



CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E ENSINO: elementos constituintes na construção do saber geográfico

Marcos Piter Lopes
mlpiter@hotmail.com

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás (UFG). Servidor Público da Saneamento de Goiás S/A - Saneago. Endereço: Rua Santa Rita, Qd. 01, Lt. 03. Parque Santa Rita. CEP 75400-000. Inhumas/GO

RESUMO

Este artigo reflete os aspectos sobre o conhecimento, educação e ensino de Geografia com enfoque na Cartografia Escolar. A priori, o trabalho traz reflexões no sentido histórico da Geografia enquanto ciência e esta no ensino nas escolas. Esta reflexão tem o objetivo de levantar os elementos que contribuem para a construção de um saber que relacione as vivências diárias dos indivíduos com a Geografia, considerando como a Cartografia se apodera para estudar o espaço. Esses estudos cartográficos do espaço consideram as percepções, as representações e as sensibilidades marcadas no espaço, ou seja, estuda o espaço de modo a dinamizá-lo com esses aspectos, ditos anteriormente, associando-os com o ensino de Geografia. Portanto, o presente artigo se baseia no ensino de Geografia associado com as potencialidades da Cartografia Escolar, como formas de leituras de uma totalidade-mundo que proporcione aos alunos conceberem construções de conhecimento significativo. É nessa perspectiva que, a seguir, começaremos a debater sobre o ensino, questionando como é abordada a Geografia e como essa ciência dá suportes para a efetiva construção do saber geográfico.

PALAVRAS-CHAVE

Cartografia Escolar, Ensino de Geografia, Educação.

**KNOWLEDGE, EDUCATION AND TRAINING:
constituent elements in the construction of
geographic knowledge**

ABSTRACT

This article reflects the aspects of knowledge, education and teaching of Geography with a focus on School Cartography. A priori, the work brings reflections in the historical sense of geography as a science and that teaching in schools. This reflection aims to raise the elements that contribute to the construction of knowledge that relates the daily experiences of individuals with geography, considering how the mapping takes hold to study space. These cartographic studies of space consider the perceptions, representations and sensibilities marked in space, ie, studies the space in order to make it more dynamic with these aspects, said earlier, associating them with the teaching of Geography. Therefore, this article is based on the teaching of geography associated with the potential of School Cartography, as ways of reading a whole-world that provides students devise meaningful knowledge construction. It is in this perspective that follow, we will begin to discuss about teaching, questioning how geography is covered and how that science gives holders the effective construction of geographic knowledge.

KEYWORDS

School Cartography, Geography Teaching, Education.

Considerações Iniciais

Este artigo apresenta uma parte da discussão teórica presente na dissertação de mestrado defendida em 2015, que abordou o trabalho com mapas mentais no ensino de Geografia na EJA. Esse trabalho com os mapas mentais proporcionou pensar, a priori, nas transformações do ensino de Geografia e suas características históricas que perpetuaram as transformações sentidas nessa ciência, contribuindo para nossos estudos e para o entendimento do ensino que se transforma constantemente. O trabalho com a dissertação proporcionou pensar no ensino de Geografia, diante de suas significativas transformações, no sentido de os alunos perceberem a ciência geográfica, juntamente com a Cartografia como formas de entender as possibilidades em se trabalhar o mapa mental, considerando as percepções dos mesmos.

Nesse sentido, foi necessário entender essa possibilidade de trabalho com o ensino de Geografia e suas transformações ao longo do tempo, procurando reconhecer as realidades dessa ciência diante das experiências dos sujeitos. Dessa forma esse trabalho visa entender que essas transformações na Geografia são primordiais para que os alunos

busquem na dinâmica e complexa vivência diária as associações com os conteúdos escolares geográficos.

A Cartografia aparece como uma aliada para que possa avançar nas discussões sobre a transformação, as redefinições e ajustamento da ciência ensinada em sala de aula com o cotidiano dos indivíduos. Assim, o ensino cartográfico busca a compreensão do mundo, pelo indivíduo, a partir do conhecimento geográfico, levando os alunos a refletirem sobre a totalidade-mundo.

Para tanto, o presente artigo se encontra estruturado nessas considerações iniciais e finais, bem como em 3 tópicos a saber: Ensino de Geografia e perspectivas históricas, que busca um resgate das transformações históricas importantes no ensino de Geografia e que influenciam no pensamento de cotidianidade dessa ciência e na Cartografia; Geografia Escolar: cotidiano e ensino-aprendizagem, que reflete a importância do trabalho de Geografia em sala de aula, considerando o cotidiano no processo de ensino-aprendizagem e; Cartografia Escolar: a busca pela representação e compreensão de mundo, que traz a importância da Cartografia como forma dos indivíduos se enxergarem dentro do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, buscando compreender o mundo em que vivem.

Ensino de Geografia e perspectivas históricas

A Geografia e também o seu ensino passaram por vários contextos de movimentos, transformações, mudanças, e isso nos sugere que os pensamentos “simples” devem estar associados aos pensamentos “complexos” para desenvolver a dinâmica dessa ciência, ou seja, é preciso vincular as experiências ao campo teórico da Geografia para que se possa efetivar a construção do conhecimento.

Essa movimentação na ciência geográfica permite-nos pensar na importância dela na escola, como forma de reconhecer as transformações na sociedade, confirmando o que Straforini (2008, p. 51) reconhece dessa realidade, dando à Geografia a condição de única possibilidade de integração no ensino: “Desta forma, a Geografia passa a ter papel de destaque na escola, pois é a única disciplina a possibilitar o acompanhamento das transformações recentes de forma integrada”.

Por isso, se faz importante acompanhar alguns momentos históricos pelos quais passou e ainda passa a Geografia nos diferentes aspectos, sejam eles políticos,

econômicos ou sociais, pois estes influenciam o ensino dessa ciência, possibilitando respaldos para professores e alunos darem os sentidos e caminhos geográficos.

É preciso lembrar que esses caminhos construíram e constroem a Geografia e seu ensino. Portanto, fazem presentes à vida dos docentes. Esse debate do contexto de mudanças nessa ciência é destacado por Pereira (1999, p. 29) como propício, para que os professores encontrem argumentos para entender a Geografia, seus contextos e discursos.

As interligações entre a escola e a Geografia situam-se no contexto do século passado, em que diferentes interesses políticos, econômicos e sociais estão em jogo. Ao mesmo tempo, estas vinculações indicam caminhos que todo professor de Geografia preocupado com o sentido do ensino desta disciplina terá que percorrer se desejar encontrar explicações para o discurso geográfico atual.

