc.) constituyen el andamiaje teórico sobre el que se desarrolla la propuesta concreta de enseñanza. Los principios explicativos de las ciencias sociales (multicausalidad, multiperspectividad, contextualización) guían el desarrollo de la secuencia de actividades.

En general, son dos las modalidades bajo las que se pueden organizar las de secuencias didácticas. La primera se refiere a propuestas de enseñanza orientadas a la profundización del problema que se quiere enseñar, por ejemplo, en un estudio de caso compuesto por varios niveles analíticos que amplían la comprensión del problema. La otra, es el abordaje de un tema a partir del despliegue de distintas dimensiones constitutivas del problema, independientemente de un caso en particular.

Una secuencia requiere del desarrollo de distintas formas de conocer y construir el conocimiento. De la multiplicidad de procedimientos que se

despliegan con mayor frecuencia en la enseñanza de la Geografía, y de las Ciencias Sociales en general, suelen seleccionarse aquellos que resultan más acordes con el propósito general. Entre los saberes que se procuran construir en la enseñanza de la geografía, se destaca:

- La lectura e interpretación de fuentes escritas.
- La producción, lectura y análisis de información estadística.
- La elaboración y comprobación de hipótesis
- La producción y análisis de cartografía
- La organización de la información en formato de cuadros y esquemas conceptuales.
- La formalización de fenómenos por medio de la definición propia de conceptos.
- La conceptualización de los fenómenos a través de procesos deductivos.
- El establecimiento del grado de veracidad de las afirmaciones y su justificación
- La confrontación de distintas posiciones.
- La elaboración de conclusiones propias en las que argumenten posiciones.

Una vez acordados estos criterios, referidos al trabajo con secuencias didácticas, nos importa enfatizar el valor modélico de esta propuesta, en el sentido de ofrecer solo un ejemplo de alternativa teórica y práctica a los problemas que enfrenta la enseñanza de la geografía. Y así, alentar prácticas de aula significativas que apoyen una pluralidad de formas de enseñar, que cada profesor/a sabrá mejorar y enriquecer de acuerdo a sus respectivos grupos de alumnos y contextos específicos.

5. Palabras de cierre: continuar explorando caminos para enseñar

Finalmente, a manera de cierre, deseamos recapitular la experiencia formativa que supone una propuesta didáctica orientada a la formulación de problemas socioterritoriales y sus implicancias pedagógicas. Una vez más, enfatizar en el valor educativo de promover un trabajo pedagógico que ponga en foco distintas instancias de ejercicio democrático: cuestionar argumentos, evaluar opciones, construir consensos, tramitar productivamente los disensos, imaginar y ponderar escenarios alternativos. También, nos importa subrayar la importancia de ejercitar en clase el debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden social, científico, ético y político implicadas en el problema y ensayar en el aula nuevas formas de construcción de mejores formas de sociabilidad común, escenarios de vida y de trabajo sustentables para el conjunto de la comunidad.

Ya inmersos en nuestro campo disciplinar específico, retomamos las preguntas que continúan orientando los trabajos en curso y los que vendrán en los próximos tiempos: ¿Cómo aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares? ¿Qué contenidos de la asignatura y qué estrategias de pensamiento y acción son consistentes con las tres finalidades de la escuela en el nivel secundario, es decir que los alumnos ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios y puedan ingresar al mundo del trabajo? ¿Cuáles son las modalidades de trabajo en el aula y en las instituciones que tienen en cuenta las deudas históricas y las desigualdades del sistema educativo, a fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza? ¿Cómo pueden incorporarse las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza de modo que resulten en una aproximación innovadora, rica y contemporánea en relación al conocimiento, y no un mero cambio de soporte de contenidos y formas tradicionales de enseñanza?

Entendemos que dichos interrogantes se inscriben en líneas de investigación y desarrollo que analizan los procesos educativos en Geografía, atendiendo a las características sociales, culturales y etarias de los alumnos, a sus prácticas juveniles, a las tensiones propias de la convivencia

intergeneracional y a la necesidad de promover la inclusión de todos los jóvenes. No desconocemos que son difíciles los retos que supone garantizar a todos una educación de calidad, y realizaremos nuestro aporte teórico-práctico desde nuestro lugar de docentes-investigadoras, en un permanente trabajo de intercambio y reflexión con docentes del nivel secundario y superior.

Seguramente a lo largo de los proyectos de investigación y de nuestras propias clases y procesos de formación docente iremos reconstruyendo esta desafiante articulación, a sabiendas de que se trata de un proceso más amplio y general del sistema educativo en su conjunto y en algún sentido, también parte del horizonte político-cultural de nuestro país y de la región en los próximos años. Por último, esperamos que esta contribución resulte un apoyo y un énfasis más, para reforzar los procesos de reconfiguración pedagógica inclusiva que es preciso llevar a cabo en pos de expandir y profundizar la educación en América latina.

Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, L. (Ed). (1993) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

COLS, E. (2007) "Problemas de enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En: Camilloni, A. y otros. *El saber didáctico.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

DUBET, F. (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad.* Barcelona, Editorial Gedisa.

ELLIOT, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Editorial Morata.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2005) "La organización del espacio rural. Diversidad, desigualdad y conflictos." En: *Guías para enseñanzas medias* Barcelona: Wolters Kluwer España.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2007) "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía". En: Fernandez Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2012). *Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF.

GRAS, C. y HERNÁNDEZ, V. (ed.) (2009) *La Argentina rural. De la agricultura familiar a los agronegocios*. Buenos Aires: Biblos.

GARCIA, P. (comp.). (2011). *Geografía. Serie para la Enseñanza en el Modelo 1 a 1.* Conectar Igualdad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

GARCIA CANCLINI, N. (2006) *¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación*. Conferencia en el Seminario Internacional "La formación docente en los actuales escenarios". Buenos Aires: Universidad de la Matanza - Ministerio de Educación de la Nación.

GUREVICH, Raquel (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE.

MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

MEIRIEU, P. (2006). "Educar en la incertidumbre". En: Revista *El monitor de la Educación* N. 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre 2006.

OSZLAK, O. y O´DONNELL, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Documento G.E. CLACSO/Nº4, Buenos Aires: CEDES.

REBORATTI, Carlos (2007) "El espacio rural en América latina: procesos, actores, territorios" En: Fernández Caso, M.V. Gurevich, R. (comp). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

RIMA, J. C. (2011) *Secuencias Didácticas en Ciencias Sociales. Geografía*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

RITCHHART, R. CHURCH, M. MORRISON, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ROMERO, J. y FARINÓS, J. (2004) "Agriculturas y espacios rurales en los países pobres". En Romero, Juan (coord) *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona: Ariel

SHIVA, Vandana (2003) *Cosecha robada. El secuestro del suministro mundial de alimentos.* Barcelona: Paidós.

SOUTO, P. y AJON, A. (2010) *La capacidad de ejercer el pensamiento crítico. Geografía: Un problema ambiental: la deforestación. El caso de la selva misionera*. En: El desarrollo de capacidades según áreas de conocimiento. La capacidad de ejercer el pensamiento crítico Volumen Nro. 6 . Buenos Aires: UNICEF-OEI-Educación para Todos. Ministerio de Educación.

SVAMPA, Maristella y ANTONELLI, Mirta (ed) (2009) *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Biblos: Buenos Aires

TEUBAL, Miguel y GIARRACCA, Norma (2010) Disputas por los territorios y recursos naturales: el modelo extractivo. *Revista Alasru Nueva Epoca*, Nro 5 Análisis Latinoamericano del medio rural.

TERIGI, F. (2008). "Los cambios de formato en la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: Revista *Propuesta Educativa* 29. Año 17. Buenos Aires: FLACSO. Junio 2008. P. 63-72.

URRESTI, M. (2008) "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

UM CURRÍCULO POR "COETANIDADES, ALTERIDADES E VIVÊNCIAS" EM GEOGRAFIA: ALGUNS FUNDAMENTOS E APONTAMENTOS PARA O DEBATE

Jader Janer Moreira Lopes

> Depois ele começou a contar uma história: o homem sentado num cavalo alto caiu por cima de uma pedra grande, machucou a perna; é preciso encontrar algum pozinho para curá-lo.
>
> Nesse caso, a atividade combinatória da imaginação é extremamente clara. Diante de nós, há uma situação criada pela criança. Todos os elementos desta criação, é claro, são conhecidos por ela de sua experiência exterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio da criança, e não é simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve oportunidade de observar ou ver. Essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

Era uma manhã de terça-feira, do ano de 2015, no mês de novembro. Havia chegado à escola um pouco antes do horário combinado. No pátio interior, observava o movimento das crianças entrarem para suas salas de aula. O barulho corriqueiro dessas instituições ia, lentamente, diminuindo.

Aguardei um tempo ainda, até que uma menina, de idade aproximada de 6 anos, chegou até a mim, encontrando-me junto ao banco de madeira em que estava:

- A tia falou para você subir, nós já estamos esperando. (Nota de campo, 2015).

O "subir", a que ela se referia, era para o primeiro andar. A escola tem um pátio interno, fechado e coberto. No térreo, além do acesso, há outros espaços, como salas de aula, gabinetes administrativos e uma larga escada para o primeiro piso, onde "estudavam" (como me foi dito por um dos garotos, na minha primeira chegada à instituição) muitas outras crianças. Não era a primeira vez que estava ali. Já havia feito várias visitas de observação para a pesquisa que estava desenvolvendo[27], mas minha entrada em sala costumava sempre ser precedida por um tempo de acolhimento das crianças pela professora[28].

Chegando à sala, gentilmente fui recebido por toda turma, que, após um sonoro bom dia, em coro, anunciara estar pronta para nosso trabalho de campo. Pranchetas na mão, lápis e borrachas sendo segurados pelas crianças indicavam a atividade que iríamos fazer: uma saída pelo entorno da escola.

O mapa 01 cartografa essa escola, um espaço municipal presente na cidade de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, Brasil. A escola ocupa um grande quarteirão em um bairro que vem passando por intensas transformações urbanas nos últimos anos. Tradicionalmente residencial e com muitas casas e granjas, o local tem sido área de expansão e alvo de diversos investimentos imobiliários, o que tem levado muitos equipamentos comerciais para a região. A especulação espacial elevou, de forma rápida, o valor de muitos terrenos, hoje comprados por diferenciados setores ligados ao comércio, sobretudo alimentar, mas também à criação de diversos

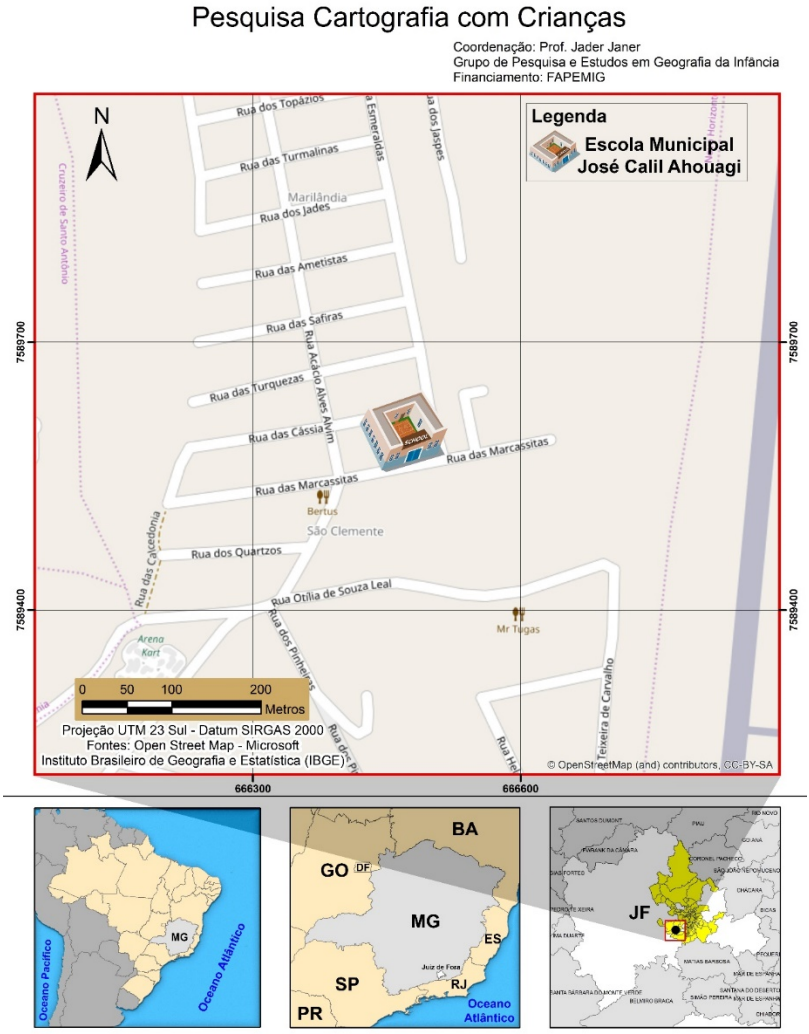
[27] Trata-se da pesquisa "Cartografia com crianças", financiada pela FAPEMIG – órgão de fomento acadêmico do estado de Minas Gerais. As notas aqui descritas fazem parte dessa pesquisa.

[28] Essa pesquisa só foi possível pela abertura e acolhida da professora Virgínia Cláudia Moreira Braga e pela coordenadora pedagógica Gisela Marques Pelizzoni, que amorosamente me receberam na escola e sempre estiveram prontas a me auxiliar. Faço aqui um profundo agradecimento a elas e a todos que permitiram que esta investigação se desenvolvesse.

conjuntos de prédios, algo ausente na paisagem local nas últimas décadas. Todas as crianças daquela turma são moradoras do local. Muitas delas são oriundas de famílias que moram há vários anos no bairro e outras ali chegaram devido ao crescimento acelerado que tem trazido muitas outras pessoas à localidade.

A porta foi aberta, a professora solicitou silêncio no deslocamento, para não atrapalhar as atividades das outras turmas. Descemos as escadas em direção ao portão de entrada e saída. Diversas crianças se colocavam ao meu lado e perguntavam o que eu iria desenhar. Também havia recebido, como todas elas, uma prancheta com folhas de papel ofício e carregava meu lápis e borracha. Minha resposta era sempre a mesma: ver primeiro e depois escolher o que fazer. Saímos pelo portão e demos uma primeira volta no entorno. A imagem 01 traça o caminho que percorremos.

Mapa 01



Fonte: Acervo GRUPEGI

Imagem 01: Trajeto percorrido no exterior da escola

Fonte: Google Earth. Acesso em junho de 2017. A seta indica o caminho percorrido

Durante o deslocamento, a professora solicitava diversas vezes que todos observassem e anotassem tudo que estavam vendo, aquilo de que mais gostavam, que achavam interessante, aquilo de que não gostavam, demandando questões diversas às crianças. A imagem 02 traz alguns pontos da paisagem que vivenciamos naquela manhã.

Após a volta no quarteirão, marcada por muitas paradas, observações diferenciadas, as falas das crianças apontavam para muitos elementos, evidenciando uma escala bem própria de suas relações com o espaço, algo já trazido por nós em texto anterior (LOPES, no prelo):

Matheus não foi o único a trazer suas escolhas: Letícia citou a "casa verde", assim como Anna, Fernanda, Hillary, Laryssa, Letícia, Marcelli e Maria Clara lembram que "as algumas casas é que são bonitas para o mapa"; Bryan preferiu "a casa do amigo que mora perto"; Yasmin as "flores vermelhas da cerca"; Ana também escolheu as "flores vermelhas", assim como Polliana e as "Vitórias", como são chamadas as duas meninas com o mesmo nome; na turma são 04 garotos que se chamam "Gabriel", todos mencionaram o "carro velho" parado, que também foram indicados por Cassiano, Samuel e Denilson; Larissa trouxe o "boneco da oficina"; Stephany gostou mesmo foi da "venda que tem balas"; João, Juan e Samuel também preferiram o "outro carro velho" (nota de campo, novembro de 2015).

