



**FUNDAMENTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS E  
DIDÁTICOS NO ENSINO DA GEOGRAFIA:  
bases para formação do pensamento espacial crítico**

*Vanilton Camilo de Souza*<sup>1</sup>  
souzavanilton@ig.com.br

**Resumo**

Com esse artigo, estabelecer-se-á algumas conexões entre os fundamentos teóricos e epistemológicos para uma didática da Geografia tendo em vista a construção de um pensamento espacial desenvolvido pelos alunos de forma autônoma e emancipadora no contexto das práticas espaciais cotidianas. Para tanto, o artigo aponta algumas bases epistêmicas para a Geografia acadêmica e escolar bem como para a Didática da Geografia, entendendo a didática, também, como campo epistêmico. Por fim, procura-se evidenciar algumas orientações teóricas e metodológicas para o ensino dessa disciplina que possibilite a formação de um pensamento espacial crítico.

**Palavras-Chave**

Epistemologia. Didática de Geografia. Conhecimento Espacial

**THEORETICAL, EPISTEMOLOGICAL AND DIDACTIC  
FUNDAMENTS IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY:  
grounds for the formation of critical spatial thinking**

**Abstract**

With this article, some connections will be established between the theoretical and epistemological fundamentals for the didactics of geography aimed at the construction of spatial thinking developed by students in an autonomous and empowering way in the context of everyday spatial practices. For so, the article highlights some epistemic bases for academic and school Geography as well as for the Didactics of Geography, by understanding didactics also as an epistemic field. Finally, an effort is made to evidence some theoretical and methodological guidelines for the teaching of this subject which enables the formation of critical spatial thinking.

**Key words**

Epistemology. Didactics of Geography. Spatial Knowledge

---

<sup>1</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás; Prof. Adjunto do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia, Caixa Postal 131 Goiânia (GO); CEP 74001-970

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS, EPISTEMOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: bases para la formación del pensamiento espacial crítico**

### ***Resumen***

Este artículo tiene por objetivo desarrollar algunas conexiones entre los fundamentos teóricos y epistemológicos para una didáctica de la Geografía en la construcción de un pensamiento crítico desarrollado por los alumnos en sus prácticas espaciales cotidianas. Por lo tanto, este artículo apunta algunas bases epistémicas para la Geografía académica y escolar así como para la Didáctica de la Geografía, teniendo la misma como campo epistémico. Por lo fin, hace, todavía, algunos apuntamientos teóricos e metodológicos para la enseñanza de la Geografía teniendo como posibilidad la formación del pensamiento espacial crítico.

### ***Palabras clave***

Epistemología. Didáctica de la Geografía. Conocimiento Espacial

O ensino da Geografia na atualidade é marcado por diversas orientações teóricas e metodológicas oriundas de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam as contribuições da filosofia, da geografia científica e da educação. Outros aspectos próprios da Geografia Escolar, e que nem sempre se vinculam à dimensão acadêmica, também participam do ensino dessa disciplina, entretanto, serão abordados neste texto apenas os fundamentos epistemológicos e didáticos que orientam o ensino dessa disciplina no âmbito escolar. Tais fundamentos visam uma aprendizagem crítica por parte do aluno, tendo como referência os conteúdos da Geografia e as práticas espaciais cotidianas no mundo atual.

Vale explicitar que a noção de epistemologia é entendida como teoria geral do conhecimento, processo importante para a Geografia científica e para o seu ensino. Entende-se por epistemologia o ramo da filosofia que se ocupa do conhecimento humano e, por isso, é conhecida também como “teoria do conhecimento”. Essa definição, contudo, pouco contribui para o entendimento do que seja o conhecimento. Para compreender o que vem a ser a teoria do conhecimento, é necessária a compreensão de como ela tem sido produzida e que orientações fundamentam o processo epistemológico da ciência.

Segundo Gomes (2003), a produção do conhecimento na ciência moderna tem se estruturado por dois pólos epistemológicos surgidos no Século das Luzes. Esses pólos são representados, de um lado, pelos racionalistas e, de outro, pelos anti-racionalistas.

Os racionalistas caracterizam-se por se conduzirem por uma “lógica coerente”, generalizadora e pragmática. O pensamento é, para eles, a capacidade normativa de julgamento da realidade e a ciência é a esfera capaz de normatizar sistematicamente os princípios do pensamento, criando modelos e sistemas explicativos para a realidade. Nesse pólo, o conhecimento é decorrente do método que garante o exercício do pensamento e a diferenciação entre o saber geral e o conhecimento científico.

O anti-racionalismo é considerado por Gomes (2003) como a contracorrente que relativiza a razão humana como matriz do conhecimento. Para esse pólo, as particularidades de cada período e de cada cultura é que levaria à compreensão do sentido das coisas. A compreensão é outro fundamento desse pólo e opõe-se às necessidades explicativas, dimensão valorizada pelos racionalistas.