Assim as características da Geografia foram trabalhadas ao longo dos séculos. Essas transformações já puderam ser percebidas na antiguidade, que para Sodré (1989) esse momento é denominado de pré-história da Geografia, bem antes do século XV e XVI. Nesses séculos, época do descobrimento do Brasil, a Geografia se destacou por explorações geográficas nas diversas regiões do mundo, mostrando nitidamente as inspirações cartográficas dessa ciência no modo de conhecimento no mundo. “A partir do século XVI, os Estados ocidentais, cientes do que podiam ganhar com um melhor conhecimento da Terra, das rotas marítimas e das grandes possibilidades que viriam com as trocas, contribuíram com a aventura cartográfica”. (CLAVAL, 2002, p. 12).

Nesse contexto de se considerar alguns fatos históricos importantes da Geografia, chamamos a atenção que no séc. XVIII com pensadores como Kant e Montesquieu, que desenvolveram a chamada “Geografia Social”, cujo objetivo era apresentar estudos da relação entre a humanidade e o meio ambiente.

Esses pensadores, segundo Ratzel (1904), abordavam as condições naturais sobre a história e as transformações das diferenças humanas. Essa forma de abordagem é confirmada com Ratzel (1904, p. 37) quando diz da intenção de estudo de Kant em dizer que é importante considerar o homem relacionado com o meio:

[...] Kant passa a combater decididamente a teoria das rápidas e acidentais transformações das diferenças humanas. Ele considera o homem como pertencente a uma única espécie, que se adapta a todos os climas, mas que em cada um deles desenvolve princípios especiais de adaptação, que por sua vez produzem a diferenciação das raças. [...] Parece a Kant que a Geografia tem pouco importância se separada da antropologia”.

Segundo Ratzel (1904) o homem é extremamente importante para entendermos a Geografia como pertencente à vida dos indivíduos. É preciso ressaltar que esse era o

momento das inquietações, de movimento, do saber que não se pode ficar parado para obter o conhecimento apenas pela contemplação. Isso foi de grande importância, já que a ciência geográfica naquele momento era estritamente descritiva e servia para conhecimento prévio, de descrição dos lugares, elaborando coordenadas cartográficas.

A Geografia tal qual a conhecemos nasceu de uma crise que transforma, na segunda metade do século XVIII, o que era a disciplina desde o final da Antiguidade: Eratóstenes e sobretudo Ptolomeu tinham-lhe atribuído como objetivo determinar as coordenadas dos lugares na superfície da Terra e elaborar representações cartográficas. Havia também uma preocupação descritiva, como mostra a obra de Estrabão. (CLAVAL, 2002, p. 12)

Percebemos então, conforme o autor acima citado, que a Geografia trazia consigo um certo conflito, que vai da mera descrição dessa ciência com a utilidade da mesma para os sujeitos. Essa “crise” sofrida na Geografia deve-se ao fato de que o momento era de questionamento, de indagações da utilidade da mesma e não deixá-la a cargo somente de descrições e exaustivas representações superficiais.

Já no séc. XIX, segundo Ratzel (1904), a Geografia sofre as influências da escola Alemã com o conceito de determinismo geográfico, da Antropogeografia, em que o homem seria o produto do meio, as condições naturais determinariam a vida em sociedade. Essa produção na vida do homem também influenciou no ensino de Geografia, que oferece, a priori, privilégios para alguns das classes dominantes, religiosas ou políticas; é na dinâmica das desigualdades sociais que vão se constituir os níveis de qualidade do ensino ainda vigentes na sociedade da Europa. Assim, nota-se as primeiras investidas dessa ciência no âmbito escolar. Sobre esse contexto, ratifica Pereira (1999, p. 21) ao abordar a característica tradicional da Geografia.

É que tanto a Geografia moderna (também denominada científica ou tradicional) como o sistema público de ensino são frutos do século XIX. Até essa época, as escolas, além de passarem um saber extremamente elitista, estavam praticamente atreladas às instituições religiosas. Durante muitos séculos, saber ler, escrever e contar constitui privilégio das classes dominantes porque têm poder e o desejam conservar.

É assim, diante desse contexto histórico da Geografia, que começam a surgir questionamentos a respeito de sua postura enquanto disciplina no ensino. Propõe-se, portanto a mudança rápida e significativa na didática geográfica, com o Manifesto Comunista de 1848 e da Comuna de Paris de 1871, conforme Straforini (2008), para a formação de cidadãos já imbuídos no processo de afirmação capitalista rompendo com o feudalismo da época. Straforini (2008, p. 53-54) confirma essa ideia espalhada na época de um ensino reprodutor da idealização capitalista:

Enquanto um agente reprodutor, a Educação escolar surgiu na passagem do século XVIII para o século XIX, no advento da Revolução Industrial, pois era necessário qualificar uma enorme massa de mão de obra para um mercado de trabalho em reconstrução e carregá-la de ideologia nacionalista, necessária naquele momento de intensas lutas de classes de objetivos internacionalistas.

Essa realidade exposta pelo autor confirma o ensino profissionalizante intensificado nessa época da Revolução Industrial, de modo a fazer uma educação de ensino em série defendendo as intenções das produções do capital apresentadas no ensino. Chamamos a atenção de todos que essa específica realidade de ensino profissionalizante em massa efetivada na escola, também levou a aprofundar estudos a respeito da necessidade de encontrar na escola possibilidade de valorizar o ensino e os indivíduos no ensino.

Assim, a escola, como principal lugar da difusão do conhecimento teórico, é também o principal alvo das reformulações no ensino para que pudesse já ser notada a valorização da práxis nas disciplinas, com valorização da burguesia na sociedade. O professor como componente da escola, juntamente com o aluno estava inserido nesse contexto de mudanças até agora proposto. Sobre essa importância do papel da escola no ensino em geral e na determinação da prática para a valorização do ser humano, declara Pereira (1999, p. 25):

A escola surge, então, como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade.

É essa realidade que se encontrava a escola, como o lugar que transmitia os conhecimentos e que podia levar os sujeitos a entenderem sua importância efetiva na sociedade, concebendo o ensino como forma importante para reforçar o contexto de possíveis mudanças nas posturas humanas.

Ainda no séc. XIX a Geografia Escolar em seus alicerces básicos para enaltecer ou reforçar o patriotismo, oferece, assim, suportes para novos valores de tempo e espaço de um futuro alcançável. Nesse contexto de escola pública era importante alfabetizar as massas, diferente das escolas da Idade Média que eram para a burguesia ou para membros da igreja, que priorizavam os estudos de Latim e Teologia em detrimento do ensino de Matemática, História e Geografia.