Imagem 02: Alguns pontos na paisagem local

Fonte: Google Earth. Acesso em julho de 2017

No retorno à sala, todas as crianças foram convidadas a fazer desenhos, a partir de uma base já elaborada anteriormente da rua que percorrêramos. O convite da professora era que as crianças trouxessem, naquele momento, aquilo que mais lhes interessara na observação e que deveria fazer parte de um mapa a ser construído de forma coletiva.

Um longo tempo foi dispensado a essas atividades, muitos movimentos dentro de sala e muitos desejos de trocarem com outros aquilo que estavam fazendo, inclusive comigo, que também realizava a mesma atividade. Finalizada essa etapa do trabalho, já em uma manhã quase chegando ao fim, fomos todos convidados a sentar em uma grande roda e partilhar o que havíamos feito. Risos, dúvidas, comentários animaram todos naquele dia. Mais tarde me despedi, comentando que voltaria na outra semana para um novo encontro.

Como expresso, muitas olhares e narrativas foram trazidas pelas diversas crianças presentes naquele trabalho de campo. Entretanto, houve um ponto que chamou muita atenção de todos nós, tendo sido fortemente marcado pela coordenadora pedagógica da instituição que nos acompanhava nessa pesquisa: macieiras! Sim! Muitas crianças havia desenhado diversas macieiras em seus mapas. As imagem 04 traz alguns desses desenhos feitos pelas crianças e a 05 um recorte das árvores de maçãs.

Imagem 04: Desenhos feitos pelas crianças

Acervo GRUPEGI. **Fonte:** Trabalho de campo, novembro de 2015

Imagem 05: Macieiras

Acervo GRUPEGI. **Fonte:** Trabalho de campo, novembro de 2015

O que levaria crianças, localizadas em uma instituição de educação, no interior da Zona da Mata Mineira, a desenhar macieiras? A trazer para suas imagens um elemento da paisagem não existente nessa localidade e no quarteirão do caminho percorrido? O que estaria envolvido nessa atividade criadora?

Essa e outras questões nos remetem a refletir sobre a consciência espacial, sobre as lógicas e autorias infantis (LOPES e MELLO, 2017, LOPES e MELLO 2009) que envolvem as crianças e suas vivências no espaço geográfico.

Este texto busca refletir sobre o currículo de Geografia presente na Educação Infantil e nos primeiros anos da Educação Básica, mas creio que os apontamentos aqui levantados poderiam se estender para todos os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, cabendo ao leitor fazer as possíveis pontes.

Os estudos sistematizados no campo da Geografia e em suas interfaces com a educação e as escolas sofreram, nos anos 80 e 90 do século XX, grande influência dos postulados teóricos que predominaram nesse período, como os trabalhos de Piaget e Inhelder (1993). Esses postulados levaram à reformulação das propostas curriculares no país e privilegiaram formas específicas que apontavam a forma como as crianças constroem suas noções espaciais. Um levantamento feito, durante alguns anos, no munícipio de Juiz de Fora[29], mostra que praticamente toda a estruturação de temas de estudos ligados à Geografia ainda segue como algo próximo ao esquema a seguir, com pequenas variações:

[29] Trata-se de um exercício que sempre desenvolvo como professor da disciplina Geografia: Fundamentos Teóricos e Práticos oferecido ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que alunas e alunos levantam o currículo geográfico presentes nas escolas por onde passam.

Temas em torno dos quais se constroem a proposta com o trabalho geográfico	**Ano**
Trabalho com o **"Eu"** da criança, sua identidade, nome, elementos familiares e outros	1º ano
Trabalho com a **"Sala de Aula"** como espaço geográfico a ser reconhecido por alunos e alunas	2º ano
Trabalho com a "**Rua e o Bairro"** como espaços geográficos a serem reconhecidos por alunos e alunas	3º ano
Trabalho com o **"Munícipio"** como espaço geográfico a ser reconhecido por alunos e alunas	4º ano
Trabalho com o **"Estado"** como espaço geográfico a ser reconhecido por alunos e alunas	5º ano
Obs.: Na Educação Infantil, a Geografia ainda é muito marcada pela proposta de estudos que coloca os conhecimentos de natureza geográfica dentro da **área de conhecimento de mundo.**	

Organizado pelo autor. Acervo GRUPEGI

Essa perspectiva rendeu sugestões em diversas áreas da Geografia e também em suas interfaces, criando propostas de trabalho bastante interessantes. Apesar da importância e das grandes mudanças que ocorreram nesses projetos, muitas questões também foram levantadas em torno dessas propostas, pois, apesar de alvitrarem um "rompimento com o movimento cartesiano e racional, os estudos acabaram por privilegiar muito a dimensão cognitiva na apreensão e construção das noções espaciais" (LOPES, 2013, p.24).

Reconhecendo a importância desses trabalhos, do lugar fundamental que eles ocupam no campo da Geografia e da educação e voltando às macieiras trazidas pelas crianças, gostaria de reivindicar outras considerações para nossas reflexões.

Tenho me dedicado aos estudos da teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores (obras diversas) e aos trabalhos envolvendo o círculo de Bakhtin (obras diversas) como forma de diálogo com o campo da Geografia da Infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005). A partir desses autores, assumimos alguns argumentos já expressos em outros trabalhos nossos e que podem ser assim descritos e compilados: o espaço é uma

categoria da existência e experiência humana, possuindo um estatuto ontológico e epistemológico; habitamos um espaço, mas, muitas vezes, somos cegos a sua existência; as atividades humanas ocorrem em um tempo, mas também em um espaço; as pessoas possuem uma dimensão histórica (temporalidade) e uma dimensão geográfica (espacialidade), por isso sempre uma dimensão geo-histórica das atividades humanas; reconhecemos que as crianças possuem uma linguagem espacial, uma memória espacial, uma vivência espacial e que a atividade criadora das crianças é também uma atividade espacial; o ser humano é um ser de linguagem e forjado na linguagem, cuja consciência tem sua origem na palavra outra; os bebês e crianças humanas nascem em um mundo de linguagem, que envolve artefatos da cultura, mas também palavras humanas, ou seja, nascem em paisagens, territórios, lugares de onde parte seu desenvolvimento, entre outros.

Vigotski (2006) irá tecer críticas às teorias de desenvolvimento presentes em sua época, que, segundo o autor, poderiam ser agrupadas em três grandes conjuntos: aquelas que afirmam que a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) recapitula a filogênese (a história de uma espécie animal ao longo da história geológica da Terra), aquelas que assumem algum indício como marca do desenvolvimento (o surgimento da dentição, por exemplo) e aquelas que assumem uma periodização com marcas evolucionistas e dimensões internas.

Para ele, as bases e os fundamentos para compreensão do processo de desenvolvimento deveriam estar alocados nas novas formações (neoformações), em torno das quais se poderiam verificar as transformações das pessoas. Para o autor, desenvolvimento, portanto, não significa uma dimensão evolutiva e quantificável, uma ideia de um menos para um mais, de um menor para um maior, ou fixado em algum indício interno, mas teria sempre um caráter dramático, de transformação e revolução. Além disso, reconhece as aproximações entre filogênese e ontogênese não como espelhamentos de uma em outra, mas na sua dimensão histórica: nada que ocorre na filogênese estaria perdido para a ontogênese. Para ele, desenvolvimento é metamorfose! Serguei Jerebtsov (2014, p. 25) nos lembra alguns versos de Innokenti Annenski que Vigotski gostava de citar aos seus amigos que ilustram seu olhar sobre a vida e as afirmações aqui expressas:

Quando o crepúsculo vaga pela casa,
Nunca lhes pareceu, às vezes,
Aqui mesmo ao lado, há um outro meio,
Onde vivemos de maneira bem
diferente?
Ali a sombra se confluiu suavemente
com uma outra,
Lá existe um minuto assim,
Que com os raios de olhos invisíveis,
Saímos parece de um para dentro do
outro.

Metamorfose! Transformações! Todo desenvolvimento são novas formas de se posicionar no mundo, de ser e estar. A lagarta, ao se metamorfosear em borboleta, coloca-se no mundo como borboleta, não lhe sendo possível mais existir como lagarta. Assim é o humano. Todo desenvolvimento é dramático porque marca o surgimento do novo e de um novo, o que sempre envolve mortes. Voltemos a Jerebtsov (ibidem, p. 21) que nos diz:

> Nessa relação, vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - perejit, isso significa não viver. M. K. Mamardachvili dizia que o homem é o único ser no mundo que se encontra em permanente estado de renascimento, apesar de, com mais frequência, passar, segundo o mesmo Mamardachvili, como tanques de guerra longe deles mesmos. A responsabilidade por esse longe de

> nós mesmos é, antes de tudo, do sujeito de desenvolvimento, mas também da cultura.

Em uma das mais significativas (para mim) passagens de Vigotski, quando o autor define a formação nova, ele aponta esse caráter irrepetível da transformação histórico-geográfica que ocorre no ser humano:

> Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estrutura de la personalidade y de su actividad, los câmbios psíquicos y sociales que se producen por primera vez em cada edad y determinan, em el aspecto más importante y fundamental, la consciência del niño, su relación com el médio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrolho em el período dado (VIGOTSKI, 2006, p.254-5)

Vigotski (2009, p. 11), em um texto clássico[30], chama de atividade criadora do ser humano "toda aquela em que se cria algo novo", comentando que "pouco se importasse o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento". Assume que essa atividade, a imaginação (às vezes também chamada por ele de fantasia, fazendo referências à nomenclatura comum em sua época), não deve ser vista apenas como algo que não corresponde ao que comumente chamamos de realidade, mas expressões de nossa própria existência, uma vez que a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica (ibidem, p. 14).

Esse processo de criação, que está presente no ser humano e já se expressa nas crianças, em sua mais tenra infância, tem no brincar uma de suas grandes marcas:

[30] Lembro, como o indicado por Prestes (2014), que Vigotski em sua vida escreveu apenas 03 livros: Psicologia pedagógica, Psicologia da arte e Pensamento e fala. Portanto, refiro-me aos trabalhos impressos que circulam desse autor a partir das compilações e organizações que receberam suas autorias.

> Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu ou ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios das crianças. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para brincar é a imaginação em atividade. (ibidem, p.16-7)

Quem contempla crianças em situação de brincar percebe nitidamente o que o autor tentou expressar. Desdobrando suas ideias, ficamos tentados em afirmar que a brincadeira é entoação de autoria.

Seriam, assim, os elementos presentes na vida cotidiana, aqui entendidos como a totalidade de espaços e tempos, que formariam a existência humana, que permitiriam a criação do novo, de uma das principais atividades que formam o nosso ser e estar no mundo e que, talvez, indique aquilo que é de mais típico em nossa espécie: a constante capacidade de se criar algo que nunca existiu. Para isso, Vigotski sistematiza um conceito potente e importante, mas pouco difundido no Brasil e, quiçá, em muitos outros locais onde seus postulados circulem: o de reelaboração criadora (*Tvortcheskaia Pererabotka*)[31]. O que tradicionalmente chamamos de mundo da fantasia, presente no mundo da infância, é uma grande capacidade que as crianças possuem de criação, de abstração, de desenvolver sua autoria, o que é colocado como "um mundo", muitas vezes, fora da vida e que logo será abandonado no processo de crescimento é, na verdade, a própria vida.

[31] Nos arquivos publicados no Brasil em forma de livro, a tradução feita por Prestes é de reelaboração criativa, mas, segundo a própria autora, em conversas cotidianas em nossos grupos de pesquisas e estudos, talvez o vocábulo que melhor traz a concepção de Vigotski seja, de fato, criadora e não criativa, apontando sempre para a produção do novo. Por isso, assumirei essa palavra neste texto.

Isso nos leva à condição inaugural e irrepetível de nossas experiências no *continuum* de espaços e tempos a que somos submetidos desde o nascimento (ou até antes dele). Assumir essa condição nos obriga a um outro olhar sobre a vivência espacial da criança e, claro, a assumir a impossibilidade de crer em teorias que tipificam o desenvolvimento dessa vivência em categorias prévias, em situações que irão se repetir por diferentes contextos que fazem parte da vida humana. O novo não pode ser previsto, não deve ser codificado na esperança de se "aplicar" em outros contextos e situações. Jerebtsov (2014, p. 18) irá afirmar:

> A análise das vivências não pode ser de caráter puramente "técnico" (que é o apelo do positivismo: medir tudo passível de ser medido e aprender a medir tudo que não é medido). Para o positivismo é importante aprender a prever o comportamento e a controlar outras pessoas (por isso, ele desumaniza o homem e a sociedade). Quem quer pensar sobre si mesmo na qualidade de uma pessoa fácil de manipular? O homem possui o livre arbítrio que está relacionado com a atividade semântica. Nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a causalidade e determinismo se desmoronam. Para o positivismo é importante saber, por exemplo, a quantos centímetros uma pessoa pulará se tomar um beliscão. Da mesma forma, o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo. Os pesquisadores adotam com frequência umas dessas duas posições opostas. Optam pela abordagem mecanicista ou pela abordagem fenomenológica. Vemos que há um terceiro caminho na utilização da abordagem histórico-cultural para o estudo das vivências, o que possibilita enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera. Nesse sentido, a essência das vivências se revela no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural (Hegel: sob cada túmulo está enterrada a história da humanidade).

A criação do novo é onde deveria se situar nosso olhar na docência geográfica, nas relações que estabelecemos com os outros, pois isso garante as transformações que movem a ontogênese e a filogênese humana.

Vigotski (2009), ao assumir a condição, acaba levantando uma importante questão: Como ocorre a atividade criadora? Ele mesmo busca responder, a partir de quatro postulados, aproximando vocábulos clássicos da psicologia da época: a realidade e a imaginação. Fizemos a opção de trazer seus próprios recortes:

> A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra de imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da criança. [...] a imaginação sempre se constrói de materiais hauridos da realidade. (ibidem, p. 20-1)

> A segunda forma de relação entre fantasia e realidade é diferente, mais complexa, e não diz respeito à articulação entre os elementos da construção fantástica e a realidade, mas sim àquela entre o produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade. (p.23)

Para desdobrar suas ideias, o autor traz um exemplo elucidativo:

> Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação e imaginação. Ele não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência. (idem)

Talvez aqui se situe um dos pontos mais marcantes da vivência como a condição de humanização: não é necessário experienciar (como aparecem em muitos discursos pedagógicos) de forma direta algo para que a vivência desse algo nos constitua. As narrativas, as palavras alheias são

forjadoras de nós. Ter uma vivência de um deserto africano não significa que, obrigatoriamente, tenhamos que estar nele fisicamente; Embora seja uma experiência, também podemos estar nele a partir da linguagem do outro.

Smolka (2004), tecendo comentários sobre essa afirmação, esclarece:

> Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (conto de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação (SMOLKA in VIGOTSKI, 2009, p.23)[32]

As palavras de Smolka tensionam uma outra fronteira, a do discurso dos campos de conhecimentos canônicos presentes no mundo da escola e suas interfaces com os demais gêneros literários. Todos potentes elementos das vivências. Retornemos aos recortes:

> Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. (...) quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos, a imaginação serve à nossa experiência. Assim há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso

[32] No livro em questão há comentários de Smolka sobre as afirmações de Vigotski, por isso o leitor não encontrará uma obra dessa autora referenciada na bibliografia final, suas citações estão em Vigotski (2004).

> a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação. (ibidem, p.25)

E a terceira relação:

> A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. Ela manifesta-se de dois modos. Por um lado qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas e correspondentes a esse sentimento. Assim a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria.
>
> Entretanto, existe ainda uma relação inversa entre imaginação e emoção. Enquanto no primeiro caso que descrevemos, os sentimentos influem na imaginação, nesse outro, inverso a imaginação influi no sentimento. (ibidem, p. 28).

Mais uma vez Vigotski recorre a exemplos:

> Entrando no quarto ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, mas o medo e o susto que vivenciam são verdadeiros, são vivencias reais para ela. (idem)

E por fim:

> Resta ainda mencionar a quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade. (...) A sua essência consiste em

> que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação "cristalizada" que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas. (idem)

O próprio Vigotski, preocupado com os processos educativos que se estabeleciam na Rússia pós-revolução, irá afirmar sobre a necessidade de se alargar a experiência da criança. De criar condições que outorguem às pessoas irem além de si próprias, de seus limites e recortes axiológicos na e da vida, codificando outras leituras possíveis de um mesmo evento, o que concederia a liberdade e a autoria.