Esses dois pólos epistemológicos são importantes para a compreensão da teoria do conhecimento e para o surgimento e desenvolvimento da Ciência moderna, portanto, importantes também para a compreensão da ciência geográfica que, por sua vez, reverbera na Geografia Escolar. Vários autores na atualidade apontam que, para a compreensão do papel da teoria do conhecimento no desenvolvimento científico da Geografia, é fundamental o entendimento das orientações teóricas e metodológicas circunscritas nesses dois pólos epistemológicos. Desse ponto de vista, os dois possibilitaram importantes orientações teóricas para o desenvolvimento da Geografia. Da mesma forma, tais pólos possibilitaram também, importantes orientações didáticas para o ensino dessa disciplina.

### **Bases epistêmicas do desenvolvimento da Geografia e da Geografia Escolar**

As orientações teóricas e metodológicas da seção anterior se fundamentam nas perspectivas do positivismo, do materialismo histórico e dialético e da fenomenologia. Todas elas, com maior ou menor ênfase, têm influenciado epistemológica e didaticamente o ensino da Geografia.

A perspectiva positivista na Geografia, também conhecida como Geografia Tradicional, é aquela marcada pela observação dos fenômenos, pela experimentação,

pela neutralidade e pela formulação de leis gerais aplicadas tanto para os fatores naturais quanto para os fatores sociais.

Essa abordagem possibilitou uma produção do conhecimento na qual a natureza se constitui como objeto central da Geografia, numa primeira fase, e a dicotomia homem-meio, numa segunda fase. Ambas as fases possibilitaram uma melhor sistematização dos lugares e do território, asseguraram a implementação de uma ideologia nacionalista, consolidando a expansão de Estados Nacionais imperialistas da Europa de então. O fato é que os primórdios da Geografia foram marcados por esse processo de descrição, localização e inter-relação de fenômenos da superfície terrestre. Segundo Brabant (1990), um dos principais elementos desse caráter descritivo existente na Geografia é decorrente da ideia de que essa disciplina permitiu, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram.

Do ponto de vista didático, segundo Garcia Perez (2000a); Porlan Ariza e Rivero (1998), o positivismo influenciou o modelo didático tradicional de ensino e aprendizagem da Geografia e de outras áreas do conhecimento. . Esse modelo se sustenta na ideia de que o conhecimento científico e acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Para esse modelo, a supremacia do conhecimento também é referência na formação do professor. Dessa forma, a fonte para tal formação, no modelo tradicional, são exclusivamente os saberes disciplinares (PÓRLAN ARIZA; RIVERO, 1998); (GARCIA PÉREZ, 2000b). Ou seja, basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa crença, ainda presente na formação e na prática do professor de Geografia, é decorrente do fato de que, se se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo.

Essa concepção de produção do conhecimento espacial traduziu-se, essencialmente, pelo estudo descritivo das paisagens naturais ou humanizadas. A didática, nesse contexto, baseia-se principalmente na descrição e na memorização dos elementos que compõem as paisagens, tendo em vista que esses elementos constituem a dimensão possível de observação do território ou lugar. Elimina-se qualquer forma de

compreensão ou subjetividade que comprometa a análise "neutra" da espacialidade estudada. O aluno podia descrever relacionar os fatos naturais, fazer analogias, elaborar sínteses ou generalizações etc. Tal Geografia caracteriza-se essencialmente pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos. Dessa forma, fornecia aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente. Apesar de haver forte oposição contra esse modelo de Geografia na atualidade, as bases epistêmicas para esse tipo de conhecimento ainda é forte na disciplina.

Uma das oposições à orientação positivista foi realizada pelos teóricos de filiação marxista. A origem dessa abordagem se situa no conjunto de reflexões iniciadas a partir da década de 1970, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, desencadeando o movimento de crítica e de renovação do pensamento geográfico. Esse movimento buscava inserir a Geografia em um quadro teórico que permitisse explicar as transformações socioespaciais em curso e abordar os problemas sociais de uma forma diferente da Geografia moderna positivista. Com essa preocupação, a Geografia crítica marxista, ao postular o compromisso geográfico com a prática da justiça social, fixou como meta prioritária a denúncia da despolitização ideológica do saber e do fazer das geografias de então.

Nesse contexto, a dialética marxista foi reconhecida pelos geógrafos brasileiros que buscavam uma nova orientação para a análise geográfica do espaço, na aceitação da existência de relações mútuas e complexas entre sociedade e espaço e entre processos sociais e configurações espaciais.

As análises do espaço/tempo que se processou no interior da Geografia sob essa orientação objetivavam dispensar a ela um caráter de ciência social e, sobretudo, precisar a definição de seu objeto de estudo. Assim, para Santos (1996), o espaço se caracteriza como um conjunto indissociável de sistema de objetos e de sistema de ações. Nessa perspectiva de produção do espaço, participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é, a sociedade em movimento.