A grande questão que encenava era de uma Geografia de sala de aula às vezes, se não na maioria delas, alheia ao aluno e suas perspectivas, o que fazia dessa ciência uma disciplina de caráter tedioso e enfadonho, ou seja, o professor teria que acompanhar o

discurso geográfico vigente nessa época. É desse desconforto que Pereira (1999, p. 29 e 30) destaca:

Quem já se deteve sobre um programa desta disciplina escolar, quem já ministrou ou assistiu aulas de Geografia, quem já parou para analisar os conteúdos veiculados por seus manuais não pode deixar de observar com um certo desconforto o quanto esta ciência, (...) cai numa “*pseudoconcreticidade*”, (...) a Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas.

Essa realidade traz para os indivíduos um estranhamento em relação aos assuntos geográficos, o que seria uma forma de mascaramento da utilidade que essa ciência de fato teria. Chamamos a atenção para o fato das pessoas até então, não conseguirem encontrar muitas vezes, na Geografia, essa forma concreta de vê-la na vida, no cotidiano, na prática escolar e reconhecê-la como importante.

Contudo, o séc. XX é marcado pela Escola Francesa com o conceito de possibilismo, que abria as discussões para, ao contrário do determinismo já visto anteriormente, ter a possibilidade de na Geografia haver influências recíprocas entre meio ambiente e homem. A respeito disso Claval (2002, p. 17) nos diz das inovações técnicas que elaborava possibilidades de mudanças sutis nessa ciência: “[...] mesmo se tínhamos passado do determinismo a visões matizadas – o possibilismo explicava como o peso das condições locais desfazia-se com a elaboração de inovações técnicas ou pelo recurso ao transporte”.

Assim, a Geografia no século XX via-se abrindo campo para estudos da relação que estabelecia segundo as escolhas humanas que influenciariam no desenvolvimento cultural e intelectual. Já se sentia, portanto, as influências de outros conhecimentos admitidos na Geografia, como a Estatística e também de algumas tecnologias.

É dessa forma que se destaca a Nova Geografia, pelo conhecimento lógico Positivista. O método é quantitativo, portanto auxilia a Nova Geografia, e que segundo, Gomes (1993, p. 272), “de qualquer forma, a discussão entre antigos e modernos na Geografia, claramente exposta durante a revolução quantitativa, deixou marcas fundamentais”. Um grande exemplo da Nova Geografia são os métodos adotados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). “Era, assim, necessário mensurar, medir, quantificar o território, pois, sem estas informações, o capitalismo não poderia utilizá-lo como base para sua missão acumulativa de capital”. (STRAFORINI, 2008, p. 60)

Diante desse contexto é que podemos destacar que a Geografia é uma ciência de fontes diversas, que busca em outras ciências contribuições que fazem parte das

características próprias que compõem a ciência geográfica. La Blache (1985, p. 37) reconhece isso como um ponto importante a ser considerado:

A Geografia é considerada como se alimentando nas mesmas fontes de fatos da Geologia, da Física, das Ciências Naturais e, de certa forma das Ciências Sociológicas. Ela serve-se de noções, sendo que algumas delas são o objeto de estudos aprofundados nas ciências vizinhas...

É dessa forma que se começa a traçar uma Geografia que circunda ciências “vizinhas” e abre espaço para diálogos. Somente seria possível a existência da Geografia como disciplina nesta última etapa das transformações sociais, e isso somente a partir do século XX, quando a Geografia começa a usufruir o status de conhecimento organizado.

Aliado a esse cenário existente no ensino da Geografia, a Nova Geografia busca, portanto, com o *Taylorismo*¹ e o *Fordismo*², com suas aplicações sistemáticas, razões pragmáticas e de autoprodutividade, que influenciaram na expansão das escolas técnicas e suas especializações, atendendo à preocupação com o mercado de trabalho. Sobre a situação do ensino nessa época, menciona Vesentini (1996, p. 212).

O sistema escolar da Segunda Revolução Industrial significou, além do prosseguimento da alfabetização das massas (o ensino público e obrigatório iniciado no final do século XVIII), uma extensão desse ensino até o nível médio (o nosso antigo 2º grau) e principalmente uma criação e expansão das escolas técnicas. Foi uma época de valorização dos diplomas, da especialização (não confundir com qualificação) da mão-de-obra e dos cursos técnicos, isto é, que ensinavam procedimentos ou “macetes” de uma dada profissão.

Essa concepção de preparação para o mundo prevalece nessa época, para os alunos e para os pais dos mesmos, que viam na escola a solução para o profissionalismo de sucesso. Não se permitia o fracasso. Se a meta não fosse cumprida, a escola era a total responsável. Nessa ideia exposta até aqui, a Geografia Tradicional, fundamentada no positivismo, ainda se constata como predominante nas escolas. É esse peso Tradicional que, segundo Vlach (1991, p. 51), “nos leva a discutir as dificuldades enfrentadas pela Geografia que procura ser crítica no processo de entendimento e acolhimento do conhecimento”, marca o ensino dessa ciência no âmbito escolar.

¹ É o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), que é considerado o pai da administração científica, oferecendo instruções sistemáticas e treinamentos dos trabalhadores. Tinha por objetivo resolver os problemas que resultam das relações entre os operários, como consequência modificam-se as relações humanas dentro da empresa, o bom operário não discute as ordens, nem as instruções, faz o que lhe mandam fazer.

² Idealizado pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947) fundador da Ford Motor Company, o Fordismo se caracteriza por ser um método de produção caracterizado pela produção em série, sendo um aperfeiçoamento do Taylorismo.

Os conteúdos eram separados da realidade de cada indivíduo sendo “repassados ao aluno como verdades”, (LIBÂNEO, 1990, p. 23 e 24). Esses conteúdos eram expostos verbalmente e analisados pelo professor e repassado aos alunos. Essa técnica visava obter uma disciplina, criando hábitos numa linha a se seguir. Assim, os professores eram as autoridades máximas nas salas de aula, impedindo qualquer comunicação entre os docentes e discentes no decorrer das aulas.

Ainda nesse contexto presente na Geografia Escolar, a “*Geografia dos Estados Maiores*”³ e a “*Geografia dos Professores*”⁴, por sua vez, são exemplos claros e criticados por Yves Lacoste, de como a ciência geográfica pode ser manipulável a ponto de defender interesses encontrados pela burguesia e sua dominação perpétua.

Diante de toda essa conjuntura, a síntese oferecida pela Geografia Tradicional vem em confronto daquilo exposto pela Geografia Crítica. Esta, por sua vez, se mostra de uma postura essencial para os estudos dessa ciência; visto que ela propõe uma nova construção para o conhecimento geográfico e que combata as tradicionais regras que descaracterizaram a Geografia, como notamos com Moraes (1988, p. 115) o compromisso da crítica nessa ciência de modo a permitir outro pensar:

Desta forma, o questionamento das teses tradicionais, efetuado pela crítica, é muito mais profundo. Incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos de renovação, que implicam uma ruptura com a Geografia Tradicional, e, mais que isso, na construção de um conhecimento que lhe seja antagônico, de um discurso que a combata, de teorias que se contraponham às tradicionais.