Pensar em um currículo que amplie a experiência, o ultrapassar as próprias fronteiras não significa "partir da realidade da criança" em sentido literal, até porque essa é inacessível. Ela pertence apenas a ela (sua vivência). Mas, pensar em intencionalidades e escolhas pedagógicas (quer sejam diretas, quer sejam narradas) que criem a potência, a iminência (Zona de Desenvolvimento Iminente), que permitam às crianças mobilizarem suas vivências para a produção de novas significações, é ato responsivo com o outro (BAKHTIN, 2012). Esse outro que permite meu alargamento no mundo. Não existe álibi (idem)! É preciso acontecimentos! (GERALDI, 2010)

Amorin (2014, p. 97) afirma que, para que os acontecimentos

> ganhem sentido de acontecimento, precisam ser situados em relação a um antes e a um depois. E não posso estar antes de meu nascimento nem depois de minha morte. O que faz Bakhtin dizer que 'ninguém é herói da sua própria vida'. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro.

Por isso, deslocar-se para a alteridade (inclusive consigo mesmo) como ato responsivo de formação e constituição do humano, deslocar-se

para a coetanidade como a grande marca da existência e experiência humana na Terra é que permite as vivências. Situa-se aí o sentido de um currículo geográfico que paute o processo de instrução *(obutchenie)* em acontecimentos. O acontecimento sempre se situa na fronteira com o outro, não tem começo nem fim, tem a travessia e a composição do encontro. São atos de amorosidade. É a amorosidade do outro que nos torna humanos: "Amor é uma categoria ética, para Bakhtin e para nós. Diz respeito a nossa não indiferença, à escuta ativa e dialógica com o outro, mediados pelo mundo. Essa força produtiva forma na alteridade constitutiva dos processos e dos sujeitos." (LOPES e MELLO, p. 150)

Com isso, voltemos às macieiras trazidas pelas crianças. O ato descolonizador proposto pela equipe pedagógica naquela e daquela escola permitiu às crianças terem outras vivências. E nós, que já nos perguntamos muitas vezes se pode a amorosidade salvar a escola, temos, agora, sempre a possibilidade de uma resposta: sim!

Basta olhar as árvores e as diversidades de paisagens que as mesmas crianças, em suas liberdades alargadas, transformaram como acontecimentos de suas vidas e da vida que acontece e emerge naquele espaço escolar.

Imagem 07: árvores de diversas paisagens

Referências Bibliográficas:

AMORIN, Marília. **Cronotopo e exotopia** in BRAITH, Beth (org). **Bakhtin – outros conceitos chaves.** São Paulo: Contexto. 2014

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2012

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

JEREBTSOV, Serguei. **Gomel - A cidade de L.S. Vigotski . Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski.** Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. 235p. – (v. 1)

LOPES, Jader Janer M. **Pássaro morto não voa:** a escala das crianças e o direito ao brincar. No prelo.

LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader J. M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, Jader Janer M.; MELLO, Marisol B. de. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas – dialogando com as autorias infantis.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. **Formação como movimento Alteritário** in MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S. et all. **Leitura e Escrita na Escola e Formação Docente:** experiências, políticas e práticas. Curitiba: CRV, 2017.

MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. Autorias infantis. Processos intermodais de criação. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **Infâncias e Educação Infantil em Foco**. Curitiba: CRV, 2017.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. Livro para professor. São Paulo: Ática, 2009.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES EM CURSO NO BRASIL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Lucineide Mendes Pires

Um tema complexo e recorrente no debate educacional na atual realidade do país é, certamente, o das reformas educacionais em curso. Insere-se no debate mais amplo sobre a Educação e é desencadeado por uma série de argumentos e ações de ordem estatal, que se centram na noção de que essas reformas são uma demanda da sociedade e que elas se constituem em parte inevitável ao alcance da qualidade na oferta do ensino, da consolidação da democracia e do fortalecimento do estado de direito – que pressupõe a igualdade de condições de acesso, a permanência e o sucesso na escola.

De forma geral, as reformas educacionais na contemporaneidade apresentam coerência interna e organicidade em busca de um reordenamento da Educação, estando alinhadas a diretrizes impostas por organismos internacionais. Sem querer entrar nesse debate dos contextos de influência e de como essas reformas são desencadeadas, pode-se dizer, com base em Lopes (2004), que elas estão ligadas ao desenvolvimento de políticas educacionais e curriculares, sendo constituídas por diferentes ações e mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (Governo Federal, Estadual e Municipal), nos processos de organização e na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional – especialmente na

formação de professores –, e na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Considerando-se o regime federativo do país, que apresenta uma organização e estrutura complexa, cuja oferta educacional e os sistemas de ensino se caracterizam por extrema descentralização político-institucional entre a União, os Estados e os Municípios, a elaboração e a implementação de políticas educacionais e curriculares no Brasil não são uma tarefa fácil. Ainda assim, há um esforço dos agentes públicos no sentido de elaborar políticas e normativas para a Educação Básica no país. Como resultado desses esforços, promovidos com maior intensidade nos últimos anos, destacam-se: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; o Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2010a) –, da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010b) –, do Ensino Fundamental de Nove Anos – DCNEF (BRASIL, 2010c) – e do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012); a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a).

No que se refere à Reforma do Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode-se dizer que se trata de políticas que objetivam ser um instrumento indutor de mudanças significativas no currículo, na gestão educacional, no trabalho docente e na reorganização dos tempos e espaços escolares. Apresentam como prioridades o desenvolvimento integral do aluno, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho – conforme o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Além disso, adotam a flexibilização, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios orientadores da organização curricular da Educação Básica, com a perspectiva de motivar os alunos a ingressar, permanecer e aprender na escola.

Nesse contexto, algumas questões ganham destaque: quais são os desafios e encaminhamentos dessas políticas para a efetivação de uma educação de qualidade, levando-se em conta a realidade dos sistemas educacionais do país? A Reforma do Ensino Médio leva em consideração o direito ao conhecimento ou apenas acesso, a permanência e o sucesso na

escola? Quais são os desdobramentos dessa Reforma entre mudanças, sentidos e significados na organização curricular? E quais os seus efeitos na organização dos espaços-tempos da escola, no trabalho docente e na formação dos alunos? Quais os impactos dela para o componente curricular de Geografia?

No que se refere à BNCC, surgem outros questionamentos: quais as possibilidades, desafios e limites da BNCC? Até que ponto ela contribui para a inovação curricular na Educação Básica, em particular, no que diz respeito ao cruzamento das fronteiras disciplinares? A BNCC possibilita a convergência entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos? Até que ponto os desenvolvimentos importantes no campo acadêmico acerca do conhecimento geográfico estão presentes nessa proposta curricular? Como pensar uma proposta curricular que dê conta das diferentes concepções teórico-metodológicas defendidas na sua elaboração? Qual a concepção de Geografia defendida na BNCC? Essa Geografia, revelada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, possibilita a superação de um ensino empirista e o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos? Em que medida a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da BNCC extrapolam a circunscrição do espaço escolar e incidem na formação de professores de Geografia?

Certamente, a construção de respostas às questões levantadas não é algo simples, demandaria tempo e espaço. Caberia aqui, portanto, um recorte do tema. Contudo, num momento em que no centro da agenda das reformas e debates educacionais estão a Reforma do Ensino Médio e a construção da BNCC, não posso me furtar de abordá-las. Claro que o objetivo não é esgotar todas as discussões acerca do tema. Até porque há uma diversidade de reflexões teóricas, análises, olhares, dúvidas e questionamentos sobre essas políticas, assim como uma pluralidade de caminhos que poderiam ser adotados na abordagem do tema.

Embora se saiba que as políticas educacionais e curriculares – materializadas em leis, resoluções e diretrizes – são fortemente associadas a práticas de governo, desenvolvidas, inevitavelmente, em contextos sociais, políticos e econômicos (YOUNG, 2010), que elas incorporam os ditames da política neoliberal, e que só é possível compreendê-las entendendo a relação

entre sociedade, Estado e Educação, bem como a política de desenvolvimento do país, as demandas do mercado de trabalho e a conjuntura política e social em que vivemos, o presente texto não pretende discutir essas questões. Tampouco pretende apresentar uma revisão normativa do Ensino Médio, abordar os tensionamentos e críticas direcionadas à Lei que determina a Reforma dessa etapa da escolarização e/ou tematizar as negociações políticas em curso na construção da BNCC. Neste texto pretende-se discutir as proposições formuladas e sistematizadas na lei que determina a Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (terceira versão), mas sem a pretensão de tratar essas temáticas com a profundidade que merecem aqui. Cabe ressaltar, no entanto, que a BNCC terá centralidade nessa discussão. Essa opção se dá por conta do entendimento de que essa política curricular constitui o núcleo sistematizador/orientador das políticas educacionais e curriculares implantadas ou em fase de implantação no país.

Assim, este texto está estruturado em quatro partes: a primeira trata dos aspectos principais da Reforma do Ensino Médio, no que se refere à reformulação curricular; a segunda discute a organização e estrutura da BNCC; a terceira empreende uma discussão sobre as propostas curriculares para a área de Ciências Humanas e para o componente curricular de Geografia; e a quarta apresenta as considerações finais.

A Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio sancionada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e publicada no *Diário Oficial da União* como Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a),[33] que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, promove alterações significativas na organização e na estrutura curricular dessa etapa da Educação Básica, ao ampliar a carga

[33] Embora essa lei tenha sido sancionada, a Reforma do Ensino Médio não será colocada em prática até que a BNCC para o Ensino Médio tenha sido homologada. Assim que a Base for publicada, os sistemas de ensino terão dois anos para iniciar o processo de implementação das principais alterações previstas na lei (BRASIL, 2017a).

horária mínima anual, a ser feita de maneira progressiva (de 800 horas para 1.400 horas); determinar, facultar ou restringir a obrigatoriedade de componentes curriculares; permitir que essa etapa de ensino possa ser organizada em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica[34]; determinar que o currículo seja composto pela BNCC e por itinerários específicos (áreas de conhecimento ou cursos técnicos), ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares; dar autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências e as habilidades previstas na BNCC; e possibilitar a formação técnica e profissional. Além disso, outra mudança na LDBEN explicitada nessa Lei que orienta a reforma do Ensino Médio e gera estranhamento e resistência, especialmente pelos profissionais da Educação, tem a ver com a autorização de profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino e atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional em cursos técnicos e profissionalizantes.

Segundo o que determina a referida lei, o currículo do Ensino Médio será norteado pela BNCC, a qual definirá direitos e objetivos de aprendizagem, competências e conhecimentos necessários à formação integral dos alunos para essa etapa de escolarização, observando-se os itinerários formativos e respectivos componentes curriculares. No que tange aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação (processual e formativa), estes deverão ser organizados pelas redes de ensino em suas propostas curriculares, a partir de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*.

Atualmente o currículo do Ensino Médio contempla treze componentes curriculares ou disciplinas obrigatórias, a serem cursadas

[34] As outras formas de organização do Ensino Médio, previstas no Art. 23 da LDBEN 9.394/1996, são: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

pelos alunos durante os três anos dessa etapa de escolarização. Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio passará, no entanto, a ser organizado em duas partes: uma composta por disciplinas comuns e obrigatórias a todos os alunos, como Português, Inglês e Matemática, bem como por estudos e práticas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia; e outra diversificada, dedicada ao aprofundamento nas áreas de conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional) ou a cursos técnicos. Essa parte será definida por cada sistema de ensino do país, conforme a relevância para o contexto local e as demandas/interesses dos alunos.

Ao contrário do que propagandeia o Ministério da Educação (MEC), essa reforma do Ensino Médio não necessariamente vai diversificar o currículo, uma vez que os sistemas de ensino que oferecem essa etapa da escolarização não estão obrigados a ofertar todos os itinerários formativos previstos em Lei. Eles terão autonomia para definir e organizar os seus currículos, podendo ofertar um ou mais itinerários, desde que garantam aquilo que será definido como parte obrigatória pela BNCC (entre 40% e 60% do currículo, a depender da carga horária mínima anual oferecida). Embora a Lei nº 13.415/2017 não deixe claro como irá ocorrer a oferta dos itinerários formativos e respectivos componentes curriculares nas instituições escolares ao longo do Ensino Médio, há um entendimento de que no primeiro ano o aluno irá cursar todos os componentes curriculares do modelo atual – inclusive Geografia –, e nos dois últimos somente aqueles que compõem o itinerário formativo escolhido para aprofundar seus estudos. Sendo assim, somente os alunos que cursarem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é que terão acesso a conceitos e conteúdos geográficos nos dois últimos anos do Ensino Médio.

Cabe dizer que essa questão – e tantos outros dispositivos da lei que determina a reforma do Ensino Médio – tem gerado diferentes reações e tensionamentos no meio educacional. Os argumentos de pesquisadores, entidades científicas e sindicais, grupos de estudos e pesquisas, colegiados universitários e escolares, e alunos da Educação Básica, de diferentes lugares do país, expressam preocupações e resistências, manifestadas em notas públicas de repúdio à Reforma e na criação de petição pública, que pleiteia

a oferta obrigatória do componente curricular de Geografia ao longo do Ensino Médio[35]. Segundo eles, há falta de clareza e definição objetiva sobre a oferta da Geografia no Ensino Médio. Além disso, argumentam que a flexibilização curricular, assegurada na possibilidade de os alunos terem certa liberdade para escolher/cursar um dos cinco itinerários formativos cujos componentes curriculares abordem temas e conteúdos de seu interesse particular, na verdade, reforça a desigualdade de oportunidades educacionais, pois os priva de terem acesso a conceitos e conteúdos fundamentais à sua formação integral, a uma compreensão crítica do mundo. Em outras palavras, a formação e o desenvolvimento global dos alunos podem estar inevitavelmente comprometidos.

No caso do componente curricular de Geografia, entende-se que muitos alunos estarão privados do acesso a conhecimentos que os ajudem a fazer a leitura do mundo, o que, segundo Callai (2005), é feito por meio da leitura do espaço geográfico, o qual traz em si as marcas da vida humana em todas as suas dimensões (sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais). Para a autora, ler o mundo, em toda a sua complexidade, vai muito além da leitura cartográfica, da leitura de um mapa ou pelo mapa – embora ele seja muito importante nesse processo. Ler o mundo é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente, que se estrutura e se torna visível por meio da sua materialização no espaço geográfico.

Fazer a leitura dos espaços-tempos de realização da vida demanda certos critérios que decorrem da aquisição de conhecimentos específicos e do domínio de procedimentos lógicos e métodos investigativos próprios da ciência geográfica. Em linhas gerais, o papel da Geografia na escola não é ensinar conceitos, temas e conteúdos geográficos, mas torná-los objetos de conhecimento para os alunos desenvolverem um modo de pensar e investigar geográfico, que os possibilitem fazer uma leitura crítica e holística do mundo, compreender sua inserção e seu papel nesse mudo, e nele atuar de maneira autônoma e consciente. Em outras palavras, é a partir da abordagem de um conjunto de categorias e conceitos geográficos, acompanhados do seu corpo teórico, que os alunos terão condições de

[35] Para mais informações sobre a petição pública, acessar: http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR97865.

formar conceitos abrangentes, que são instrumentais teóricos fundamentais para pensar-decodificar-analisar-compreender o espaço geográfico, numa perspectiva de totalidade-mundo – como refere Santos ([1996] 2008) – e a inter-relação entre sociedade e natureza em diferentes contextos históricos e geográficos.

A Geografia, como campo de estudo na Educação Básica, busca trabalhar a totalidade-mundo[36] a partir da totalidade do cotidiano – em sua materialidade e imaterialidade –, ou seja, do lugar de vivência do aluno, pois, segundo Pires (2013), é com base nessa dimensão espacial que o mundo é percebido empiricamente e compreendido a partir da dialética das escalas geográficas (local, regional, nacional e global). Ao compreender o seu lugar de vivência, o aluno poderá se posicionar melhor no mundo e tornar-se protagonista das mudanças que se fazem necessárias na realidade social e natural que o cerca.