O espaço geográfico é definido pelo autor como elemento que possui dinamismo e leis próprias advindas dos fenômenos que o compõem. Caso o conceba dotado de fenômenos naturais e fenômenos sociais, sua dinâmica se dará mediante leis naturais e leis sociais, interagindo-se dialeticamente no tempo. Nesse sentido, o espaço deve ser concebido com base na relação sociedade-natureza e não mais na relação homem-natureza - como postula a denominada Geografia Tradicional.

No campo educacional, o materialismo histórico e dialético influenciou o desenvolvendo um modelo didático que apresenta intensas críticas ao modelo didático tradicional.

As perspectivas críticas se apresentam como modelos alternativos tanto para a formação de professores como para o ensino. Tais perspectivas decorrem do argumento de que o modelo tradicional pressupõe situações escolares nem sempre compatíveis com a escola desejada. A situação escolar mais típica desse modelo é a descontextualização dos conteúdos ensinados, ou seja, os conteúdos ensinados não tomam como referência os saberes presentes no meio escolar, o que resulta em aprendizagens mecânicas e sem significado para os alunos. Outra crítica está situada na forma pela qual se concebe a composição do saber profissional. É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. Nesse sentido, a proposta de se formar professores frente a essa problemática toma a realidade escolar como aspecto central para o pensamento crítico educacional.

Portanto, a formação do professor decorrerá do intenso processo de investigação na escola, tal como propõem Pórlan Ariza e Rivero (1998); Garcia Pérez (2000a e 2000b) e se configura como proposta alternativa de educação e, dessa forma, capaz de superar o modelo tradicional. O processo investigativo é o mais compatível com a ideia de construção de conhecimento, com uma visão complexa da realidade social, cultural e ambiental, dentre outras que possam superar o reducionismo dos processos de ensino e de construção do conhecimento no âmbito escolar. Uma noção de investigação pode ser vista no que segue:

Investigar en el aula es, para nosotros, reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollamos en nuestras aulas y profundizar en la fundamentación científica, práctica y ideológica de las decisiones que

individualmente y como equipo de profesores vamos adaptando en el desarrollo del currículo, sometiendo nuestros proyectos curriculares a procesos cíclicos de experimentación, evaluación, reformulación y mejora progresiva (CAÑAL, 1997, *apud*, TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003 p. 6)

Todos y cada uno de los estudios que ofrece esta propuesta curricular intentan de alguna manera acercar ao maestro investigador las herramientas básicas para que pueda construir su propio conocimiento profesional deseable. Este proceso de formación individual e compartida no representa sin embargo un estadio final que confiere al profesor la condición de investigador escolar, sino que esta se va adquiriendo progresivamente en el desarrollo profesional con el estudio, el trabajo en equipo y la práctica docente. No es por tanto atributo de la experiencia, pues sabemos que a veces a rutina sin reflexión y estudio, por muchos años que se practique, no gera nada más que eso, rutina”. (TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003, p. 12 -13)

Nesse modelo, a proposta de formação de professor busca superar as perspectivas academicistas, destituídas da realidade escolar, para uma formação centrada na prática docente. Nessa perspectiva, a formação dos professores se constitui em dois eixos básicos.

Um deles centra-se “nos problemas práticos profissionais”, denominado “Modelo Prático-Crítico”. Esse modelo se orienta a partir das seguintes questões: qual é o conhecimento escolar desejável? Como implementar a investigação na escola a fim de promover a construção do conhecimento e desenvolver grupos de professores pesquisadores? Como regular o processo de investigação escolar e o desenvolvimento profissional? (GARCIA PÉREZ, 2006).

Outro eixo da proposta se orienta por um modelo didático que tem em vista o processo de aprendizagem dos alunos e integra o desenvolvimento profissional do professor. As ações práticas de ensino, nesse sentido, são decorrentes do desenvolvimento curricular do aluno, em uma proposta específica desses autores que se denomina “Investigando Nosso Mundo”<sup>2</sup> (GARCIA PÉREZ, 2006).

Apesar de amplamente difundidas nos últimos tempos, as perspectivas crítica e tradicional não se constituem como perspectivas únicas no quadro do ensino da Geografia. A abordagem humanista contemporânea recebeu crescente atenção dos geógrafos brasileiros, sobretudo, a partir de meados de 1980. Trata-se de uma Geografia

---

<sup>2</sup> Proposta didática de formação dos professores do Grupo IRES – Investigación y Renovación Escolar. São referências dessa proposta o documento Proyecto Curricular IRES(1991) e Garcia Peres (2000<sup>a</sup>).

que procura, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido, trabalhando, para tanto, com valores, sentimentos, metas e propósitos das ações humanas.