A Geografia Crítica traz consigo a ideia de associação dos conteúdos vistos em salas de aula com o cotidiano e que se torna, portanto, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento geográfico. Estabelece o rompimento da neutralidade no estudo da Geografia, com a proposta de engajamento e criticidade junto a toda conjuntura social, econômica e política do mundo.

Dessa forma, o caráter de significação da ciência geográfica vem sendo repensado e transformado ao longo tempo, e sentida em sala de aula, principalmente a partir do chamado Movimento de Renovação do Pensamento Geográfico, por volta da década de 1970 no Brasil. É nesse contexto que se propôs a substituição do caráter

³ Predominante desde o fim do século XIX e que se revela por características de estratégias e dominações. Servindo de instrumento à Geografia dos oficiais, decidindo táticas com auxílio de cartas; à Geografia dos Dirigentes do aparelho de Estado, estruturando o seu espaço; à Geografia dos exploradores que preparam conquistas.

⁴ É caracterizada por afirmar o discurso ideológico dos professores em associação com a Geografia dos Estados Maiores. Também surgiu no fim do século XIX. É a forma com que o Estado impõe seu sistema no meio escolar através da figura do professor que dissemina e impregna todas as ideias em um ideal, não contrariando as normas e fazendo com que os alunos não questionem.

tradicional (positivista) para uma corrente crítica/radical, despertando essa ciência para a crítica ao empirismo presente na Geografia, e indo além, estabelecendo “afronta” direta em investigações acerca da estrutura acadêmica das “máscaras sociais” nela e por ela estabelecidas. Conforme Moraes (1988, p. 93 e 94) a ciência geográfica trilha por esses novos caminhos.

A partir da década de 1970 [...] os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar caminhos metodológicos até então não trilhados. Isto implica uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na Geografia Tradicional. Esta crise é benéfica, pois, introduz um pensamento crítico, frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros. Introduz a possibilidade do novo, de uma Geografia mais generosa.

Essa “crise” sofrida pela Geografia foi extremamente importante para que começassem a existir mudanças no ensino escolar. A partir de então, o professor poderia proceder de uma forma mais autêntica, trazendo os alunos a vivenciarem a Geografia estudada em sala de aula. Essa nova forma de se olhar a Geografia pôde ser realizada a partir do momento em que os geógrafos sentiram a necessidade de alterar as bases sociais manipuladoras dessa ciência e mudar a realidade de monopólio.

Com a ajuda da revolução tecnológica, que impulsionou a abertura de novos horizontes para o estudo da Geografia em sua realidade complexa, questões como, a organização espacial globalizada, foi acrescida a uma metodologia de pesquisa de outro nível até então desconhecida, aprofundando na Geografia Política, isso é observado quando Moraes (1988, p. 95) diz que “o espaço terrestre se globalizará nos fluxos e nas relações econômicas”, ou seja, a Geografia em sua construção econômica tendo como instrumento o social e o político, rompendo os fundamentos filosóficos e de origem positivista clássica.

Assim, a Geografia torna-se uma disciplina que eleva seu potencial de valor, passando a chamar a atenção de quem a estuda. Enquanto ciência pode gerar situações que quebram os limites tradicionais e que se apossam da criticidade sem, no entanto, deixar as realidades de vida de todos nós. Portanto, as inovações que as tendências pedagógicas críticas trouxeram, puderam afirmar ainda mais que é preciso tomar posse das relações entre ensino e cotidiano.

Dessa forma, pensar nas ordens cronológicas da história da ciência geográfica nos permite pensar em sua complexidade. Torna-se importante refletirmos que essa ciência evoluiu ao longo dos anos e modificou suas posturas e pensamentos. Isso significa reconhecer a grande contribuição que essas mudanças sofridas pela Geografia tiveram para essa ciência e conseqüentemente para o ensino. Toda essa realidade é importante

para que entendamos que repensar nas posturas educacionais e em seus sistemas requer, sobretudo, reformulações e mudanças.

É a partir dessas posturas de mudanças e reposicionamentos que a seguir discutiremos a Geografia no ensino. É importante refletir como essas transformações na ciência geográfica são sentidas em sala de aula, de modo a serem organizadas e pensadas nas práticas educacionais e na valorização do cotidiano no ensino-aprendizagem de Geografia.

Geografia Escolar: cotidiano e ensino-aprendizagem

É no limiar das transformações que podemos pensar no ensino de Geografia. Mudanças essas, que nunca acontecem sem serem sentidas. Essas mudanças em nossa ciência reorganizam os diversos pensamentos para a busca do conhecimento que valorize as reflexões feitas individualmente. Refletimos que nossa ciência não passou e nem passa por períodos estáticos, havendo a necessidade continuamente de repensar em algo que deve ser reestruturado ou organizado.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia na busca da valorização do cotidiano também passou por algumas reformulações nos parâmetros da educação, como sentimos ao longo de anos. A educação de cunho tradicional abriu espaço para as concepções de ordem crítica que puderam proporcionar uma maior abertura para as indagações que o cotidiano trazia consigo, de reflexões que considerariam o dia a dia dos indivíduos, na busca de construir um ensino mais autônomo para a construção do saber enquanto crítico e de mais proveito diante de todas as vivências na sociedade. Segundo Vlach (1991, p. 62), alguns fatos, “[...] apontam para a necessidade, imperiosa e urgente, de superação da Geografia Tradicional, para o que esboçamos apenas alguns caminhos [...] cujo principal objetivo é a compreensão da realidade”.

Pensar no ensino de Geografia é ao mesmo tempo fazer reflexões e perceber os desafios dessa ciência, abordando sua relevância com o cotidiano do aluno, manifestada no ensino e na construção do conhecimento na escola. É sobre essa questão de significado no conteúdo de ensino que Straforini (2008, p. 82) afirma a necessidade de manter relação de escala local e global para a construção do conhecimento.

Quando o ensino de Geografia no primeiro ciclo de Ensino Fundamental evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais.

Considerando o cotidiano dos alunos, refletimos sobre a importância da escola nesse processo de construção do conhecimento geográfico pela vivência do aluno. Esse aspecto que a escola traz, das cotidianidades, poderá ser outro elemento de apoio que professores e alunos terão para construir ou trabalhar a Geografia das práticas sociais. É dessa importância da escola, articulada com o professor e o cotidiano do aluno que Callai (2013, p. 26) destaca:

Refletir sobre escola, cotidiano e lugar nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele e a escola passa a fornecer as ferramentas para que ela o interprete. [...] Nesse sentido, cotidiano e lugar passam a ser conceitos importantes na aprendizagem escolar.