Acredita-se, tendo como base Libâneo (2011), que esse modo de ver o ensino de Geografia significa dizer que apreender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo contribui para que o aluno aprenda a pensar com a própria cabeça, que forme conceitos e categorias de pensamento decorrentes da ciência que está aprendendo, para aplicá-los a situações concretas. Os conceitos geográficos, dessa forma, são ferramentas mentais importantes para ajudar o aluno a lidar de maneira prática com a realidade, com problemas e dilemas do cotidiano.

Nesse entendimento, defende-se que nenhum outro campo de estudo na Educação Básica busca problematizar a inter-relação sociedade e natureza e suas interações no espaço geográfico, a partir de diferentes

[36] Para Santos ([1996] 2008, p. 122), a totalidade é uma realidade incompleta, fugaz, que está em movimento permanente, se desfazendo e refazendo. Ela "é, ao mesmo tempo, o real-abstrato e o real-concreto. Só se torna existência, só se realiza completamente, através das formas sociais, incluindo as geográficas. E a cada momento de sua evolução, a totalidade sofre uma metamorfose. Volta a ser real-abstrato". Constitui-se em elemento fundamental para o conhecimento e análise da realidade. Pressupõe que todas as coisas presentes no Universo formam a realidade. De fato, cada coisa faz parte da unidade, do todo. Porém, a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não são suficientes para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes. Seu conhecimento pressupõe sua divisão em partes. Portanto, é a realidade do todo que deve ser apreendida.

dimensões e escalas espaçotemporais, de modo a ajudar o aluno a fazer uma leitura do mundo e a conhecer a sua realidade, visando à transformação. Sem as ferramentas necessárias e os procedimentos e métodos investigativos próprios da Geografia, o aluno pouco avançará no sentido de conseguir interpretar, analisar e compreender o mundo, bem como aplicar os conhecimentos adquiridos nesse processo ao seu contexto de vida. Isso reforça, portanto, a importância da Geografia na leitura/compreensão do mundo e justifica a presença dela como componente curricular na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC corresponde a uma política curricular nacional, que visa cumprir o que está prescrito na Constituição Federal de 1998, no Art. 210, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, no Art. 26, e no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) –, que é fixar uma base nacional comum, constituída por direitos (objetivos) de aprendizagem[37] e de desenvolvimento global dos alunos, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Porém, é com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) – que a BNCC é efetivamente detalhada e em que o atual processo de sua construção se inspira e se organiza.

Como coroamento de um amplo processo de produção de políticas educacionais e curriculares voltadas para a Educação Básica nos últimos anos, a BNCC assume centralidade como política curricular que pretende materializar todo o ideário normativo e assegurar que ele se realize no âmbito de cada instituição escolar do país. A tarefa que se institui a partir dessa referência propositiva é a de garantir que os direitos de aprendizagem

[37] "Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise a formação humana integral, a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas". (BRASIL, 2016b, p. 33).

e desenvolvimento, expressos no conjunto de instrumentos legais e normativos anteriormente citados, possam traduzir-se em práticas educativas, que se efetivam pela seleção de temas e objetos de conhecimento e se manifestam em habilidades adquiridas pelos alunos.

Consta nos Art. 14 e 15 das DCNs (BRASIL, 2010a) que a BNCC deve constituir-se de uma parte comum e de outra parte diversificada de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente. Essas partes devem ser organizadas de maneira orgânica e geridas de tal modo que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) perpassem transversalmente a proposta curricular de todas as etapas da Educação Básica. Segundo as diretrizes, a parte diversificada da Base, que objetiva enriquecer e complementar a parte comum, prevê o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.

A BNCC pode ser considerada uma forma de "nacionalização do conhecimento educacional" (YOUNG, 2010), um plano normativo-propositivo à formulação dos currículos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como à elaboração das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino (públicos e privados), para todas as etapas e modalidades da Educação Básica[38], em consonância com os diferentes contextos e com a diversidade de alunos que frequentam essa etapa de escolarização. Visa contribuir, também, para o alinhamento de outras políticas educacionais e ações, relacionadas à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para provimento de infraestrutura escolar adequada ao pleno desenvolvimento do processo de escolarização (BRASIL, 2017b).

[38] O processo de escolarização é composto por dois níveis, subdivididos em diversas etapas: (1) Educação Básica, constituída pela Educação Infantil (creche e pré-escola), pelo Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e pelo Ensino Médio; (2) Educação Superior, que se compõe de cursos sequenciais, de graduação (presencial e a distância), aperfeiçoamento, especialização, extensão e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Define, ainda, que a oferta de cada etapa pode corresponder a uma ou mais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (BRASIL, 1996).

Essa proposta curricular tem como foco principal a igualdade, pactuada em nível nacional, e a equidade, a ser efetivada no currículo dos entes federados e nas propostas pedagógicas, rotinas e eventos das instituições escolares. A equidade supõe a igualdade de oportunidades e de direitos a qualquer pessoa, para que ela possa ingressar-permanecer-aprender na escola. Nesse propósito, a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados à realidade dos sistemas, redes de ensino ou instituições escolares, ao contexto socioespacial e aos alunos – em sua diversidade (raça, etnia, religião, orientação sexual e identidade de gênero etc.) e condição socioeconômica.

Por isso, segundo a BNCC, não lhe cabe a proposição de um "currículo mínimo", nacionalmente fixado. Cabe, pois, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios incorporar as proposições desse documento nos seus currículos e às instituições escolares, inseri-las na sua proposta pedagógica. De maneira complementar, essas propostas pedagógicas devem considerar a abordagem de temas contemporâneos – por sua vez, contemplados em habilidades apresentadas na BNCC para todos os componentes curriculares, das diferentes etapas da Educação Básica –, de forma contextualizada e, preferencialmente, sob a perspectiva transversal e integradora, como: direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990); educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997); preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999); educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003); educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009); saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) (BRASIL, 2017b).

Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a BNCC tem início com um processo de discussão realizado no período de 2009 a 2014, que se materializou no documento "Por uma Política Curricular para a Educação Básica: Contribuição ao Debate da Base Nacional Comum Curricular", datado de 2014. Esse documento, que teve como perspectiva orientar a construção de uma política curricular para a Educação Básica, apresenta uma discussão acera das DCNs para a Educação Básica, do direito

à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno nesse nível de ensino, e da contribuição das áreas de conhecimento ao alcance desses objetivos. Trata-se de um conjunto de reflexões e proposições cuja finalidade era propiciar o debate nacional em torno da política curricular que seria elaborada. Ao ser disponibilizado à sociedade como um todo, por meio de estratégias de consultas públicas desencadeadas pelo MEC, gerou reflexões e muitas contribuições, as quais foram sistematizadas e consolidadas, dando origem à primeira versão da BNCC. Essa versão, assim como a segunda, foi elaborada para todas as etapas da Educação Básica. A terceira versão foi dividida em duas partes, sendo que a primeira trata apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. A segunda parte, que irá tratar do Ensino Médio, ainda não tem previsão de data para ser divulgada.

É oportuno aqui destacar que as três versões da BNCC são fruto de um longo processo de discussão. Porém, a publicação oficial dessa proposta curricular só será efetivada com a consolidação das seguintes etapas: (1) Estudo dos documentos curriculares em vigência nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal; (2) Elaboração da primeira versão do documento, tornada pública em 26 de setembro de 2015; (3) Consulta pública da proposta da BNCC, realizada por meio do Portal Base (espaço criado na *web*), entre outubro de 2015 e março de 2016. Essa etapa contou, ainda, com pareceres analíticos emitidos por especialistas, associações científicas e professores pesquisadores de universidades brasileiras – indicados pelo MEC –, sobre a primeira versão; (4) Elaboração da segunda versão do documento, publicada em maio de 2016, subsidiada nas contribuições recebidas da consulta pública e dos pareceres emitidos sobre a primeira versão, e sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ); (5) Realização de Seminários Estaduais para discussão do documento com professores, gestores, especialistas e entidades de educação, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); (6) Elaboração da terceira versão da BNCC, com base nos documentos anteriores, nos pareceres analíticos emitidos por especialistas e no relatório produzido por um grupo de trabalho composto

pelo Consed e pela Undime, a partir dos resultados dos seminários estaduais analisados pela UnB. Segundo o MEC, essa versão do documento, em distintos momentos de sua elaboração, também foi analisada por leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários).[39] O documento elaborado foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 6 de abril de 2017, para análise; (7) Realização de cinco Audiências Públicas – uma em cada região do país –, objetivando aprimorar a versão final do documento antes de sua homologação; (9) Homologação da BNCC pelo Ministro da Educação; (10) Implantação da BNCC em conjunto com as Redes de Ensino do país. Após a homologação do documento, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios terão de reelaborar seus currículos e implantá-los nas instituições escolares em um prazo de até dois anos.

Decorre daí o entendimento de que a construção de uma base nacional curricular não se constitui em movimentos simples e lineares. Ao contrário, é um processo complexo, dependente dos agentes que se apresentam para contribuir, disputar e lutar pelos sentidos e significados de uma política curricular (FIORELLI; ALVES NETO; VICENTE, 2015). Com isso, sua construção precisa ser considerada na confluência de um contexto de crise política no país e não pode prescindir da compreensão do contexto de produção.

O processo de discussão e construção da BNCC se inicia atrelado a decisões políticas de um determinado governo (Lula, em 2009), que se prolonga em dois outros governos (Dilma Rousseff, 2011-2016; Michel Temer, 2016-2018), e que será materializado com a publicação oficial, a construção dos currículos pelos entes federados e a elaboração das propostas pedagógicas pelos sistemas educacionais, no governo atual ou em outro –

[39] Embora conste na terceira versão da BNCC que os relatórios analíticos e pareceres relativos à segunda versão, bem como os pareceres correspondentes a essa versão podem ser consultados no *site* da Base Nacional Comum Curricular (http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos), no momento de elaboração do presente texto, apenas os pareceres sobre a versão preliminar e os relatórios com a síntese da contribuição dos Estados da consulta pública sobre a segunda versão estavam disponíveis para consulta. No que se refere ao componente curricular de Geografia, no *site* da Base constam oito pareceres de leitores críticos.

considerando-se que não há data prevista para homologação do documento e que em 2018 termina o mandato do atual Presidente da República. Passa também pela mudança de agentes que administram as diferentes esferas do Ministério da Educação no país e coordenam o processo de construção dessa proposta curricular, bem como de equipes redatoras.

Embora seja uma política pública de Estado que, juntamente com outras ações, consolida a reforma educacional pensada para a Educação Básica no país, a BNCC não se apresenta como uma proposta curricular restrita às determinações de governos, mas sim como resultado de um processo político inacabado, que reúne um conjunto de agentes individuais e coletivos, que lutam por identificações e construção de discursos (FRANGELLA, 2007). Ela traz as marcas da colaboração de diferentes pessoas, campos disciplinares que a compõem, expressas nas consultas públicas, nos pareceres, nos relatórios, na elaboração das versões publicadas. E é isso, segundo o que referem Fiorelli, Alves Neto e Vicente (2015), que a qualifica como uma proposta curricular resultante de um processo marcadamente democrático.

E por ser resultado de um processo democrático, essa proposta curricular se estabelece no embate político, nas negociações possíveis (na esfera administrativa, institucional e dos movimentos sociais) e nos interesses distintos. Com isso, apesar do cuidado dos redatores em buscar um consenso na escrita, a BNCC não está isenta de apresentar inconsistências ou divergências implícitas, dificuldades de articulação de ideias e frases, e noções conceituais confusas.

Ao analisar a terceira versão da BNCC, pode-se observar que o documento define para a Educação Infantil: (1) os eixos estruturantes, compreendidos por interações e brincadeiras; (2) os campos de experiências, que constituem um arranjo curricular composto por situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, seus saberes e os conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. São organizados em cinco campos, a serem desenvolvidos nas instituições escolares: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita[40];

[40] Diferentemente dos outros campos de experiência, esse não apresenta uma proposta no documento, com vistas a orientar a instituição escolar a promover situações e experiências

espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;[41] (3) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se), que estão sequencialmente organizados em grupos de faixas etárias – que não são rígidos, tendo em vista as diferenças de ritmo na aprendizagem e desenvolvimento entre as crianças: creche (crianças de zero a 1 ano e 6 meses; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Segundo a proposta curricular, as aprendizagens essenciais (comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências) a serem desenvolvidas nessa etapa da escolarização visam assegurar as condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo diante de situações e desafios que lhe são impostos no cotidiano, e possam construir significados sobre si, sobre os outros e o mundo.

No que se refere ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, os componentes curriculares e as respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos em cada ano, estão organizados na BNCC em quatro áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Geografia e História).

Segundo a proposta curricular, os alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos por eles e de suas vivências e experiências mais imediatas (contexto familiar, social e cultural). Para que os alunos desenvolvam o pensamento criativo, lógico e crítico, assim como a capacidade argumentativa, a escola precisa contribuir para que eles utilizem novas formas de se relacionar com o mundo, novas possibilidades de ler e

concretas, para que a criança possa desenvolver a oralidade e escrita. Só aponta as potencialidades de diferentes atividades e situações que contribuem para esse fim.

[41] Tendo em vista a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências – anteriormente apresentados –, com o intuito de evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

formular hipóteses sobre fenômenos, de testá-los, de refutá-los, de elaborar conclusões em uma atitude ativa na construção do conhecimento.

Com relação ao Ensino Fundamental (Anos Finais), a proposta curricular reconhece a importância de se considerar os alunos como sujeitos em desenvolvimento, que possuem singularidades e formações culturais e identitárias próprias, e que estão dinamicamente inseridos na cultura digital, como consumidores e protagonistas. Portanto, afirma que esses alunos demandam um trabalho pedagógico diferenciado no ambiente escolar, que se organize tendo como referência as expectativas e interesses manifestados por eles quanto ao que ainda precisam aprender, seus anseios em relação ao seu futuro e à continuidade dos estudos no Ensino Médio – uma vez que terão de escolher o itinerário formativo que apresente coerência com a formação profissional pretendida –, e a reflexão/análise crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais disponíveis. As práticas escolares precisam, também, fortalecer a autonomia dos alunos e oferecer condições e ferramentas para que possam acessar e interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

A área de Ciências Humanas e o componente curricular de Geografia

A proposta curricular em análise apresenta sete competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e sete do componente curricular de Geografia, as quais, articuladas com as dez competências gerais da BNCC, devem garantir aos alunos da Educação Básica a construção de diferentes conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos, preconizados na LDBEN e nas DCNEB.

Segundo a BNCC, cabe à área de Ciências Humanas (Geografia e História) assegurar uma formação ético-cidadã e autônoma aos alunos, que favoreça o desenvolvimento de habilidades e a construção de bases para uma inserção e atuação crítica na sociedade, orientadas por valores democráticos que se sustentam em um sentido de responsabilidade, valorização e respeito à coletividade e ao meio ambiente. Além disso, os

conhecimentos específicos na área devem propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais,[42] entender diferentes culturas e sociedades (em seus tempos históricos, territórios e paisagens), e refletir sobre sua inserção singular na sociedade.

Essa área, segundo consta na proposta curricular, tem como conceitos fundamentais o tempo e o espaço, os quais, ao serem abordados em sala de aula, contribuem para que os alunos desenvolvam um raciocínio espaçotemporal. Ou seja, são conceitos que possibilitam aos alunos compreender-interpretar-avaliar os fenômenos naturais, sociais e históricos, bem como os significados das ações (produção/reprodução/apropriação) realizadas pelo homem no espaço em que vive, no passado ou no presente. Além desses conceitos básicos,[43] é preciso considerar no processo de ensino-aprendizagem o conceito de movimento, assim como a ação humana, as relações sociais e de poder e a produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos.