De acordo com Gomes (2003), tomando-se por base a revalorização de características fundamentais do humanismo, a abordagem recolocou o homem no centro de suas preocupações como produtor e produto de seu próprio mundo. A subjetividade do saber se traduziu na compreensão de que o comportamento espacial humano não se reduz à realidade objetiva do mundo, mas é igualmente guiado pelas imagens subjetivas que se tem dele. Nesse sentido, a objetividade é completada pela subjetividade, o conhecimento pela existência, a explicação pela descrição e os conhecimentos expressos sob a forma de leis pela particularidade histórica.

Do ponto de vista educacional, a perspectiva fenomenológica não tem efetivado práticas escolares sólidas. Ocorre, nessa perspectiva, a adoção de alguns parâmetros que valorizam os aspectos subjetivos das práticas escolares e dos conteúdos a serem enfocados. Além disso, nesse modelo, o processo de ensino decorre da valorização do aluno como sujeito e as experiências vividas são definidoras dos conteúdos a serem ensinados e apreendidos.

A abordagem humanista contemporânea recebeu crescente atenção dos geógrafos brasileiros nos últimos anos e, na atualidade, tem-se envidado esforços na construção de propostas para o ensino. Trata-se de fundamentos epistêmicos da Geografia que procura interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido. Nesse sentido, a paisagem e o lugar são os conceitos que mais têm se apresentado pelos autores desse paradigma (KOZEL; FILIZOLA, 2004). Da mesma forma, tal perspectiva não tem efetivado práticas inovadoras de ensino de Geografia.

### **Bases epistêmicas para a Didática da Geografia**

As diferentes abordagens teóricas e epistemológicas que embasam a Geografia como campo do conhecimento e como disciplina escolar podem fornecer diretrizes para a construção de uma Didática Crítica. Seria uma Didática em que as aprendizagens e os

pensamentos são coerentes com a formação cidadã e libertadora dos alunos. Dessa forma, haveria maiores possibilidades de se formar uma sociedade mais ética, mais justa e respeitosa às diferenças que marcam os lugares e a vida social na atualidade.

No ensino de Geografia, vários pesquisadores têm divulgado importantes bases epistêmicas para a área, as quais têm promovido propostas metodológicas eficientes para o ensino da disciplina. Procura-se, nesse momento, apresentar algumas bases consideradas críticas mais recorrentes na Geografia Escolar da atualidade. Destacam-se as contribuições de Vigotski e de Bachelard no processo de aprendizagem.

Cavalcanti (2005) e Souza (2009) são alguns investigadores da área que têm destacado as contribuições de Vigotski para a construção de um pensamento espacial crítico à Geografia Escolar. As evidências vigotskianas no ensino de Geografia se revelam ao se considerar os lugares das experiências cotidianas dos alunos como ponto de partida para a construção de uma aprendizagem crítica. Vigotski (2004, p. 67) afirma que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio.”

Vigotski critica a perspectiva tradicional do ensino pela qual o professor ensina os conteúdos e o aluno “aprende” sem a garantia de que haja internalização. O autor enfatiza que a garantia dessa internalização é decorrente da experiência do aluno, que se caracteriza como elemento básico da aprendizagem, além do significado do meio no decorrer do processo. Enfatiza também o importante papel do professor, mediando esse processo, e da escola como espaço capaz de promover aprendizagens diferentes dos demais processos educativos. As aprendizagens advindas do processo educativo escolar é uma das preocupações centrais de Vigotski (2001; 2004).

A internalização de elementos da linguagem como componente social será melhor se o processo de mediação permitir uma adequação mais precisa das atividades desenvolvidas. Para isso, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui uma importante síntese vigotskiana do desenvolvimento, capaz de apropriar e internalizar os elementos do entorno sociocultural. Entende-se por Zona de Desenvolvimento Proximal a distância entre o nível do desenvolvimento atual de uma

pessoa, determinado por tarefas que ela resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento decorrente de mediações (VIGOTSKI, 2004).

Nesse sentido, considera-se como abordagem crítica aquela capaz de promover no aluno a compreensão das diversas espacialidades das quais ele faz parte: do lugar vivido, do seu cotidiano, das relações socioespaciais nas quais está inserido etc. É importante que essas espacialidades sejam conectadas, via pensamento, com outras espacialidades globais.

A construção de um pensamento espacial nessa abordagem será decorrente da internalização dos conceitos básicos da Geografia, tais como: paisagem, lugar, território e região e de temas geográficos de fundamental importância para estruturação desse pensamento, como por exemplo: o meio ambiente, o urbano e o agrário. Um caminho para o desenvolvimento de um pensamento geográfico decorre ainda da aprendizagem desses conceitos e de temas em diversas escalas de análise, em que se faz uma correlação entre as espacialidades sistematizadas pelo conhecimento geográfico e as espacialidades cotidianas do aluno. Para que isso ocorra, o professor deve ter essa clareza metodológica a fim de que ele possa mediar esse tipo de aprendizagem.

Na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem em Geografia é resultado das diversas interações que mediam a construção do conhecimento, dentre elas: as práticas espaciais cotidianas, as práticas escolares, as percepções do espaço, os conteúdos da disciplina e, principalmente, a prática do professor orientando o conhecimento do aluno no contexto das interações.