Pensar na educação geográfica para o cotidiano é também fazer reflexões a cerca da práxis do professor. Assim, para entendermos as continuidades do cotidiano dentro das salas de aula é preciso ressaltar que o professor é sujeito importante para proporcionar a construção do saber entre teoria e uma prática ligada à vida diária de seus educandos.

O professor se insere no contexto escolar, não apenas como um transmissor, mas como agente do desenvolvimento pedagógico na vida dos alunos. Segundo Cunha (1989, p. 126): “Vale apostar em que, quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico”. Assim, o cotidiano só poderá ser reconhecido, como instrumento para as reflexões dos conteúdos para a construção social de todos, quando houver o devido comprometimento do professor com a concepção do saber.

Aqui nesse momento cabe ressaltar a questão de escala para os estudos de Geografia de modo a facilitar o entendimento dos conteúdos, trazendo para o local o global existente no cotidiano das pessoas, isso tende a potencializar a forma prática de construção de conhecimento de modo a providenciar a realidade como forma de representação. Castro (2000, p.136) afirma ser importante o uso da escala cartográfica como forma funcional da representação para os estudos de Geografia, na consideração do cotidiano.

[...] colocar a escala cartográfica no seu devido lugar, pois a realidade é sempre apreendida por representação, mas não necessariamente cartográfica; a segunda, que nos desafia a trabalhar empiricamente com um conceito de escala liberto da analogia cartográfica, embora não abandonando a cartografia como instrumento importante para a análise espacial.

A preocupação com o cotidiano possibilita uma melhor compreensão da disciplina com a caracterização da vida, ou seja, olhar a Geografia em muitos aspectos pelos quais vivem os alunos, considerando o ensino dessa ciência como um instrumento na valorização do cotidiano, proporciona pensar no ensino dessa ciência de um modo mais próximo, de modo a justificar a importância geográfica para a vida dos sujeitos. É seguindo esse raciocínio que Penin (1995, p. 15) afirma a importância em considerar a totalidade como forma de buscar a construção do saber: “Sendo um nível da realidade social, a vida cotidiana apresenta-se com um nível da ‘totalidade’, da mesma forma que são níveis, e podem ser investigados como tal, o biológico, o fisiológico, o psicológico, o econômico etc”.

O professor de Geografia pode propor aos seus alunos um trabalho pedagógico que vise à ampliação das suas capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos, ligados à Geografia aprendida em sala de aula.

Um dos modos de captar a Geografia do cotidiano pode ser o trabalho com as representações sociais dos alunos, e buscar essas representações tem se revelado um caminho com bons resultados para permitir o diálogo entre o racional e o emocional, o verbalizado e o não-verbalizado, entre a ciência e o senso comum, entre o concebido e o vivido. (CAVALCANTI, 2002, p. 19)

Essa é a dinâmica que a Geografia tem e pode oferecer aos seus alunos e professores que aprendem a cada novo pensar. Isso se faz necessário, pois essa “riqueza” que a Geografia pode oferecer deve despontar na prática em sala de aula para as compreensões do mundo globalizado do qual fazemos parte e ainda, para que os alunos percebam que faz sentido estudar essa disciplina para sua vivência. Reconhecemos esse contexto pelas observações que Kaercher (1999, p. 65) nos ressalta,

Creio que a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações limite, quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

Porém, essa aproximação do ensino de Geografia com o viver de cada aluno, conforme dito com o autor acima, se mostra ainda fragilizada por se tratar de ser complexa, visto que se trata de um trabalho que se depara com diferentes particularidades. Não pode ser abarcado em uma totalidade única das coisas.

Atualmente, a Geografia Escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando

métodos convencionais, postulando novos métodos, tendo em vista a necessidade de o professor compreender a complexa organização da sociedade contemporânea, numa visão de totalidade, buscando caminhos alternativos para intervir, quando necessário, na construção do conhecimento do aluno. Mais uma vez é preciso afirmar o papel de mediador no ensino do professor, “é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida”. (LIBÂNEO, 1990, p. 42).

Os conhecimentos que os alunos já possuem fora do ambiente escolar, seja ele por significativas experiências de vida ou por pura informação que adquirem por meios de comunicação, constituem a prévia “Geografia do aluno”. Essa bagagem do aluno inteirada com a mediação do professor são elementos considerados nesse processo, superando uma visão de ensino reprodutor.

A concepção construtivista no ensino não reduz o papel do professor, ao contrário, reconhece seu papel mediador. [...] o professor deve considerá-lo como sujeito que tem um universo de saberes já elaborados por ele em sua vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2002, p. 18)

A luta para tornar a Geografia Escolar reconhecida cotidianamente pode hoje ser observada, como demonstra Cavalcanti (2002, p. 11 e 12): “[...] mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas, frutos de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas”.

Percebemos que a Geografia Escolar, em meio às suas mudanças vista anteriormente, tem procurado pensar na sua postura na sociedade, renovando, transformando, alterando, seja enfrentando dilemas e polêmicas por sua prática e teoria. Essa construção do conhecimento deve-se, portanto, ao contexto que a Geografia passou e passa e ainda tende a ser potencializado pela perspectiva do cotidiano, da vivência do aluno.

A Geografia Escolar, portanto, permite essas manifestações de construção do conhecimento, através do envolvimento com as experiências diárias. Essa forma de pensar na ciência geográfica permite-nos também propor que seja observada sobre a formação dos professores de Geografia, pois para Cavalcanti (2012, p. 63).

O geógrafo, nesse contexto, é um profissional que tem um papel importante na sociedade, quando domina o conjunto de proposições teóricas e metodológicas de sua disciplina, quando detém as informações e os conhecimentos por ela produzidos e suas finalidades políticas e sociais, quando desenvolve capacidades técnicas de operar com esses conhecimentos.

Conforme nos diz a autora, existe uma importância no papel do geógrafo, e isso implica também pensarmos em sua formação docente e em sua profissão na Geografia Escolar. É também através do professor, que as práticas na Geografia Escolar acontecem de modo a encontrar a significância dessa ciência, como forma de expressão no mundo, visto que ela é dinâmica na sociedade, foca as alterações vividas pelo homem, a interação do homem com o meio e com o próprio indivíduo, as reflexões do homem a cerca de seu espaço, de sua maneira de ver e conceber o mundo. Candau (1994, p. 56), vai além de pensar somente na formação docente, mas se preocupa com a prática docente que deve abordar o vivido.

Para ir além da aula descritiva e distante, exige-se um esforço do professor para trazer para a realidade do aluno aquilo que está sendo estudado; para ir adiante das descrições (sejam elas expositivas do professor, escritas no livro didático ou apresentadas nos mapas) quando procura estudar o porquê do espaço se apresentar de um ou de outro modo.