A BNCC propõe que a abordagem das noções de tempo e espaço seja feita por meio de diferentes linguagens, de modo a permitir que os alunos se

[42] Aqui não se considera a compreensão dos fenômenos naturais e históricos como algo a ser assegurado na área de Ciências Humanas, embora a proposta curricular aponte que a abordagem dos conceitos de tempo e espaço propicia, dentre outras, a aquisição desta habilidade.

[43] A BNCC ora afirma que tempo e espaço são conceitos básicos da área de Ciências Humanas, ora que são categorias básicas. Porém, segundo Bernardes (2011), conceitos e categorias não são sinônimos. Conceito refere-se à determinação e representação de um objeto de estudo pelo pensamento, a partir de suas características gerais. Ou seja, é uma tentativa de definição do objeto por meio da linguagem. A categoria corresponde ao agrupamento de um conjunto de conceitos para explicar um objeto real. Mas, a depender da perspectiva da pesquisa, uma categoria poderá ser um conceito. E o inverso também pode ocorrer. De toda maneira, ambos são instrumentais teóricos fundamentais para o entendimento da realidade, conforme o período histórico em que são desenvolvidos. Mas se estiverem isolados do seu corpo teórico, podem perder todo o seu sentido. Na concepção de Haesbaert (2014, p. 22), no senso comum, categoria significa simplesmente um conjunto de espécies do mesmo gênero. No entanto, ela pode ser entendida como uma espécie de conceito mais amplo ou geral. "Nesse sentido, em Geografia podemos propor 'espaço' como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem... Esses comporiam assim a 'constelação' ou 'família' (como preferia Milton Santos) geográfica de conceitos".

tornem produtores e leitores de mapas de diferentes lugares (vividos, concebidos e percebidos). Nesse caso, verifica-se que há uma valorização da linguagem cartográfica – mais especificamente o uso de mapas –, como referência para explorar as noções de tempo e espaço. Essa valorização também se repete na seção que trata do componente curricular de Geografia, sendo revelada na descrição dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem alcançadas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Em vista disso, vale ressaltar que a utilização de diferentes linguagens como mediação para a problematização e discussão desses e de outros conceitos, de temas e conteúdos da área de Ciências Humanas e do componente curricular de Geografia pode ocorrer por intermédio: (1) da linguagem cartográfica (quadros, tabelas, gráficos, infográficos, cartogramas, diagramas, mapas, cartas topográficas, imagens de satélite, imagem digital, maquetes etc.); (2) das Tecnologias da informação e comunicação (TICs); (3) das Geotecnologias; (4) de gêneros textuais (biografias, cartas, discursos, narrativas, depoimentos/relatos orais, notícias/reportagens de jornais, revistas e *sites*, poesias, poemas, músicas, cordel, textos literários, textos científicos, notícias/textos de jornais, revistas e *sites* etc.); (5) e de outras linguagens (cartuns, charges, tiras em quadrinhos, pinturas sobre tela, representações artísticas, imagens fotográficas etc.).

Com relação ao Ensino Fundamental, a BNCC aponta que o objetivo principal da Geografia e da História ao longo dessa etapa é trabalhar o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade. Para os Anos Iniciais, considera ser importante desenvolver um trabalho no ambiente escolar a partir dos interesses manifestados pelos alunos, bem como da valorização e problematização de suas vivências/experiências mais imediatas (individuais e familiares) no seu espaço biográfico (espaço-tempo vivido). Nessa fase de ensino, são valorizadas as situações lúdicas de aprendizagem (histórias inventadas, jogos e brincadeiras), o trabalho de campo no lugar de vivência do aluno, o uso de procedimentos de investigação em Ciências Humanas (realização de entrevistas; pesquisa em diferentes fontes documentais; observação e registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos; análise e comparação) e das escalas local (a escola, a comunidade, o bairro), regional

(Estados e Distrito Federal) e nacional (país) – desconsiderando, pois, a escala global, que deverá ser abordada nos Anos Finais.

Consta na proposta curricular que o uso desses procedimentos é fundamental para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, do pensamento crítico e criativo, e da percepção dos alunos – que se revela no reconhecimento/compreensão de si mesmo e de grupos sociais com os quais eles se relacionam, do meio ambiente e da ação dos seres humanos no mundo que os cerca. No Ensino Fundamental – Anos Finais –, a área de Ciências Humanas deve assegurar a abordagem das noções de temporalidade, espacialidade e diversidade, em uma perspectiva mais complexa e com base nos direitos humanos, visando permitir aos alunos identificar, classificar, organizar, comparar e conhecer o mundo, em contexto local ou global, com mais detalhes, complexidade e criticidade. Além disso, deve propiciar o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso de diferentes linguagens (oral, cartográfica, estética, técnica etc.).

Com relação ao componente curricular de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais –, a BNCC organiza os objetos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cinco unidades temáticas: 1) O sujeito e seu lugar no mundo, focalizando as noções de pertencimento e identidade do aluno; (2) Conexões e escalas, centrando a discussão na articulação de diferentes espaços e escalas de análise geográfica; (3) Mundo do trabalho, abordando os processos e técnicas construtivas, o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos espaços-tempos, as características das atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia, os processos agroindústrias e respectivas cadeias produtivas; (4) Formas de representação e pensamento espacial, buscando ampliar, gradativamente, as concepções de mapa e de outras formas de representação gráfica, assim como reunir aprendizagens outras que envolvem o raciocínio geográfico; (5) Natureza, ambientes e qualidade de vida, objetivando articular Geografia Física e Geografia Humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Ao analisar os objetivos propostos no texto introdutório das Ciências Humanas e da Geografia, pode-se observar que há certa preocupação da

BNCC na definição do que deve ser ensinado (unidades temáticas e objetos de conhecimento) e quais as habilidades a serem alcançadas ao longo da Educação Básica. No entanto, algumas temáticas foram negligenciadas, assim como alguns objetos de conhecimento e espacialidades foram abordados em apenas uma unidade temática. Acredita-se que isso se dá – para além de ser uma escolha dos construtores/redatores da proposta – pela forma de estruturação e organização das unidades temáticas.

No que se refere à unidade temática "Natureza, ambientes e qualidade de vida", entende-se que ela não precisaria ser criada – embora se justifique na necessidade de buscar a unidade da Geografia, articulando Geografia Física e Humana –, uma vez que essa preocupação deveria perpassar toda a abordagem de conceitos, temas e conteúdos da Geografia. Ao criá-la, a proposta curricular – embora demonstre esforços no sentido de fazer o contrário – reforça a própria dificuldade de se estabelecer uma relação dialógica entre sociedade e natureza, nos objetos do conhecimento e habilidades apresentados.

Com relação à unidade temática "Mundo do trabalho", esta poderia considerar, também, o "Mundo do lazer", uma vez que se pretende que o aluno da Educação Básica, em especial dos Anos Iniciais, compreenda as dinâmicas das relações entre o homem e seus pares e desses com a natureza, tendo em vista as atividades de trabalho e lazer. Na descrição dos objetos de conhecimento e habilidades para todas as séries do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais –, a dimensão do lazer não é contemplada.

A proposta curricular, ao propor no texto a utilização de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem da área de Ciências Humanas – especialmente para abordar as noções de espaço-tempo, como se apresentou anteriormente – e de Geografia, não consegue assegurar isso plenamente. Inclusive, uma das sete competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental refere-se ao reconhecimento e uso de diferentes linguagens (cartográfica, gráfica e iconográfica) e diferentes gêneros textuais no desenvolvimento do raciocínio espaçotemporal, relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. O fato de criar a unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial" faz com que a

linguagem cartográfica seja valorizada em detrimento de outras linguagens. Na descrição dos objetos de conhecimento e habilidades para o Ensino Fundamental (Anos Finais e Anos Finais) fala-se em mapas (temáticos e históricos) e seus elementos constitutivos, mapas mentais, mapas esquemáticos (croquis), maquetes, imagens de satélite, fotografias aéreas, anamorfoses geográficas, modelos tridimensionais, blocos-diagramas, perfis topográficos, gráficos e histogramas. No que se refere ao uso de outras linguagens, faz referência apenas a contos literários, desenhos e fotografias. Nesse sentido, com vistas a considerar o uso de outras linguagens no processo de ensino-aprendizagem da área de Ciências Humanas e, mais especificamente, de Geografia, elas poderiam ser inseridas nas habilidades correspondentes às unidades temáticas e respectivos objetos de conhecimento. Ou, ainda, alterar o título da unidade temática "Formas de representação e pensamento espacial" para "Linguagens para ler/representar o espaço geográfico" e assim considerar outras linguagens para se fazer a leitura e representação do mundo. Caso contrário, poderão ser "esquecidas" na construção dos currículos pelos entes federados e das propostas pedagógicas pelos sistemas educacionais.

Com relação ao ensino de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, a BNCC afirma que ele tem o papel de contribuir para que os alunos compreendam a si, aos outros e os objetos, e a localização destes no mundo, e atribuam sentidos às dinâmicas das relações entre o homem e seus pares e desses com a natureza, tendo em vista as atividades de trabalho e lazer. Nesse propósito, os alunos precisam saber responder aos seguintes questionamentos: (1) Onde se localiza? – essa questão, tendo como referência a alfabetização, cartográfica, possibilita mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais; (2) Por que se localiza? – essa questão permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise; (3) Como se distribui? – essa questão permite ao aluno compreender a diferenciação espacial, o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia; (4) Quais são as características? – essa questão permite ao aluno reconhecer a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre, bem como conhecer os lugares e estabelecer conexões/comparações entre eles,

numa correlação com outras escalas de análise. Posto isso, surgem alguns outros questionamentos, mas sem a preocupação de aqui buscar/apresentar as respostas: essas questões são suficientes para ajudar estimular os alunos a pensar espacialmente e desenvolver diferentes raciocínios (espaçotemporal e geográfico), conforme propõe a BNCC para a área de Ciências Humanas? Elas ajudam os alunos a desenvolverem um modo de pensar geográfico, que pressupõe a compreensão das relações entre os homens e seus pares e destes com a natureza, em diferentes espaços-tempos?

A Geografia, em articulação com outras áreas de conhecimento e componentes curriculares dos Anos Iniciais, deve contribuir, também, para o processo de alfabetização, de leitura, de desenvolvimento da percepção e de diferentes raciocínios (espacial, espaçotemporal e geográfico), e de domínio do espaço geográfico. Para tanto, coloca ênfase nos lugares de vivência dos alunos como referência importante à abordagem dos conceitos, temas e conteúdos, com vistas a oportunizar o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências/vivências em diferentes locais. Mas aponta a importância de se trabalhar com outros conceitos geográficos (paisagem, território e região) articulados ao conceito de lugar, numa perspectiva de se ampliar as escalas de análise. Além disso, sugere-se o uso da linguagem cartográfica (mapas, mapas mentais, maquetes, imagens de satélite, fotografias aéreas e gráficos), de gêneros textuais (contos literários) e de outras linguagens (fotografias e desenhos).

Quanto ao Ensino Fundamental – Anos Finais –, a BNCC afirma que o componente curricular de Geografia precisa assegurar que os alunos ampliem os conhecimentos sobre o uso do espaço geográfico, compreendendo-o como território usado e transformado, como espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder. Ao analisá-lo, em diferentes escalas (geográficas e cartográficas), espera-se que os alunos demonstrem a capacidade de visualizar, relacionar e compreender, espacial e temporalmente, os fatos e fenômenos geográficos, bem como os objetos e o ordenamento do território usado. Nesse propósito, é preciso considerar, também, o espaço virtual (ou ciberespaço), que se dá por meio de operações mediadas por intermédio da rede mundial de computadores (internet) e das geotecnologias. Com isso, espera-se que os alunos compreendam o espaço

físico e o espaço virtual, em suas especificidades, conexões e transformações, em diferentes situações geográficas.

Nessa etapa de ensino, pode-se verificar que somente a linguagem cartográfica (mapas esquemáticos – croquis; mapas temáticos e históricos e seus elementos cartográficos; anamorfoses geográficas; modelos tridimensionais; blocos-diagramas, perfis topográficos; gráficos; histogramas) foi considerada na descrição dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. O que reforça a desconsideração de outras linguagens – previstas nas competências da área de Ciências Humanas, conforme se apresentou anteriormente –, tomadas como essenciais para se fazer a leitura de mundo.

Ao analisar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas para o Ensino Fundamental, pode-se verificar que a BNCC procura assegurar um percurso contínuo de aprendizagens entre os Anos Iniciais e Anos Finais. Além disso, busca retomar e ressignificar as aprendizagens anteriores das diferentes áreas de conhecimento de uma fase de ensino para outra, visando ao aprofundamento e à ampliação de conceitos, temas e conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos. Por exemplo, os conceitos "espaço geográfico, lugar, paisagem, território, região e natureza" são revistos nos Anos Finais perpassando diferentes temas e conteúdos, de maneira a aprofundar os conhecimentos geográficos adquiridos nos Anos Iniciais e ampliá-los. Isso também ocorre com relação ao uso das escalas de análise geográfica, seja como forma de apreensão intelectual e política dos contornos espaciais, ou como instrumento metodológico que permite recortar o espaço em diferentes níveis escalares (do local ao global) (HORTA, 2013). Enquanto nos Anos Inicias a ênfase se deu na escala local (lugar de vivência do aluno), em articulação com as escalas regional e nacional, nos Anos Finais essas escalas são abordadas numa correlação com a escala global.

De modo geral, podem-se observar a falta de clareza e padronização na abordagem de alguns vocábulos utilizados no documento, mais especificamente quando trata da área de Ciências Humanas e do componente curricular de Geografia. O documento como um todo ora fala em "estudantes" ora em "alunos". Na seção que trata da Geografia, os

conceitos de espaço, lugar, paisagem e território são abordados de maneira confusa em algumas partes do texto, em que a concepção apresentada de um leva ao entendimento de outro. Ao abordar o conceito de "tempo" é preciso deixar claro, mais especificamente nas habilidades descritas, se se quer fazer referência ao "tempo atmosférico" ou ao "tempo histórico". Os conceitos "campo/cidade e urbano/rural" aparecem abordados como se fossem sinônimos (BRASIL, 2017b, p. 305).

É possível verificar, também, o uso intercambiável de vocábulos distintos, sem maiores diferenciações entre eles, como por exemplo: "espaço", "espaço geográfico", "meio físico natural", "meio físico", "meio ambiente" e "ambiente". Embora haja diversos termos e conceitos que caracterizam o discurso geográfico, entende-se que a não padronização do vocábulo dentro do próprio campo de conhecimento ou da área de Ciências Humanas pode induzir os construtores de currículo dos entes federados e das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino a fazerem leituras, interpretações e análises anacrónicas e/ou equivocadas da proposta curricular. Do mesmo modo, os autores de materiais didáticos, já que a BNCC será referência à elaboração deles. Se há um entendimento de que o uso desses conceitos é elemento importante de ser considerado na proposta curricular – uma vez que correspondem a avanços conceituas no conhecimento geográfico, que se dão a partir da realização de pesquisas acadêmicas –, se faz necessário apresentar uma fundamentação teórico-conceitual como justificativa.

Os termos "pensamento espacial", "raciocínio espaçotemporal", "raciocínio geográfico", utilizados com frequência em artigos e pesquisas acadêmicas como sinônimos, são considerados em diferentes momentos da discussão referente à área de Ciências Humanas e ao componente curricular de Geografia – seja no texto, nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e/ou nas habilidades. O seu uso é justificado no documento considerando-se que o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual do aluno, que integra conhecimentos oriundos de diferentes campos do conhecimento (Geografia, Matemática, Ciências, Arte e Literatura), visando à "[...] resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à

centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc." (BRASIL, 2017b, p. 311). Já o raciocínio geográfico refere-se a uma forma de exercitar o pensamento espacial, por intermédio de determinados princípios (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) para representar e interpretar o mundo em permanente transformação, compreender as relações entre sociedade e natureza, pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana.