Como se pode ver, esses são alguns apontamentos de Vigotski basilares para o desenvolvimento de uma epistemologia da didática da Geografia que objetiva a construção de um pensamento espacial crítico e autônomo.

Bachelard é outra importante base epistêmica para a Geografia Escolar, já que recentemente tem sido referência para o ensino da Geografia na construção de um pensamento espacial crítico, tal como afirma Souza (2009).

São muitas as obras de Bachelard que expõem sua epistemologia. Destaca-se a obra *A Filosofia do Não* (1991), onde é anunciada a necessidade de se fundar uma nova filosofia das ciências, mais adequada ao pensamento científico em contínua evolução;

*A formação do espírito científico* (1996), que se funda na necessidade de lidar com os obstáculos epistemológicos no sentido de superá-los, para então ascender ao espírito científico; e *Ensaio sobre o conhecimento aproximado* (2004), no qual, Bachelard propõe, dentre outras coisas, a necessidade de retificar o erro como processo de conhecer a realidade. O erro é, para Bachelard, o ponto de partida para ascender ao espírito científico, opondo-se ao processo de busca da verdade, como propõe a filosofia empirista indutivista (SOUZA, 2009)

Essas obras não tratam de educação, no entanto, elas têm sido nos últimos tempos, bastante referenciadas em trabalhos que tratam do ensino e dos processos de aprendizagem, especificamente na composição de um sistema teórico e conceitual necessário ao ensino de Geografia.

Das orientações epistemológicas da filosofia bachelardiana, vale destacar as consideradas referências básicas neste artigo, que são:

a) O conhecimento científico rompe e até mesmo se opõe ao conhecimento comum, pois a técnica, nos dias atuais, procura determinar aspectos do real que não são dados imediatos, mas resultados construídos pelo cientista. Há uma descontinuidade absoluta entre o realismo sensível e o racionalismo científico do pesquisador. A hipótese científica apresenta uma evolução dialética, ou seja, não linear, com rupturas. Em consequência, há um corte inevitável entre o saber comum e o saber científico;

b) O conhecimento científico é superação de obstáculos epistemológicos, que estão incrustados tanto no senso comum quanto na experiência científica;

c) O conhecimento científico é retificação de erros. Retificar é regularizar, normalizar os enganos, desvios e fantasias infundadas. As idéias científicas não são resumos da experiência, mas programa de ação, refinamento, precisão e esclarecimento do material empírico. Seguir a constituição da ciência é compreendê-la como um saber aproximativo. A história das retificações científicas é a própria história dos sistemas científicos.

O erro tem sido bastante estudado no campo educacional, pois essa noção implica uma perspectiva didática no processo de construção do conhecimento. Os estudos tendem a apontar a dimensão negativa à didática que usa o erro para punir e

classificar; discriminar os que aprendem dos que não aprendem; diferenciar os que merecem boas notas, daqueles que não deram conta de passar de ano.

Por outro lado, há uma positividade do erro no processo de ensino, tendo em vista as reais possibilidades de o aluno construir seus próprios conceitos e, com isso, ser sujeito autônomo na sua aprendizagem. Na prática pedagógica, o erro pode significar uma possibilidade concreta de evoluir o pensamento:

Sem dúvida, ao classificar as singularidades da substância, o cientista retoma os métodos do estudo de extensão; mas o problema da identificação terá mudado de caráter ao mudar de nível. Procede-se por eliminação das diferenças e não por aproximação das qualidades comuns, e um não é igual a outro, pois os métodos de eliminação enfatizam um tempo da dialética de identificação quase sempre desprezado pelos estudiosos da lógica. Não se trata de uma eliminação pura e simples; para estimar o valor do que se conserva, leva-se em conta o que é eliminado. Por isso, o problema do erro nos parece mais importante que o problema da verdade; ou melhor, só encontramos uma solução possível para o problema da verdade quando afastamos erros cada vez mais refinados. (BACHELARD, 2004, p. 246).

Neste excerto, Bachelard está referindo-se à positividade do erro, encarado como elemento motor do conhecimento e uma etapa a ser atravessada. Essa compreensão implica considerar as concepções alternativas como condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo individual. Assim, é bastante natural para a epistemologia bachelardiana a existência de concepções alternativas, reveladoras das “impurezas e valores” adquiridos pelo conhecimento sensível, na interação dos sujeitos com outros sujeitos e do sujeito com o mundo que o cerca.

A objetividade de uma ideia será mais clara e mais distinta, na medida em que ela aparecer sobre um fundo de erros mais profundos e mais diversos. É preciso errar para atingir um fim. Não há verdades primeiras, só erros primeiros. A primeira e mais rica função do sujeito é a de se enganar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é a lembrança dos erros retificados. “O erro é uma fase da dialética que precisa ser transposta. Ele suscita uma investigação mais precisa, é o motor do conhecimento.” (BACHELARD, 2004, p. 251).