É pensando na formação docente que podemos também refletir sobre a mediação do professor na construção do conhecimento do aluno. É nessa prática cotidiana de perceber o espaço que os professores realizam a mediação do ensino com os alunos. Isso se dá quando formulam conclusões através da experimentação dos signos cartográficos, por meio das significações espaciais, o que tende a facilitar as compreensões.

Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

A interação professor-aluno na aprendizagem se dá, portanto, através de vários aspectos, sejam eles psicológicos, literários, afetivos, enfim, são diversas as situações que propiciam esta mediação que tem o objetivo de preparar o indivíduo para a vida na sociedade. Sobre esse processo do ensino destaca Cavalcanti (2012, p. 49): "O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, abarcando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física".

Assim, pensar na formação docente exige-nos voltar o foco para os caminhos que a prática do professor percorre e tentar perceber no professor as noções básicas do processo de construção de conhecimento. Essa construção do saber é destacada como uma forma de considerar o professor, juntamente com o aluno, sendo eles sujeitos ativos

do processo de aprendizagem. Sobre essa interação com os objetos de estudo do conhecimento ressalta Cavalcanti (2012, p. 40-41).

É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino um processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em consequência, enfatizar atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Conforme Pereira (2013, p. 201), “o conhecimento é o resultado de um encontro correlacional entre a consciência de um ser e o que há fora dela”, ou seja, a construção de conhecimento e conceitos se encontra naquilo que professores e alunos trazem em suas percepções, e aqui destacando as do cotidiano, com o que se é aprendido, seja na academia, seja na escola, seja na sociedade, enfim, é um conhecimento construído e moldado conforme as potencialidades individuais em conjunto com compreensões que se faz, partindo das percepções.

O importante não é fazer com que professores dominem totalmente os conceitos rígidos, mas que possam construir no cotidiano do aluno, e junto com o aluno, conceitos, como forma de construção do conhecimento que se faz presente no dia a dia, traduzindo de forma eficaz a mediação. E é assim que Pimenta (2012, p. 22) faz sua reflexão: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”.

Nesse sentido, os “passos” a serem mediados podem, sem dúvida nenhuma, estimular o aprendizado, de forma a deixar os alunos apaixonados em aprender e ainda a discutir em grupo as novas formas de organizar, procurando passar alguma experiência para com todos os demais e fazendo do ensino de Geografia ainda mais prazeroso. É assim que Castellar (2010, p.40) chama a atenção para pensarmos no professor como um dos principais atores na escola, de modo a articular o teórico e a prática cotidiana.

É necessário que ele entenda a importância de trabalhar com projetos coletivos, que conheça a dimensão cultural da comunidade escolar e o local onde a escola está inserida, enfim, devem ser efetivadas alterações que assegurem uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática cotidiana.

Diante de todo contexto de mudanças, de possibilidades, de construção de conhecimento, de práticas escolares, de mediação do professor, a Geografia Escolar permite-nos pensar nos desafios da educação, trabalhando com as questões da

compreensão da realidade, de modo a apropriar geograficamente o cotidiano, associando ao entendimento dos conteúdos dessa ciência.

Dessa forma é que iremos refletir, a partir de agora, a Cartografia Escolar na perspectiva de procurar entender o mundo em que vivemos, quais reflexões podemos fazer, através dos estudos cartográficos, considerando a totalidade-mundo enquanto construção de conhecimento significativo, compreensão do espaço, do lugar.

Cartografia Escolar: a busca pela representação e compreensão de mundo

Segundo Souza (1994, p. 94) “a Cartografia atualmente é considerada uma ciência. Nasceu efetivamente na segunda metade do século XIX, em virtude da diversificação e da sistematização científica da própria Geografia”. Assim, é que a Cartografia assume formas autônomas para a representação e para o fundamental aspecto sistemático no ensino.

A Cartografia sempre esteve presente como instrumento para a sociedade, seja para as grandes navegações, nas explorações de novas rotas e terras, por questões localização no mundo, para as representações nos lugares, ou ainda para o estímulo do entendimento espacial. Assim, a Cartografia, antes de tudo, é um elemento para compreensão do mundo que vivemos. “Para aprender ‘a ler’ o mundo de hoje é fundamental o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas, a cartográfica.” (LASTÓRIA & FERNANDES, 2012, p. 328).

Ainda pensando na Cartografia como ciência e confirmando o que Lastória e Fernandes (2012) nos diz sobre aprender a ler pela linguagem cartográfica, Souza (1994, p. 95) define seu conceito como “arte, método e técnica de representar o espaço geográfico e seus fenômenos”.

Porém, a Cartografia ainda precisava ser trabalhada como suporte para a ciência geográfica que ao longo da história da renovação da Geografia havia passado por todo contexto de mudanças, de críticas e evoluído em seu pensamento e prática. Nesse sentido, pensar na Cartografia também implica em refletir sobre suas mudanças, sobre quais seus aspectos que foram tomando forma e ganhando outras perspectivas e olhares. É esse estudo que Fonseca (2004, p. 11 e 12) procurou fazer em sua pesquisa.

Diante do que foi encontrado e das indagações que foram surgindo, a pesquisa originalmente interessada numa renovação da Cartografia no Ensino de Geografia, foi adquirindo uma abrangência na qual a Cartografia Escolar foi se transformando somente num aspecto. Novos contornos se impuseram em

função da necessidade de se buscar uma compreensão para essa insuficiência epistemológica da Cartografia brasileira, com suas múltiplas repercussões, que antes de explicada precisaria ser demonstrada. Esses contornos acabaram conduzindo-nos para uma análise teórica das relações da Cartografia brasileira com a Geografia, tendo em vista a renovação dessa disciplina, que ultrapassasse a dimensão da Geografia Escolar, isso porque certamente não encontraríamos nessa dimensão respostas satisfatórias para as questões que fomos notando.

É nesse aspecto de considerar as dimensões de mudanças e concepções na Cartografia que a autora enfatiza os processos de mudanças cartográficas na escola. Portanto, o sentido de pensar nas transformações das posturas escolares em relação à Cartografia é também levar em consideração os novos sentidos evocados por essa ciência na escola, como as representações, a busca social presente no ensino, as dimensões significativas do espaço.

Souza (1994, p. 98) também confirma esse aspecto de mudança necessária na ciência cartográfica de modo a construir a representação, tornando legível e visível para professores, alunos, para a escola, marcando a compreensão da Cartografia, estabelecendo concepções e contribuições na Geografia.