Embora o documento busque definir esses conceitos, isso não é uma tarefa simples. Esse é um debate recente na Geografia e, dada a sua complexidade, não pode ser feito em poucas linhas. A discussão precisa ser demorada, aprofundada e consciente da necessidade de se agregar atributos teóricos que favoreçam a distinção entre "raciocínio espacial", "raciocínio geográfico", "pensamento espacial", "pensamento geográfico", para que não sejam utilizados como sinônimos ou de forma subjetiva e aleatória. De qualquer maneira, entende-se como positiva a discussão apresentada, pois ela pode incitar novas investigações movidas por esses conceitos, contribuindo, assim, para avanços no conhecimento geográfico.

Considerações finais

Do que foi exposto no texto, é essencial, pois, acompanhar os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, pois dizem respeito a políticas que exigem ações que não se prendem, necessariamente, à publicação delas. São políticas que apresentam implicações administrativas, financeiras e pedagógicas, necessárias à sua operacionalização, e que precisam dar respostas em outros espaços-tempos e em uma dinâmica própria da escola, constituída por relações de poder e por uma cultura escolar muito particular.

No que se refere à BNCC, julga-se ser fundamental investigar como essa política curricular tem sido recontextualizada nos currículos elaborados pelos entes federados, nas propostas pedagógicas – materializadas no Projeto Pedagógico dos sistemas de ensino –, nos livros didáticos de Geografia e na prática pedagógica dos professores, com vistas a identificar

as contradições, as ambiguidades, os impasses e recuos, e as resistências ao discurso oficial. Isso porque o currículo escolar não é algo pronto e acabado, definido por um grupo de especialistas. Ele é recontextualizado do discurso oficial para o contexto pedagógico e deste para o contexto da prática (BERNSTEIN, 1998).

Além disso, cabe acompanhar/investigar as implicações dessas políticas educacionais e curriculares nos cursos de formação de professores de Geografia. Isso porque a tendência de assegurar coerência entre as políticas para a Educação Básica, impondo uma nova forma de organizar e estruturar o currículo por áreas de conhecimento, poderá refletir na formação do professor. Embora o que esteja em discussão no momento é que a BNCC seja tomada como referência à organização curricular desses cursos, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016) há rumores em relação à definição de uma base nacional comum curricular também para os cursos licenciatura no país – mas não nos moldes da BNCC para a Educação Básica.

De maneira geral, conforme explicita Dourado (2013), a concepção de base comum nacional que vai sendo formulada e incorporada nos marcos legais, nas políticas e programas direcionadas à formação de professores, não se constitui na seleção e ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento que compõe a matriz curricular dos cursos de licenciatura, bem como na garantia do componente curricular de diversificação de estudos – que são de competência das Instituições de Ensino Superior. Por essa compreensão, segundo o autor, base comum nacional não corresponde à definição nacional de matriz curricular ou à retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores, que possam garantir unidade na diversidade – o que não conforma com a padronização ou rigidez curricular.

Essa base comum nacional para a formação de professores é assegurada na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Consta na resolução que os cursos de licenciatura, formação pedagógica para

graduados e segunda licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar estruturam-se por meio da garantia de uma base comum nacional das orientações curriculares.

Referências

BERNARDES, Antônio Henrique. Quanto às categorias e aos conceitos. *Revista Formação Online*, n. 18, v. 2, p. 39-62, jul.-dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/602>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad***:** teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, n. 2.048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 15 maio 2017.

_____. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 25 jun. 2015a, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/

images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 1 jul. 2015b, Seção 1, p. 13. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 23 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 13 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília, DF: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 maio 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. In: *RBPAE* - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Brasília, CNE, 2013.

FIORELLI, Luciana Ileizi; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10/5052>. Acesso em: 13 maio 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Disputas curriculares, disputas identitárias: o processo político da produção curricular num curso de formação de professores. In: Reunião Anual da Anped, 30., 2007, Caxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. *Anais*... Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3506--Int.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite*: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HORTA, Célio Augusto da Cunha. Escala espacial e Geografia: pela transposição da região. *Geografias*, jul.-dez. 2013, v. 9, n. 2, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.igc.ufmg.br/portaldeperiodicos/index.php/geografias/article/viewFile/594/464>. Acesso em: 23 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança*: diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC-GO, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares*:* continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-183, maio-jul.-ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

PIRES, Lucineide Mendes Pires. *Culturas geográficas de alunos-jovens:* uma referência para a formação de professores de Geografia. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, [1996], 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

YOUNG, Michael F. D. Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010.

O "NACIONAL" NOS DOCUMENTOS CURRICULARES: UMA EXPLORAÇÃO EMPÍRICA

Ana Angelita da Rocha

Introdução

> O ponto de partida de minha análise é a nossa incapacidade para perceber de um modo *político* os problemas que enfrentam nossas sociedades. O que quero dizer com isso é que as questões políticas não são meros assuntos técnicos destinados a serem resolvidos pelos especialistas. As questões propriamente políticas sempre implicam decisões que requerem que façamos escolhas entre alternativas em conflito. (MOUFFE, 2011 p.7)

Interessa-nos neste ensaio questionar o discurso da "Base Comum", considerando empiricamente o portal virtual do MEC[44], idealizado como canal de comunicação e fórum consultivo para a versão inicial do documento "Base Nacional Comum Curricular" (MEC, 2015-2017) e o "Glossary of Curriculum Terminology[45]" (UNESCO/International Bureau of Education), neste artigo traduzido livremente como "Glossário da Terminologia Curricular" (2013). Desse modo, os propósitos deste artigo respeitarão a epígrafe, em que a cientista política insta-nos a realizar as análises sobre a

[44] http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em set. 2015

[45] http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017

sociedade de modo político. Afinal, nossa intenção é questionar o nacional nas políticas curriculares, haja vista que não se trata de uma mera adjetivação do nível de governabilidade das ações curriculares, mas uma operação política dos efeitos da relação entre as instituições e o currículo.

A proposta do "nacional" que articula a política de currículo será o principal objeto de nossa reflexão. Em linhas gerais, nossas análises estão focadas nos sentidos de "nacional", veiculados nesse portal de comunicação, bem como nas definições de política curricular nacional, divulgadas pelo glossário. Percebemos que ambos apresentam a intencionalidade de consolidar definições sobre o currículo nacional e por esta razão assumimos que estes documentos regulam a política educacional em escala.

Partimos também da reflexão da cientista política Chantal Mouffe (2011), quem nos alerta da incompletude e da estabilidade das decisões. Na citação de abertura deste ensaio, Mouffe autoriza uma diferenciação entre as categorias de "a política" e "o político" que serão estruturantes nas nossas observações sobre os sentidos prestados à política curricular. O político, para essa autora, é o momento diferencial, o antagônico. Logo, a política é percebida como sistema das decisões, enquanto o político seria o momento de institucionalizá-las, no permanente conflito. Portanto, inspiradas na citação acima, apostamos que as decisões para estabelecer a *base comum* se dão na disputa "entre as alternativas em conflito". Não por acaso, qualquer *base comum*, em qualquer governo ou em qualquer país, será o produto de uma sequência de exclusões e de esquecimentos. Aqui reside o drama de qualquer projeto curricular.

Contudo, qualquer base comum pode ser percebida como tragédia? Essa pergunta provocará as discussões nesse texto. Na primeira seção, *A Escala como categoria da prática: uma análise da decisão curricular*, problematizaremos esta metonímia entre comum e nacional e resgataremos da leitura de cunho geográfico o debate escalar que nos ajudará a compreender a política de currículo como política de escala. Na sequência, em *As significações curriculares: o nacional a partir do global*, exploraremos as ambições de significar o currículo em determinados verbetes do Documento da UNESCO e faremos a análise daqueles com o explícito emprego do termo "nacional". Nos argumentos do ensaio, vislumbramos alguns sentidos de

nacional nos documentos eleitos, reconhecendo a impossibilidade de esgotá-los na análise das ambições em torno da pauta educacional. Afinal, no governo vigente, a agenda educacional é construída com a clara intenção de convencer a sociedade da inevitabilidade da escala nacional do currículo.

A hipótese desse texto, tratada inclusive em outros momentos de nossa trajetória, problematiza o currículo como política de escala. Ainda que não compartilhemos com as leituras simplificadoras do currículo, trabalhamos com a suspeita de que os textos nacionais necessariamente desejam ser perecíveis, se valorizarmos a escola democrática. Isto significa que a escala da política curricular não pode ser tomada como fatalidade ou como estrutura da centralização do poder. Agora, questionamos se, em razão das disputas, deveríamos abandonar os projetos de intencionalidade universal? Afinal, falamos de dramas ou tragédias?

A escala como categoria da prática: uma análise da decisão curricular

> A questão é que nesta formulação de escala política, diferenças particulares, ordenamentos e hierarquias são produzidos, contestados e reconfigurados. (MOORE, A: 2008, p. 210, tradução livre)

Nesta seção, refletimos sobre a escala, posto que trabalhamos com a hipótese de que os atuais discursos que reivindicam uma base de conteúdos essenciais são produzidos na metonímia entre nacional e comum, reificando um entendimento da escala como intocada, ou seja, naturalizando o seu significado. Na nossa compreensão (e inspiradas na contribuição da teoria política e geográfica), as políticas curriculares podem ser percebidas como políticas de escala. O que se aproxima do entendimento de Mouffe sobre política, uma vez que a escala - como categoria da prática - sistematiza espacialmente as decisões.

Ao articularmos a definição de Mouffe (2011) à ideia de escala, tomamos esse argumento como pressuposto e, por esta razão, nos parece precisa a afirmação de Moore, na abertura dessa seção. Para o autor, a

despeito de o processo escalar ser produto de um ordenamento e de uma hierarquia, a escala não se limita a uma categoria reificada. No artigo *Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice*, Moore (2008) resgatou a escala como categoria permeada pelos processos de significação, tratando-se de uma epistemologia e ainda como categoria da prática, posto que diariamente operamos com o escalonamento.

Para nós, esta ambivalência empregada por Moore para definir a natureza geográfica da categoria é oportuna para nos aproximarmos dos discursos do "nacional" veiculados nos documentos curriculares. Na citação de abertura da seção, o autor define o problema da escala, considerando que a sua significação é construída e contestada. Logo, a sua premissa recusa um entendimento essencializado, ou seja, a definição escalar é contingencial. No decorrer do texto, o autor entende que ao coisificarmos o nacional, por exemplo, restringimos o entendimento do processo de estruturação escalar e o seu movimento de significação que implica no ordenamento das decisões. Em poucas palavras, o "nacional" ou o "local" não são coadjuvantes de uma política, pois para Moore (2008) eles ordenam a distribuição do poder.

Tendo em vista tal argumento, o nosso interesse pela escala emerge da suspeita de que tanto os documentos que credenciam projetos curriculares da base comum quanto os seus críticos julgam atributos e vícios desses projetos considerando a escala como adjetivo menor, desconsiderando sua dimensão epistemológica, implícita na natureza geográfica da política. Logo, tal ordem de ideias permite perceber a Base Nacional Comum Curricular como documento que autoriza uma totalidade nacional, enquanto o da UNESCO (devido à natureza da entidade) vislumbra o nacional a partir do global.

Para análise empírica deste ensaio, selecionamos do portal do MEC (que comunica a Base) três dispositivos: a cronologia da legislação nacional dos documentos curriculares, o inventário dos documentos regionais e a bibliografia sugerida para suporte da proposta. Entendemos que esses dispositivos do portal eletrônico são textos curriculares que comunicam sentidos de nacional que, por sua vez, sustentam a significação de base comum curricular. Para a análise do portal, propomos o exercício de pautar a metonímia entre nacional e comum, com o fim de questionar a reificação

da escala. Comecemos, então, pelo sentido de escala operado na própria definição de "base comum":

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vai *deixar claro* os conhecimentos essenciais aos quais *todos* os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio" (http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em setembro de 2015, grifos nossos).

O texto procura convencer-nos de que a demanda pelo currículo nacional - como totalidade reificada no projeto do comum – é incontestável, a partir da defesa do propósito da "clareza" curricular, ou do que viria a ser "essencial" para a formação de gerações futuras de brasileira/os. A metonímia entre "comum" e "nacional" é estabelecida como via de fundar o projeto universal de educação. Interessante observar que tal metonímia é estabelecida para garantir um projeto curricular, defensável e inquestionável. Para tanto, é valiosa a contribuição de Moore, para desestabilizar tal justaposição entre "comum" e "nacional". Por essa razão, cabe resgatar o argumento de Moore especialmente na sua proposição da escala como categoria identitária. Com efeito, é válido reproduzir a sua diferenciação entre nacional e nacionalidade.

> O sentido de fazer a distinção entre nação e nacionalidade é o que nos obriga a mudar o foco de nação como categoria substancial para a análise de nacionalidade – cristalização dos sentimentos e práticas do nacional – como um evento contingente, o que desse modo leva ao processo de nacionalização. Tal ato de significação nos sensibiliza para os variados níveis nos quais a nacionalidade é experimentada, tentativas de nacionalização fracassam e colocam nossa atenção para o painel de práticas e processos que geram instâncias de nacionalidade. (MOORE, A: 2008, p. 213. tradução livre)

Convém aqui interpretar como a fundação da Base opera como um processo que gera "instâncias da nacionalidade". Isto é, a significação da Base é dependente de uma pretensa lógica do consenso, que construa uma experiência universal. É importante nesse momento dialogar com a contribuição geográfica que vem a questionar a justaposição entre nacional e comum, percebido como homogêneo, interpretação presente tanto no documento por ora comunicado pelo MEC (2015 - 2017), quanto naquele consolidado pela UNESCO (2013). Conforme leitura de Moore, o nacional não seria uma entidade isolada, encerrada em si mesma, ou uma síntese coisificada de particulares.

Segundo o autor, as escalas são construções identitárias que produzem subjetividades. Inclusive, há "tentativas de nacionalização [que] fracassam", o que indica que a feitura da política curricular com ambições universais seria um "evento contingente". Este argumento motiva nossa desconfiança dos debates em torno da demanda pelo currículo *nacional* presente, por exemplo, nas atuais ações de ordem privada, como MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM[46], ou de ordem pública, como as proposições curriculares previstas no – ainda - vigente Plano Nacional de Educação, sancionado como lei 13.005/2014.

Em outras palavras, a metonímia entre o "nacional" e o "comum" orienta a reivindicação por uma seleção curricular inquestionável. Contudo, o drama é que o nacional do projeto curricular envolve uma seleção particular que encarna uma totalidade imaginada. Como Moore anunciou na citação, alguns lugares (particulares) projetam práticas da nacionalidade.

Em todo portal eletrônico da Base Nacional, há a comunicação do nacional como convocação de uma experiência integradora, de pertencimento, como "cristalização de sentimentos". O que pode ser percebido como discurso atuante em certas tendências curriculares no Brasil,

[46] De acordo com o portal eletrônico, o Movimento se define como "um grupo diverso – composto por pessoas com longo histórico de atuação em instituições relevantes no cenário educacional brasileiro – decidiu se mobilizar pela causa da construção da Base Nacional Comum e vem buscando colocar em prática ações que possam facilitar e acelerar esse processo." Disponível em: http://basenacionalcomum.org.br/o-movimento/Acesso em: setembro de 2015.

especialmente aquelas interessadas em políticas performativas, que associam diretamente a qualidade educacional aos indicadores de avaliação. E tal comunicação curricular prioriza a veiculação imediata entre o nacional e o comum, principalmente como reivindicação popular, estabelecendo a ideia de um pleito universal, por uma única proposta de seleção.

O sentido de nacional hegemonizado (inclusive pela crítica ao documento) reporta-se a uma ideia reificada de escala. Para efeitos de contrapor essa crítica sem discordá-la integralmente, convém debruçarmos sobre as análises de Moore (2008) para quem a escala só poderá ser definida a partir da dimensão da política, o que provoca a sua ambivalência como categoria de análise e categoria da prática.