## **Algumas orientações metodológicas da Geografia Escolar: a estruturação do pensamento espacial**

A Geografia ensinada nas escolas na atualidade necessita promover avanços em relação aos conteúdos ensinados, em relação às concepções em torno da ciência geográfica e de seus conceitos, em relação às metodologias de ensino da disciplina e em relação aos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Essa necessidade de mudanças é recorrente em autores que tratam da Geografia e de seu ensino na educação básica. Entretanto, as necessidades de mudança preconizadas não significam dizer que o ensino dessa disciplina não tem tido avanços nos últimos tempos.

Nas duas últimas décadas, as pesquisas e a literatura na área apresentam consideráveis avanços nas propostas de ensino de Geografia, relacionados aos aspectos acima citados. Dentre os autores que enfocam o assunto, pode-se fazer referência a Cavalcanti (1998, 2002), Callai (2000), Straforini (2004), Castellar (2005), dentre outros. E, observando a produção da área, essencialmente nos eventos da Geografia, especificamente dos Encontros Nacionais de Práticas de Ensino - ENPEGs e dos Encontros Nacionais de Ensino de Geografia - Fala Professor, pode-se perceber a existência de práticas relativas ao ensino da disciplina que evidenciam mudanças da Geografia ensinada nas escolas. Assim, de forma incipiente, tem-se apontado perspectivas animadoras referentes às mudanças desejadas no ensino da disciplina.

Dentre os diversos aspectos que potencializam essas novas perspectivas está a importância de conhecimento das categorias Geográficas que, no caso escolar, segundo Cavalcanti (1998), gira em torno dos conceitos de natureza, paisagem, lugar, região e território, ou seja, são os conceitos estruturantes do pensamento espacial. Além desses, outros conceitos auxiliam na estruturação do pensamento geográfico, a saber: cidade, campo, meio ambiente, identidade cultural e cartografia. Eles têm se destacado no ensino da disciplina, auxiliando o uso das categorias acima citadas. Por último, destaca-se, nessa potencialização da Geografia escolar, o desenvolvimento metodológico das propostas de ensino.

Sabe-se que um ensino eficaz é aquele que cumpre com a função escolar na formação do cidadão autônomo e crítico capaz de superar os problemas que afligem a sociedade atual. Ao trabalhar com conteúdos geográficos, é preciso que se tenha claro qual é o papel da Geografia na escola no cumprimento de sua função social. Cavalcanti (2006, p. 34) explicita esse papel da Geografia:

Cabe reafirmar e explicitar a importância da Geografia escolar para a formação geral de cidadãos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internizarem métodos e procedimentos, de captar a realidade vivida e “apresentada” pela geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

Nesse sentido, é fundamental referenciar-se pelos conceitos estruturantes do pensamento espacial. As diversas espacialidades do mundo atual possuem uma paisagem que é formada por um conjunto de objetos e que são captados pelos sentidos. A percepção desses objetos no espaço não é definida pela simples existência deles. A percepção relaciona-se também a elementos da subjetividade dos indivíduos ou do sentido que uma determinada cultura dá aos objetos de uma paisagem. Dessa forma, a paisagem pode se expressar de forma diferenciada. Entretanto, as paisagens não são compostas apenas pelas formas. Elas também possuem conteúdo e expressam movimento temporal. Ao contrário de muitas concepções, elas não são estáticas. Conforme Santos (1988), as paisagens possuem uma expressão temporal e social e, por isso, podem carregar elementos de diversos tempos históricos e de diversas sociedades. Da mesma forma, Cavalcanti (2006) demonstra que os conteúdos das paisagens decorrem das funções que os objetos cumprem na sociedade. Assim, a paisagem possui uma dinâmica social e expressa contradições. Dessa forma, para trabalhar com o conceito de paisagens no ensino da Geografia não basta se ater à descrição de suas formas. Há de se considerar o significado que os alunos dão aos diferentes arranjos, há de se analisar o porquê de os objetos da paisagem se localizarem num dado lugar e não

em outro, há de definir com os alunos as funções que as paisagens cumprem na atualidade e que funções tiveram no passado, há de se descobrir quem construiu as paisagens e para quem foram construídas etc.

As atuais espacialidades do mundo, vistas como lugar de experiências individuais e coletivas vividas pelo cidadão no seu cotidiano, permitem que ocorra a efetivação de práticas espacializadas que requerem referências de localização e que constroem, ao mesmo tempo, processos de identidade dos indivíduos ou dos grupos. Nesse sentido, para estudar as espacialidades do cotidiano, pode-se recorrer ao conceito de lugar. Sobre a identidade no estudo do lugar, Cavalcanti (2006, p. 36) afirma:

A identidade é, nesse entendimento, um outro elemento importante do conceito de lugar. Ela é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, nesse caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual o indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja com um bairro, com um estado, uma área.