Reconstruir o conceito de Cartografia significa romper com uma vinculação, estreita por sinal, deste conteúdo/disciplina com os modelos tecnicistas. Ao propor este debate, a Cartografia no Ensino, busca-se resgatar a importância da formação cartográfica e os desvios que se tem estabelecido, e como estas concepções podem ter marcado uma compreensão sobre a Cartografia e por sua vez ter influenciado a leitura dos professores sobre as efetivas contribuições deste conhecimento ou “disciplina”, na formação dos alunos e no processo de renovação geográfica.

Em consonância com a ideia de Souza (id.) da linguagem cartográfica como forma de compreensão do mundo, Freitas (2007, p. 99) diz que “Vygotsky, ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano”. Para Vygotsky a linguagem media os indivíduos com o meio na construção do conhecimento.

Dessa forma conseguimos pensar na Cartografia como uma forma de linguagem e uma metodologia importante para a prática docente. É pensando assim que se configura o potencial dessa ciência, valorizando as experiências, o cotidiano, os conceitos, as representações. É assim que Castellar e Moraes (2013, p. 21) declaram as mudanças sentidas na Geografia através dos novos olhares para a Cartografia.

[...] podemos indicar uma tendência de mudança na forma de ensinar e de compreender como se configura o perfil da escola, dos docentes e dos estudantes, na medida em que ao tratar a Cartografia Escolar como linguagem e, portanto, como metodologia de ensino para se ensinar Geografia repensamos a prática docente em Geografia.

Conforme as ideias das autoras as resignificações na Cartografia indicam novas posturas de professores, de alunos e da escola, como forma de conceberem essa ciência no sentido de promoverem a construção do saber ponderando esse novo olhar, ou seja, de pensar na Cartografia também sob o enfoque das mudanças sentidas na Geografia.

Assim, haveria uma Cartografia herdada de práticas anteriores, que é inconveniente para a Geografia contemporânea. De certo modo, trata-se de uma Cartografia autonomizada das necessidades de uma Geografia que se renova. (FONSECA, 2004, p. 23)

Existem muitos estudiosos geógrafos preocupados com a Cartografia no ensino de Geografia que também nos afirmam esse modo remodelado da Cartografia de conceber as representações no espaço, a utilização do mapa, as pesquisas relacionadas e tendências promovidas nessa ciência. “Podemos dizer que o território estável, com contornos definidos que foi a Cartografia para a Geografia no passado está em processo de desmanchamento”. (GIRARDI, 2011, p. 245)

A autora ainda cita no seu levantamento dos fatos históricos relacionados à Cartografia, situando na história, que a partir de 1970 ocorreriam os primeiros desdobramentos de renovação nessa ciência. Algumas leis como a universalização do ensino básico (Lei 5.692/71) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) são citadas também por Girardi (2011) como fundamentais para que se observasse as mudanças na Cartografia Escolar.

Na teoria a Cartografia estava então inserida na Geografia como elemento para o trabalho no ensino geográfico, mas esse trabalho com a Cartografia foi focado para mapear dados, causas, revelando um cunho bem tradicional para a Cartografia nesse momento. A renovação da Geografia crítica não foi objeto de discussões nesse momento dentro dos ensinamentos cartográficos.

No máximo, via Cartografia se revelava o viés crítico da Geografia com mapeamentos de dados ligados à causas sociais consagradas como progressistas e radicais, como o ambientalismo, a solidariedade aos pobres, posturas anti-globalização. Mas sempre sob uma forma tradicional de Cartografia convencional. (FONSECA, 2004, p. 25)

A Cartografia, portanto, tomou as formas rígidas e convencionais cartesianas para tentar demonstrar por mapas solidificados, ou seja, prontos e acabados as representações vigentes. Percebe-se com isso certo distanciamento e repulsa de professores e alunos em trabalhar com a Cartografia, visto que ela não se associava com o cotidiano. Não se via nela uma utilidade para as experiências diárias, que pudesse representá-los

significativamente. “O foco voltou-se para temas inexplorados pela Geografia clássica, que se mostrava ‘alienada’ em relação a questões sociais relevantes”. (FONSECA, 2004, p. 25)

Através de um processo longo os fatores institucionais, políticos, ideológicos e epistemológicos advindos do séc. XX para o séc. XXI, segundo Girardi (2011), abriram espaço para pensar na Cartografia Escolar como elemento na Geografia que pudesse levar em consideração as representações, as percepções e compreensões no espaço.

Diante das novas exigências da Geografia de compreender o espaço é que pode ser repensada a utilização da Cartografia Escolar. Foi assim, que se iniciou um processo de valorização dos elementos cartográficos enquanto próprios de representação espacial, apreensão dos lugares, de modo a superar as visões somente euclidianas, como um mapa totalmente rígido, já com todos os elementos de escala, localização, temas, ou seja, superar o estudo do mapa pelo mapa, somente como um instrumento e valorizando a Cartografia como forma de linguagem na Geografia.

Assim, ultrapassar a Geografia euclidiana significa admitir as elaborações renovadas de espaço geográfico que têm como referência a concepção de espaço relativo, que abrem caminho para reflexão e representação de outras métricas espaciais (inclusive métricas construídas socialmente) como meio de superar a visão localizacionista, distributivista e descritivista da Cartografia convencional, suportada rigorosamente pela concepção de espaço absoluto, ou espaço geométrico, algo que está automatizado ou naturalizado. Tendo em vista uma Cartografia assim, só se pode afirmar sua desvinculação com o que se faz (e se fará cada vez mais) em Geografia atualmente. (FONSECA, 2004, p. 43)

Assim Cartografia Escolar é esse elemento que pode proporcionar uma construção do conhecimento pautada nas propostas de leitura do mundo, na consideração dos fatos do cotidiano na Geografia. É assim que a Cartografia pode favorecer aos estudos de Geografia, proporcionando para professores e alunos as leituras, a compreensão espacial do mundo.

Nesse contexto, a Cartografia traz como conteúdo o mapa. Não um simples manusear de mapas, mas estes carregados de valores, de comunicação, de percepções, de singularidades. Os mapas tornam-se o ato de cartografar, dando significado aos sujeitos. É dessa forma de significado do mapa que Girardi (2013, p. 23) vem nos falar:

Para tanto, os geógrafos deveriam saber mais do que dominar técnicas de execução e procedimentos de leitura literal dos mapas. Deveriam saber ler a sociedade por meio dos mapas, única via para compreender a importância social das produções cartográficas, uma vez que essas são discursos sobre o território.

Santos (2013, p. 81) confirma sobre essa importância dos mapas como conteúdos, não meramente descritivos. “Tanto os mapas como os desenhos passaram a ser encarados como uma linguagem diferente da escrita e como tal com outros usos e aplicações no processo de ensino-aprendizagem da Geografia”.