Somente com essa ambivalência, poderíamos por ora questionar a sinonímia entre "comum" e "nacional". Em outras palavras, gostaríamos de questionar se o nacional poderia abrigar outras significações curriculares que, de certo, condenam o comum. Tal ressignificação da escala, portanto, expõe outras possibilidades de discutir o currículo nacional como sistema perecível. Uma vez democrático, o currículo nacional é uma entidade incompleta e contingente. Com efeito, tal revisão também deriva de outros parâmetros e referências usualmente reivindicadas para contestar o currículo nacional, como, por exemplo, a crítica à padronização.

Afinal, quando abordamos o currículo como nacional, empregamos ali uma intencionalidade escalar, que envolve ordenamento, hierarquia, mas também experiência. Em resumo, quando influenciados pelas críticas à padronização, poderíamos dizer que o currículo local seria o antagônico à base comum. Mas ainda assim, esse argumento apresenta limites para compreender o efeito da escala na política de currículo. Em outras palavras, se de fato adotamos em nossas investigações que a definição escalar projeta uma significação de pertencimento que interessa aos projetos curriculares, poderia haver projetos locais mais condizentes ao nacional. Ou projetos locais, de âmbito conservador, impactariam em definições nacionais do currículo.

Assim, poderíamos supor que nem sempre um projeto curricular local encarna o antagonismo ao nacional. Logo, a ambivalência da prática e da análise proposta por Moore nos serve como o pressuposto de que ao

nomearmos o currículo como nacional, estamos operando com uma ambição universal e ainda que seja um projeto de classificação, como categoria identitária, a escala não poderá ser essencializada. Em poucas palavras, para Moore, o nacional é uma aspiração, uma experiência, e não o reflexo da totalidade.

Por esta razão, convém retomar o documento brasileiro, particularmente, na estratégia de comunicar o "comum". Reconhecemos que uma destas táticas estariam na apresentação dos referenciais que subsidiariam o documento, nesse caso, destacamos o volume dos marcos legais por unidade da federação.

> Para construir a BNCC o primeiro passo foi conhecer e estudar os documentos curriculares que já foram construídos e estão em vigência nos estados, Distrito Federal e municípios de todo o Brasil. Esses documentos resultaram de um grande trabalho realizado pelas equipes pedagógicas das Secretarias de Educação que, em muitos lugares do país, contaram com a participação ativa dos principais atores interessados e envolvidos no processo educacional, os gestores, os professores, e os estudantes. Os estudos realizados indicaram que as propostas curriculares dos estados têm grande influência naquelas elaboradas pelos municípios. Também é possível perceber convergência entre propostas de diferentes estados e regiões. Nesta seção você vai poder acessar os documentos curriculares dos estados. Nossa equipe está dando um tratamento todo especial e dividindo o conteúdo dessas propostas de acordo com as áreas de conhecimento. Em breve, também, teremos os documentos dos municípios, para enriquecer ainda mais esse estudo nacional. (Portal da BCCN, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015 Disponível em: http://basenacionalcomum.org.br Acesso em: setembro de 2015).

A compreensão sistêmica de seleção curricular fica evidente nesta citação. Novamente, a definição do currículo nacional opera-se como hierarquia escalar, partindo do já contestado modelo dos círculos concêntricos.

Com efeito, cabe um questionamento sobre a interdição dos sentidos na feitura de um documento nacional. Por exemplo, nas propostas nacionais de Matrizes de Referências Curriculares, a lógica hegemônica freia o sistema de significação e garante a eleição dos saberes mais legítimos. Mais uma vez essa contenção dos sentidos e a sua comunicação através dos textos curriculares poderiam ser percebidas como política de escala. Pois, o momento diferencial em escala providencia a lógica hegemônica do *nacional*, conforme percebemos nos movimentos que demandam a significação de currículo como base comum.

A análise dos dispositivos do Portal nos oferece evidências de que as demandas pela base comum fixam o sentido de nacional como totalidade inquestionável. A essencialização do nacional retira dele a lógica relacional da escala e o fundamenta exclusivamente como hierarquia. O nacional representaria, nessa concepção, a síntese de uma totalidade.

Diante de um texto curricular que encarna um projeto de síntese, que aspira o estatuto de verdade ao autorizar um conjunto específico de saberes, entendemos que nem todos os "legítimos" serão validados. Portanto, no momento da seleção curricular, ou seja, na feitura de uma matriz que divulga os validados, há sequências de esquecimentos de grupo de saberes outrora garantido como essencial ou daqueles sequer tratados, como "prestigiados".

De fato, estamos testemunhando a escala do currículo como protagonista da agenda educacional. E tal conjuntura nos instiga a rever uma categoria, outrora central no debate curricular: a seleção. A definição de base comum, que acontece em distintos dispositivos do portal, opera com a cristalização de sentimentos da brasilidade. Um exemplo é o próprio desenho do portal, procurando atender esteticamente a diferentes marcas identitárias do nacional. E a síntese da integração na definição desta política se dá, por exemplo, na seguinte afirmativa:

> A Base é uma conquista social. Sua construção é crucial para encontrarmos um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. Entender seu real significado e participar da sua construção é direito e dever de todos. (Portal da BCCN, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.org.br Acesso em: setembro de 2015).

Ou seja, reiteradamente o documento busca fortalecer o sentimento de nacionalidade para garantir a formação das gerações futuras. Cabe neste momento rever a cronologia divulgada pelo portal (e atualizada por esse artigo). Nela, propõe-se uma interpretação histórica da base comum como demanda da política educacional brasileira. Propomos um quadro sintético para ilustrar os sentidos da demanda pelo currículo nacional, estruturados pela narrativa de alguns marcos legais.

Quadro I - Marcos Legais da Construção do Currículo Nacional

1988	"Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais**." (grifos nossos) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1996	"Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade**, da cultura, da economia e dos educandos." (grifos nossos) Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
1997	Organização e Publicação das Edições dos Parâmetros Curriculares **Nacionais.** São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano
1998	São consolidados, em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares **Nacionais** (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

2000 São lançados os Parâmetros Curriculares **Nacionais** para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

2008 2010 É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o Programa Currículo em Movimento:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article

2010 Entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. **Em suas resoluções o documento final fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular** (grifos nossos).

http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf

2010 A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

Link para a Resolução n. 4: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

2010 A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010 é lançado o documento.

Link para o DCN para a Educação Infantil:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf

2011 A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Link para a Resolução: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

2012 A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Link para a Resolução:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=

2012 A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

Link para a Portaria:http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf

2013	A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o **Pacto Nacional** de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Link para a Portaria:http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess
2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a **Base Nacional Comum Curricular** (BNC).
2014	Entre 19 e 23 de novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Link para o Documento: http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf
2015	A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Link para Portaria de Nomeação: http://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16 Em 30 de julho de 2015 é lançado o **Portal da Base Nacional Comum Curricular**, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo.
2017	LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017, "Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm **Publicação da Base Nacional Comum Curricular para os seguintes segmentos: Educação Infantil e Ensino Fundamental, sem a vinculação com as demais etapas da educação.**

Fonte: Adaptado de Base Nacional Comum Curricular, (MEC, 2015-2017)[47]

[47] Nesse levantamento, não nos dedicamos às alterações da LDB provocadas pela Lei do "novo Ensino Médio" (LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017), nem à promulgação da base curricular dirigida à Educação infantil e ao Ensino Fundamental. Essa opção se dá, pois, a autora entende que o conteúdo da base e das alterações deve ser compreendido no bojo das políticas educacionais que fortalecem a relação currículo e avaliação. No momento da publicação deste artigo, não houve a difusão e nem o sancionamento das Bases voltadas para o

O quadro sintetiza os documentos recentes da política curricular no Brasil. Com ele e com marcadores imagéticos que sinalizam a metonímia do nacional como comum, o portal busca comunicar a sustentação legal para a base curricular. Interessante observar os logotipos das diferentes fases de feitura da base que trazem diferenças visíveis entre os projetos de governo e de implementação da reforma curricular. Enquanto na gestão Dilma Rousseff (2014-2016), a base comum recebia um tratamento de diversidade identitária que compunha uma totalidade, a gestão Michel Temer (2016 até o presente, 2017) traz uma grafia geométrica, cuja proposta se limita ao ordenamento monocromático. Tais diferenças são substantivas no projeto de definição da matriz curricular, ainda que comunguem de uma mesma motivação que seria a associação indelével e inquestionável entre o currículo e a performance, o desempenho.

Figura 1: logotipo da versão da BNCC, durante a Gestão Dilma Rousseff (2015).

Ensino Médio. Além disso, como sinaliza a hipótese deste artigo, a metonímia entre o comum e o nacional vem predominando na gramática curricular brasileira, independentemente do governo em vigor.

Figura 2: logotipo da versão da BNCC, durante a Gestão de Michel Temer (2017).

Para nós, os marcadores legais e imagéticos servem como evidencia empírica da construção do discurso redutor do nacional com o fim de sustentar a matriz curricular. Com essa ordem de ideias, é possível questionar a definição do nacional na construção discursiva da base comum, como objeto central das ações e programas adotados pelo governo federal. Reconhecemos aqui uma estratégia de sustentar a metonímia entre o comum e o nacional, englobando os programas de governo e as legislações exclusivas às demandas curriculares. Interessante notar que a continuidade entre os documentos (com uma ligeira diferenciação) está a serviço da reificação da escala nacional, nas políticas destacadas. Para nós, o quadro acima torna-se uma evidência de como o significado do nacional, ou da categoria de escala, produz efeitos de interpretação sobre a confiabilidade da proposta curricular, ainda que sob o prisma do discurso, nenhum projeto seja incomensurável.

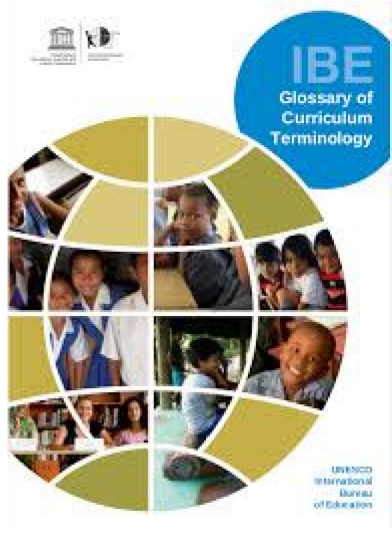
Nesta seção, nossa intenção foi questionar a veiculação do nacional ao comum, mas tal operação discursiva, alardeada nas proposições curriculares, convive com outras lógicas discursivas que impactam na política de escala. Na próxima seção, discutiremos o nacional, considerando empiricamente um documento global e, com efeito, debateremos sobre as relações escalares envolvidas na política curricular.

As significações curriculares: o nacional a partir do global

Cabe neste instante explorar as ambições de significar o currículo em determinados verbetes do Documento da UNESCO. Lançado em 2013, *Glossary of UNESCO Terminology Curriculum* é um documento que supera as

300 páginas, envolvendo dezenas de pesquisadores ao redor do mundo, além de diversos atores diretamente ligados às implementações de políticas curriculares. Logo, a natureza do documento – glossário – visa a comunicação de um *modus operandi*, de uma linguagem para a implementação global da política curricular, uma finalidade ambiciosa, portanto.

Figura 3: capa do Documento.



Fonte: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017

Para atender aos objetivos deste ensaio, selecionamos aqueles verbetes que destacadamente articularam o significado curricular à escala nacional. Interessante esclarecer que neste ensaio não esgotaremos a exploração do nacional no Documento da UNESCO, uma vez que é possível inferir a significação escalar em outros verbetes, ainda que não houvesse a explicitação desse termo. Em resumo: é possível explorar naquele documento curricular a acepção da escala especialmente nos verbetes que vinculam uma racionalização da política curricular ou de organização curricular, como por exemplo, aqueles que definem a implantação de

medidas performativas. Para introdução do debate, cabe discutir a acepção mais ampla de currículo, inserido na apresentação do Glossário:

> Currículo: Em poucas palavras, "currículo" é a descrição do quê, do porquê e como os estudantes deveriam aprender de forma sistemática e intencional. O currículo não é o fim em sim mesmo, mas um meio para fomentar a qualidade de aprendizagem. (Exemplo: UNESCO IBE, 2011). O termo currículo tem muitas definições, que se estende do curso de estudo (acepção derivada do Latim) à totalidade envolvida nas visões que incluem experiências de aprendizagem para os quais a escola é responsável (exemplo: "o currículo é a totalidade de experiências as quais são planejadas para as crianças e jovens através da educação, onde quer que seja educado", Governo da Escócia, 2009)
>
> (UNESCO: 2013, p.16, tradução livre Disponível em: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017).

Uma das concepções de currículo operada pela entidade global corresponde à acepção do senso comum, envolvendo a necessidade de apresentar a relação entre a aprendizagem e o ordenamento (curso). Nesse sentido, convém desconfiar do atendimento imediato à acepção latina que determina o currículo como via de mão única, como percurso a ser cumprido. Com efeito, vale estar atento ao fato de que tal acepção do currículo como percurso tem sido contestada pela literatura educacional.

No entanto, o verbete permite a nossa especulação de que a necessidade do consenso dependeria da definição global de currículo, especialmente na sua equivalência à uma estrada comum, a ser percorrida por todos. Importante observar que no decorrer do trecho selecionado, há a exemplificação de política curricular, centrada no planejamento e no endereçamento às gerações futuras, oferecendo outra interpretação ao leitor.

Logo, interessante notar ainda a centralidade da etimologia da palavra latina *scurrere* para o propósito principal do Glossário, isto é, para instruir a execução e o planejamento de política curricular, em escala global. Todavia, cabe notar que, mais adiante, a definição de currículo no mesmo documento reconhece a natureza do antagonismo no fazer curricular, considerando, pois, a presença frequente do conflito. Para tanto, a problemática (ou drama) da eleição da escala para adjetivar essas normativas se abriga, sobretudo, na teoria política. Convém novamente retomar a análise de outro fragmento do mesmo verbete que vislumbra a questão do processo político no currículo.

> O currículo pode ser visto também como um acordo político e social que reflete a visão comum da sociedade enquanto leva em conta as expectativas e as necessidades do local, do nacional e do global. Então, contemporaneamente o desenvolvimento curricular e o crescente processo de reforma envolvem a discussão pública e a consulta de uma ampla configuração de partes interessadas. O desenho curricular tem desenvolvido tópico de debate considerável, frequentemente com perspectivas conflitivas, engajando políticos, especialistas, profissionais da área, e a sociedade como um todo (UNESCO: 2013, p.16, tradução livre. Disponível em: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017).

Comparado com o fragmento anterior, nesta citação a relação entre o evento curricular e a negociação está mais presente na definição. Ademais, aqui é central a associação escalar para estabelecer as expectativas em torno do currículo. Importa-nos, então, discutir a dimensão dos interessados para negociar ou impedir as demandas em torno do currículo. No verbete, o processo de desenvolver e reformar o currículo é dependente da "discussão pública e da consulta às partes interessadas".

Os redatores selecionaram o substantivo "*stakeholders*" que ainda pode ser traduzido como "acionistas"[48]. De tal modo, é possível perceber ali a negociação e como ela deixa de ser uma questão exclusivamente pública, estabelecida pelos entes públicos, mas uma tratativa sujeita aos interesses privados. Cabe esclarecer que a ambivalência oferecida pela escolha do substantivo apresenta temáticas já problematizadas pela literatura educacional, especialmente por aquela dedicada ao debate de políticas educacionais performativas, citando alguns como Stephen Ball (1992), Almerindo Janela Afonso (2012).

Tal significação dos atores envolvidos na negociação política permite novamente a suspeita da vigência do comum como imperativo da política curricular. Em resumo, o que se depreende dessa ordem de ideias é a centralidade da imagem de um consenso, articulando a definição do currículo às categorias de totalidade e à metáfora do percurso. Logo, as construções acima permitem inferir a equivalência entre o nacional e o percurso, para fins de formular acordos em torno de uma significação hegemônica do currículo. Esse argumento nos instiga novamente à definição do nacional, proposta pelo Glossário.