Outro aspecto importante nesse estudo, referenciado pelo conceito de lugar, diz respeito à relação do local com o global. É recorrente a ideia de que, ao ensinar Geografia, deve-se valorizar o estudo das espacialidades próximas do aluno, sob o argumento de que o processo de aprendizagem seria “mais fácil” ao passo que as localidades mais distantes seriam “mais difíceis” de promover uma aprendizagem realmente significativa. Nesse sentido, instaurou-se no ensino da Geografia uma metodologia com a orientação de que, nos primeiros anos de escolaridade, ensina-se sobre a casa e a escola, depois amplia-se para o bairro, para a cidade, para o município, para o estado, para o país e assim sucessivamente. É uma metodologia de ensino de Geografia baseada na ideia de “círculo concêntrico”, em que o “eu” é o ponto de referência para o processo de aprendizagem e vai se deslocando para espaços mais “complexos” à medida que a criança vai ampliando seu processo de aprendizagem e/ou escolaridade.

Para trabalhar a relação local-global na atualidade, segundo Straforini (2004), não se concebe essa linearidade nas escalas, tendo em vista a complexidade do mundo

globalizado. Para o autor, o espaço geográfico deve ser analisado enquanto totalidade-mundo.

Alderoqui (2006) problematiza também essa questão de se considerar o próximo como uma espacialidade fácil e simples. A autora afirma que a dificuldade ou facilidade para os alunos aprenderem não está na proximidade ou na distância do fenômeno, e sim na complexidade do objeto e na maneira pela qual os professores recortam os aspectos que vão ensinar sobre um determinado espaço. Dessa forma, a casa, a escola, a rua, o bairro contêm elementos que se articulam com outros espaços e são fundamentais na compreensão do lugar.

Essa complexidade das atuais espacialidades pode ser evidenciada mediante o uso de outro conceito estruturante do pensamento geográfico, o território. Assim, o conceito de território também é fundamental para o ensino da Geografia. Sobre a importância do conceito de território e, tomando como exemplo as territorialidades urbanas, Cavalcanti (2006, p. 42) afirma:

[...] a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva a pensar a cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles.

Dessa forma, o uso de conceitos como relações de poder, identidade, fronteira, campo de força, classe social, cultura, dentre outros, ajudam a complexificar as espacialidades atuais e, ao mesmo tempo, ampliar a sua compreensão mediante o uso do conceito de território.

O uso de conceitos como o de paisagem, lugar e território apresentados aqui constitui exemplos de estruturadores do ensino de Geografia no âmbito escolar. Outros conceitos geográficos como natureza e região também orientam o ensino dessa disciplina. Entretanto, aqueles conceitos são os mais recorrentes na literatura atual e orientam o ensino de Geografia e, portanto, são mais eficazes na efetivação de um pensamento espacial escolar. Isso porque consideramos esses conceitos mais próximos

das espacialidades que fazem parte do cotidiano dos alunos, bem como da sua íntima relação com o exercício da cidadania.

Diversas orientações teóricas e metodológicas para o ensino de Geografia objetivam a estruturação de um pensamento espacial autônomo por parte do aluno. Tais orientações se reverberam na Geografia escolar, essencialmente no processo de formação do professor da disciplina ou por via de alguns materiais didáticos ou guias curriculares. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Esse documento foi considerado por alguns geógrafos uma proposta organizada de forma conservadora tanto em relação ao processo pelo qual foi elaborado como em relação ao seu conteúdo. Tem-se, então, uma proposta dissociada das reivindicações e das vivências daqueles que estão mais próximos da escola real. Constitui-se como proposta curricular que criou uma visão idealista de professor, de escola e de aluno e que não condiz com a realidade educacional brasileira.

Segundo Kaercher (1997), os PCN's, visto pelo que ele se apresenta, parece extremamente sedutor, pois estão bem escritos e com reflexões sensatas. É preciso considerar, contudo, que em certa medida são distantes da realidade. O fato é que os parâmetros ora apresentam avanços em relação ao ensino de Geografia (valoriza o ensino de conceitos geográficos) e ora apresentam confusões teóricas e metodológicas. São mesclados, portanto, de bases epistêmicas diversas: ora possuem tanto a orientação crítica como a orientação tradicional e a humanística.

É certo que várias outras propostas para o ensino de Geografia se fazem presentes na atualidade. Algumas se somam e se aproximam às apresentadas nessa parte do texto, outras se aproximam mais do modelo tradicional de ensino e de Geografia e outras ainda apresentam propostas que não claras do ponto de vista epistêmico.

### **A cidadania como foco para a formação do pensamento espacial**

Quando se fala de cidadania, há de se ter em mente qual a noção que se postula ao termo. Diversos estudos sobre o assunto na atualidade apontam para a forte marca da

ideia de cidadania construída sob os auspícios da sociedade moderna, especificamente com o advento da independência dos EUA e da Revolução Francesa. É uma ideia de cidadania vinculada à perspectiva de participação política extremamente difundida por esses dois eventos políticos da era moderna. Dessa forma, cidadania passa a ser compreendida essencialmente como a participação política do indivíduo nos pleitos eleitorais.

Se no plano político o voto tem representado uma concretização dessa noção de cidadania, no plano da consciência política, das condições sociais de sobrevivência, do respeito à diversidade cultural, dos processos de aquisição do saber etc., o significado do vocábulo está aquém de grande parte da população, principalmente a dos países mais pobres do mundo (SANTOS, 2007). Dessa forma, outras perspectivas de cidadania têm sido reconhecidas nos últimos tempos, tendo em vista as intensas reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. É uma noção de cidadania que “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2001, p. 20). A escola e as disciplinas escolares estão nesse movimento. De um lado, a escola difunde uma noção de cidadania alheia à realidade social e cultural de seus alunos e que tem se colocado nos últimos tempos como aspecto importante da crise pela qual tem passado a escola e nela o ensino de Geografia. Por outro, significativos esforços têm se realizado no sentido de questionar essa realidade escolar e buscar alternativas para mudá-la.

A cidadania, portanto, não deve ser pensada como algo alheio ao ambiente escolar, fora do dia a dia da escola, destituída da relação professor/ aluno, dos conteúdos e de seus objetivos. Se se pensa em uma cidadania que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social e espacial, sobre seu direito às condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento etc, veremos que a escola tem responsabilidade direta e indireta com essa outra dimensão de cidadania. Direta quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta

quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas sociais capazes de mudar a realidade.

Nesse duplo papel da escola, também está a Geografia. Há de ser, porém, uma disciplina que se propõe superar a lógica da Geografia Escolar, que visa a caracterização do quadro natural no espaço, a descrição da relação homem-meio, a simples localização de fenômenos no espaço etc. Enfim, uma Geografia descontextualizada da realidade escolar, que não promove a reflexão do aluno sobre os temas da disciplina; distante da noção de cidadania que se busca construir na atualidade.

### **Considerações Finais**

Para encerrar este texto, mas não a discussão, aponta-se que uma das formas de alterar a atual realidade da Geografia no âmbito escolar situa-se num intenso processo de se pensar na formação inicial e continuada dos professores para que eles tenham acesso a um arcabouço teórico e metodológico da Geografia Escolar e da Didática da Geografia para que se possa efetivar uma valorização do papel da Geografia ensinada nas escolas.

O fato é que, contra as orientações de cunho tradicional, se tem empreendido grandes esforços na formação do professor de Geografia para que possam efetivar práticas de ensino que orientem os alunos na construção de um pensamento espacial compatível com a formação de sujeitos mais críticos e autônomos na apreensão e compreensão de suas espacialidades.

Considera-se, entretanto, a necessidade de políticas de formação e de valorização da profissão docente para que o professor de Geografia, no exercício da profissão, tenha condições intelectuais, emocionais, financeiras e sociais para realizar a tarefa que se aponta no ensino da disciplina.

### **Referências**

ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. (Compiladoras). Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BACHELARD, Gaston. A filosofia do não. Lisboa: Presença, 1991.

\_\_\_\_\_. A formação do espírito científico. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre conhecimento aproximado. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRABANT, Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). Para onde vai o ensino da Geografia. São Paulo: Contexto, 1990.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: práticas e contextualizações. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. Campinas: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para formação e a prática de ensino. In: \_\_\_\_\_. (org.). Formação de professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

\_\_\_\_\_. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Caderno Cedes. v. 25, n. 66, maio/ago, 2005.

\_\_\_\_\_. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. Geografia da Cidade. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona. N. 207, febrero de 2000a. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm>. Acesso em 17/01/2009>

\_\_\_\_\_. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N. 64, mayo de 2000b. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm>.> Acesso em 17/01/2009.

\_\_\_\_\_. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J. M; LUIS, A. (Eds.), La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro, (2006), 269-309.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Geografia e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

KAERCHER, Nestor. PCNs Futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. Terra Livre - Dossiê: Os PCNs em discussão, nº 13, ago, 1997.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. Didática de Geografia. São Paulo: FTD, 2004.

PORLÁN ARIZA, Rafael; RIVERO, Ana. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada Editora, 1998.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Edusp, 2007.

\_\_\_\_\_. A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SOUZA, Vanilton Camilo de. O processo de construção do conhecimento geográfico na formação do professor de Geografia. Tese (Doutorado em Geografia), IESA/UFG, Goiânia, 2009.

TRAVÉ, Gabriel; CAÑAL, Pedro; POZUELO, Francisco J. Aportaciones de Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo: al cambio en La educación primaria. Investigación en La Escuela. Nº 51, Sevilla, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 27 de fevereiro de 2011

Aceito para publicação em 02 de abril de 2011