> Currículo Nacional: normalmente um documento ou uma série de documentos com metas comuns e prescritas, objetivos e propriedades e/ou conteúdos do sistema escolar. O que pode forjar padrões, a definição de objetivos e avaliação de conteúdos, disciplinas específicas ou áreas de conhecimento, oferecidos a diferentes níveis da educação. O que talvez indique a extensão das escalas de decisões sobre o conteúdo do currículo, podendo ser tomadas no local ou no nível da escola[49]. (UNESCO: 2013, p.44 Disponível em:

[48] De acordo com o *Oxford Dictionaries – Language Matters*, uma segunda definição possível é: "A person with an interest or concern in something, especially a business." Disponível em: http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/stakeholder. Acesso em: janeiro de 2016.

[49] O Documento (UNESCO, 2013) indica que este verbete foi adaptado do documento *Handbook for internationally comparative education statistics: Concepts, standards, definitions and classifications*, publicado em 2004, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

> http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017).

Vemos no verbete novamente a oportunidade de sinalizar a metonímia nacional e comum como tendência de políticas curriculares. Particularmente, no verbete acima o nacional é o território privilegiado para a decisão, o que permite confirmar a centralidade da entidade política para o desenvolvimento curricular.

Podemos interpretar ainda que no conjunto da feitura do currículo nacional, não seriam excluídas as "escalas de decisões sobre o conteúdo curricular". Essa afirmativa é especialmente intrigante, pois legitima a escala local na negociação curricular. Em outras palavras, na articulação política do currículo nacional, o local não seria alienado deste processo de decisão. Em função dessa ordem de ideias, convém ainda sustentá-las com o argumento profundamente explorado pelo cientista político Ernesto Laclau (2000) e seus interlocutores, em que qualquer sistema significativo depende do exterior que o constituí.

Laclau atestou que qualquer que seja o ato de instituição, decisão ou identificação há ambição de "produzir os esquecimentos das origens" (2000, p.51). E continuou a argumentação de que o social (como qualquer identificação) é produto, tanto do bloqueio, quanto do apagar a contingência originária, revelando aí a loucura da decisão e (não menos fora da razão) a exclusão fundante de qualquer objetividade.

À luz da teoria laclauniana, seria viável dizer que a seleção curricular é a operação antagônica de um sistema que estabiliza os sentidos hegemônicos. Ou seja, o antagonismo determina quais saberes mereçam ser ensinados. Portanto, os esquecimentos de origens obedecem às operações das políticas de escala, atuantes na seleção curricular.

E essa operação antagônica promove a fronteira política que identifica o sentido passível de ser ensinado e tem, por exemplo, no item de uma prova institucional, ou na comunicação de um documento nomeado como comum, um potente texto curricular de repercussão em escala

nacional. A escala (essencializada) torna-se um sujeito de decisão do documento.

Interessante notar que ao definir os exames centralizados, o verbete da UNESCO elege a relação imediata entre qualificação e a etapa final de segmentos da Educação. Percebemos, então que há a naturalização dessa relação, para efeitos da execução da política de avaliação. Com base na teoria política, entendemos aqui a interdição do fluxo de sentidos que opera a relação entre a qualidade e a educação como entidade natural. O que permeia a definição do exame como instrumento incontestável.

Convém seguir explorando a segunda parte do verbete, especialmente esse tripé "qualidade", "exame" e "escala", para fins de resgatarmos possíveis interpretações para as articularmos com as nossas impressões da proposta nacional curricular, protagonizada pelo MEC.

> Exames centrais são considerados "padronizados" se as questões são desenhadas para garantir procedimentos administrativos e indicadores e são interpretações consistentes e comparáveis entre os estudantes (por exemplo, baseados em padrões de performance presentes no currículo). Muitos países têm modelos híbridos, onde as avaliações são centralmente desenvolvidas, mas localmente administradas. Nesse caso, os países tendem a adotar materiais guias e o equilíbrio para assegurar a confiabilidade dos indicadores locais. Exames padronizados tendem a focar em poucas disciplinas prioritárias e frequentemente algumas delas são compulsórias aos candidatos. Nos exames padronizados que produzem consequências individuais aos estudantes, mais frequentemente adota-se o formato de questões abertas e dissertativas. Itens de múltipla escolha também são frequentemente usados, especialmente para as disciplinas de linguagens. (Adaptado do OCDE, 2013). Refere-se também a "exames nacionais", ou a exames públicos. Veja também: "Avaliação da aprendizagem" e "Avaliação em larga escala". (UNESCO: 2013, p. 11, tradução livre

> Disponível em: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017).

Com base nesse fragmento, é possível vislumbrar a centralidade da relação entre a performance e a classificação dos aprendizes no contexto de significação do currículo nacional. A natureza classificatória dos exames centralizados é apresentada como atribuição da administração educacional. Com efeito, tal concepção essencialista de avaliação é aderente à função coisificada da escala, ou seja, o nacional está a serviço de projeto de governo (administrativo) de classificação de indivíduos, que, uma vez adotado, implica no caráter compulsório da aplicação do exame.

Mas, observe que no verbete há o imperativo do jogo de escalas entre o nacional e o local nas decisões curriculares: "Muitos países têm modelos híbridos, onde as avaliações são centralmente desenvolvidas, mas localmente administradas". O documento traz essa afirmativa, uma vez que não há o consenso em torno dos exames padronizados, inclusive, no norte global. Essa assertiva, logo, oferece elementos para construção de uma contra-argumentação a respeito da metonímia nacional e comum, que sustenta a atual orientação do projeto curricular no Brasil.

Para fins de problematizar a relação entre as interpretações ofertadas pelo Glossário de "Terminologia Curricular da UNESCO" com a discussão em torno do documento da Base Nacional Comum Curricular, pelo Ministério da Educação, caberia refletirmos especificamente sobre o verbete que define o Guia, Base, Matriz ou Diretriz Curricular.

> Diretrizes curriculares - Um documento ou conjunto de documentos que geralmente fornecem a orientação para professores e instrutores sobre as abordagens e os procedimentos para um nível nacional de planejamento e implementação bem sucedida do currículo na escola. Diretrizes podem se concentrar em uma área específica de aprendizagem ou disciplina (por exemplo, saúde e higiene), ou em um particular nível educacional (por exemplo, as

> orientações curriculares para a educação infantil), ou em um grupo específico de alunos (por exemplo, os alunos com necessidades educativas especiais, ou minorias, ou imigrantes), ou em uma forma mais genérica do currículo (por exemplo, currículo, instrução e diretrizes de avaliação). Diretrizes curriculares podem fornecer ideias, sugestões e recomendações destinadas a ajudar os professores a tomarem decisões informadas, ou mais normativas e pormenorizadas que especifiquem o conteúdo, as atividades, as tarefas e os materiais a serem utilizados pelos professores. (UNESCO, 2013: 19, tradição livre[50] Disponível em: http://ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Acesso em jun 2017).

Assim como exames centralizados são localmente geridos e aplicados para a totalidade de uma população, o Guia abriga a ambição de ser um documento (ou conjunto de documentos) que comunique ideias e recomendações para suporte do trabalho docente. Em poucas palavras, o caráter instrutivo do "guia" vislumbra o sucesso da implementação da política curricular, uma vez "sendo mais detalhado", prescritivo.

Para tanto, como política de escala, o guia informa ainda uma concepção do nacional que deixa de ser concebido como lógica escalar para assumir a cognição da universalidade dos problemas curriculares. Tal

[50] Curriculum guidelines: A document or set of documents usually providing guidance for teachers and instructors on approaches and procedures for a successful planning and implementation of the curriculum at school, local or national level. Guidelines can focus on a specific learning area or subject (e.g. health education curriculum guidelines), a particular educational level (e.g. curriculum guidelines for preschool education), a specific group of learners (e.g. learners with special educational needs, minorities, immigrants) or more broadly on the curriculum (e.g. curriculum, instruction and assessment guidelines). Curriculum guidelines can provide ideas, suggestions and recommendations intended to help teachers to make informed decisions, or be more prescriptive and detailed specifying the content, activities, tasks, and materials to be used by teachers. (UNESCO:2013, 19).

apreciação da narrativa sobre os marcos legais da base comum se sustenta, por exemplo, na importância analítica da função da escala nos processos políticos.

Em resumo, o sentido de "comum" - como metonímia do nacional - está articulado ao discurso da instrução aos professores para a execução da política curricular. Nota-se ainda que no vocábulo nacional, nos fragmentos citados no portal eletrônico da Base Nacional Comum Curricular, há a hegemonização de nacional como qualidade. Portanto, a linha do tempo projetada pelo portal para evidenciar os marcos legais da base comum também serve como evidência da função da metonímia comum-nacional como promessa ou garantia da qualidade educacional, como se nota nas seguintes afirmativas, extraídas do Portal:

> A Base será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão. (Portal da BNCC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

> Espera-se que a Base ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais e que possibilite o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo. Que seja também balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). (Portal da BNCC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Com a interpretação desses marcos legais, suspeitamos de que há intencionalidade de mobilizar um escalonamento que abrigue o discurso da autonomia, subordinado à agenda "comum-nacional". Portanto, a garantia da autonomia se dá à margem do nacional, enquanto a demanda pela qualidade educacional se impõe na governabilidade de escalas mais abrangentes.

Os fragmentos citados induzem a compreensão sobre a função da escala na política curricular. A parte diversificada, dependente da escala local, deixa de ser o elemento presente nos horizontes das demandas coletivas. Essa interpretação, respeitando a teoria política laclauniana, evidencia o lugar marginal das demandas subjetivas, das propostas alternativas, das aspirações particulares (a bem dizer, locais, regionais), não validadas pela agenda governamental vigente. Aliás, o segundo argumento propõe a superação "da fragmentação das políticas educacionais" que, em outras palavras, evidencia um sentido de condenação das ações autônomas das escolas ou dos sistemas de ensino.

Considerações finais

> O reconhecimento do poder da epistemologia escalar, a categorização e cognição são questões relacionadas às políticas de escala que merecem grande atenção: o que as pessoas fazem com as categorias de escala, como elas as utilizam para construir o espaço e as relações sociais para finalidades políticas específicas. (MOORE: 2008, 217, tradução livre[51])

Esse exercício procurou demonstrar a continuidade entre políticas curriculares de diferentes escalas a partir da comparação entre textos normativos. Convém discutir principalmente a centralidade do nacional

[51] Recognition of the power of scalar epistemology, categorization and cognition points to a related aspect of scale politics that deserves greater attention: what people do with scale categories, how they utilize them to construct space and social relations for specific political aims. (MOORE, 2008, p.217)

nesses textos para as atribuições e a execução da política educacional. Esse ensaio questionou a visão coisificada do nacional e se amparou na potencialidade da escala como categoria epistemológica que impacta nas análises curriculares dos produtores de políticas e de seus críticos.

Os argumentos se ampararam em Moore (2008) para reivindicar que o nacional não é o sinônimo da padronização, mas que uma construção discursiva do nacional pode implicar numa acepção profundamente essencialista. Com Moore, entendemos que o nacional responde a uma lógica ambivalente entre prática e a análise. Por isso, também desconfiamos das críticas às propostas curriculares nacionais, que as nomeiam como instrumentos homogeneizadores, padronizadores da educação. As mesmas críticas identificam no nacional a tragédia curricular. Pois, tais críticas também operam com a metonímia entre o nacional e o comum.

Suspeitamos que essas reflexões sobre a epistemologia escalar permitem a nossa desconfiança das críticas às propostas curriculares nacionais. Como política curricular em escala nacional, a Base Comum Curricular Nacional preserva uma condição de possibilidade que seria, no nosso ver, mobilizar saberes a ensinar incontestáveis em escala nacional. E, assim, encarna o drama do projeto dos saberes universais.

Compete aos movimentos sociais e às instituições realmente democráticas conceberem a finitude do universal e, em outras palavras, afirmarem sua precariedade. Eis uma via de significar contingencialmente o universal, para fins de atender uma paleta de reivindicações insatisfeitas e que querem ser garantidas na política curricular.

Nos limites destas ideias, propusemos a análise de evidências empíricas extraídas de documentos produzidos no âmbito das políticas educacionais nacionais e globais com a finalidade de perceber o impacto da significação da escala nos projetos curriculares. No nosso entendimento, a continuidade entre estes discursos/documentos está a serviço da consolidação de política de escala, como categoria reificada que garante uma totalidade excludente. Tal acepção coisificada da escala promete a relação imediata entre política nacional e a qualidade da educação e compromete outros projetos que reivindicam o nacional, mais cientes de uma agenda democrática.

Em outras palavras, ao marginalizar das definições da política curricular a lógica escalar há, simultaneamente, a reificação do local, do global para garantir as reivindicações políticas. Portanto, a função da escala garante o significado da padronização de subjetividades, do "comum", que, como denúncia Macedo (2012), impõe uma exclusão da educação no projeto de formação de gerações futuras. O que, de fato, prejudica as demandas da diferença, tão caras à agenda democrática da política educacional.

Desse modo, a relação entre o nacional e o comum é uma via perigosa da definição curricular. Contudo, os interpretadores da política curricular carecem do debate da epistemologia da escala, pois, como anuncia Moore, a epistemologia da escala dinamiza tanto o significado da prática quanto da análise da política.

Com efeito, pela lógica escalar (para alguns a transterritorialidade, Haesbaert, 2010), há a contestação e a afirmação de demandas políticas (curriculares), haja vista que a escala é construída, não um dado *a priori*. Ainda que dramática, uma política de currículo nacional não é um tributo à tragédia educacional, desde que seja garantido o seu caráter contingencial para proteger a negociação de múltiplas demandas insatisfeitas.

Por essa razão, o ato de refutar a metonímia entre o nacional como comum é tomado aqui como uma via de significar o nacional como horizonte de possibilidades, como uma jornada para a consolidação das garantias civis, como estratégia de defesa da escola pública, democrática e gratuita.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A.J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. IN: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: fevereiro, 2013.

BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London - New York: Routlegde, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Portal da Base Comum Curricular Nacional. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: setembro de 2015 -2017.

GABRIEL, C.T. & CASTRO, M.M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. IN: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013

HAESBAERT, R. **Regional – Global – Dilemas da Região e da Regionalização na Geografia Contemporânea.** Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, 2010.

LACLAU, E. **Razón Populista.** FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires,2009.

LACLAU, E. E MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista - hacia uma radicalización de la democarcia.** FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2005.

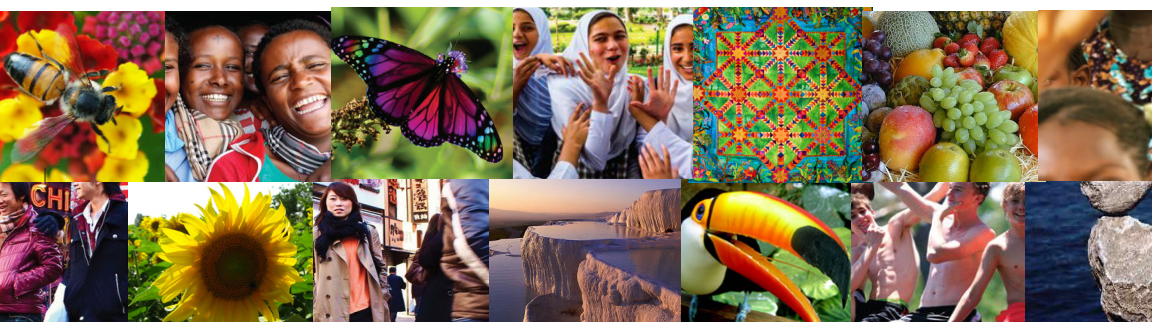
LACLAU, E. **Misticismo, retorica y política.** FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, Buenos Aires, 2000.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. IN: **Cadernos de Pesquisa.** V42, n.127, p; 716-737, 2012. Disponível em: **http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf**. Acesso em fevereiro de 2014.

MOORE. A. Rethinking scale as a geographical category: from analysis to practice. IN: **Progress in Human Geography**, 32 (2), 2008, pp: 203-225.

MOUFFE, C. **En torno a lo politico**. Buenos Aires: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2011.

UNESCO, INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. **Glossary of Curriculum Terminology.** Genebra, Suiça, 2013, 68p. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf. Acesso em: julho, 2015.

ISBN: 978-85-61968-11-3

Apoio