Pensar nessa forma de conceber a Cartografia, como conteúdo social, como forma de representação do espaço, de modo a considerar a sociedade, não significa abster-se das formas convencionais dessa ciência. Não queremos afirmar que a Cartografia cartesiana não seja importante, mas que ela pode ser complementada e ratificada pela representação na sociedade, pelo conteúdo trabalhado nos mapas. Essa ideia é confirmada com Katuta (2013, p. 10) quando a autora emite sua opinião.

Não estou negando a necessidade do rigor científico na produção e leitura de mapas. No entanto, deve-se ter em mente a devida clareza que, não raras vezes, determinada severidade acaba criando obstáculos no processo de estudo e reflexão do espaço geográfico, que não pode ser reduzido apenas a aspectos matemáticos.

A autora fala desse processo como um ato de cartografar, de colocar, por meio dos mapas e da Cartografia, toda forma de representação espacial. Esse processo, para ela, elege as formas históricas de associar o tempo e o espaço, homens contemporâneos e homo Sapiens, sociedades primitivas e sociedades modernas.

Entendo que a prática da cartografia, ou o ato de cartografar imagens de espaço, associados ao pensamento e imaginação espaciais, remontam ao surgimento dos primeiros *Homo Sapiens sapiens* ou seres humanos modernos, cuja presença é comprovada desde o Paleolítico superior (entre 40 a 12 mil anos). É importante salientar que há evidências indicativas de que os neandertalenses (*Homo Sapiens* ou *pré-sapiens*) possuíam imagens de espaço, pensamento e imaginação espaciais em função da presença de rudimentos de arte e vestígios de crença numa vida póstuma. Tinham assim a noção da existência de um outro lugar ou mundo. (KATUTA, 2013, p. 12)

Poder cartografar, portanto, é afirmar a prática do conhecimento geográfico nas espacialidades nos lugares, das vivências. É dessa forma que Castellar e Moraes (2013, p. 23 e 24) ratificam as contribuições que a Cartografia pode oferecer aos docentes e alunos: “Nossa hipótese é a de que as propostas de investigação associadas à Cartografia Escolar podem oferecer aos docentes e alunos uma compreensão do mundo em que vivem e dos seus múltiplos lugares”.

Sobretudo, a forma de lidar com os mapas precisam ser revestidas de linguagem, para que alunos e professores possam gozar do que o mapa tem a oferecer, proporcionando uma construção do saber pelos fatos que aproximam as leituras de mapas com o conteúdo e com a vida dos indivíduos. Segundo Harley (2009) os mapas

são uma forma de linguagem, que a professora pode utilizar para conversar do conteúdo com os alunos.

Com a exposição do mapa mundi não se proporcionou aos alunos visualizarem e instigar o próprio imaginário, para que pudessem exercitar as representações no espaço. Dessa forma, a Cartografia não cumpre seu papel de preencher de inúmeras possibilidades alunos e professores para que concebam suas vivências na apreensão do espaço, associando aos conhecimentos geográficos de forma a contribuir para uma significativa construção de conhecimento.

Esse meio de prática docente, de exposição de um mapa, forma um processo de ensino-aprendizagem com mapas como uma ilustração nas aulas de Geografia, proporcionando, nesse sentido, uma compreensão norteadora de localização, de escalas, de semiologia gráfica, mas não permite ao leitor promover o conhecimento através de uma reflexão crítica sobre o assunto, de representar-se espacialmente.

Partindo dessa preocupação com as representações dos mapas na Cartografia Escolar é que Paganelli, Antunes e Soihet (1985) confirmam esse raciocínio, do uso do mapa e dos conhecimentos geográficos como forma que podem promover a discussão dos conteúdos em sala de aula e não apenas ilustrar um mapa pelo mapa.

Usá-lo, interpretando-o na sua totalidade, é um processo que se realiza por etapas. Um trabalho com mapa, na sala de aula, deve ser precedido de um período em que a representação se forma – dissociação dos significados e significantes – e, em que se constroem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social. (PAGANELLI; ANTUNES & SOIHET, 1985, p.8)

Pensar na compreensão do espaço é ter o entendimento das manifestações ocorridas em tempos diferentes, em lugares distintos, com sujeitos diversos. O espaço é onde há os acontecimentos que projetam a apreensão dos limites. E nesse limiar de realidades que a espacialidade oferece, a Cartografia é um elemento que proporciona as leituras no espaço, de modo a permitir um entendimento espacial pelas representações e percepções, que faz com que o espaço seja entendido como algo próximo, vivencial, “(...) une o objetivo ao subjetivo, a prática aos valores, o mito ao fato comprovado, a precisão à aproximação”. (HARLEY, 1991, p. 9).

É pensando nesse sentido de concepção do mundo que se chega aos processos das representações no espaço, e dessa forma compreender os conteúdos da Geografia pela prática de efetivar essas percepções. É preciso fazer com que a representação do espaço seja realizada unindo as concepções individuais da espacialidade percebida com os conceitos cartográficos e geográficos.

Sobre essa importância da construção de conceitos, Haesbaert (2011, p. 112) diz que, “o conceito, portanto, é também um transformador, na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta”. A construção de conceitos, e destacando os geográficos, com contribuições da Cartografia, devem, sobretudo, ser contextualizada histórica e geograficamente, permitindo essa interação entre o que se constrói na prática dos espaços e o que é oferecido como “alimento” nas teorias.

Contudo, pensar na representação na Cartografia Escolar, como sendo necessária para o entendimento das noções espaciais, importante para a formação de professores e seus conceitos geográficos, é permitir que os conteúdos não se tornem inflexíveis e acabados, como nos diz Haesbaert (2011, p. 116) “tudo isso não quer dizer, é claro, que esses conceitos se fechem em uma espécie de 'gaveta' claramente distinguível”.

É importante, portanto, destacar a possibilidade da construção de conceitos permitirem o uso das variáveis, sendo eles reconstruídos e vivenciados pelo espaço, reinventados, de modo a interferir nas realidades. Portanto, a categoria espaço, oferece subsídios para se pensar nos conceitos e suas construções, e é dessa forma partindo das representações espaciais que chegamos à compreensão dos conteúdos cartográficos presentes na Geografia. Discutiremos a diante a importância em se considerar a representação espacial como forma possível para entendermos conceitos, elencar conteúdos dispostos com nossa cotidianidade, aprendendo assim a trilhar uma Geografia única, individual, e ao mesmo tempo coletiva.

Considerações Finais

Diante das reflexões que trouxemos com esse artigo, refletimos a importância das transformações histórica da ciência geográfica e que influenciaram todo o contexto escolar e que proporcionaram pensar no trabalho do ensino de forma dinâmica e plural. Podemos também pensar que o ensino traz a importância da transformação do pensamento quando se constrói o saber. O indivíduo deixa de ser passivo no processo de construção do conhecimento e passa a determinar a dinâmica do seu pensamento, rumo à outra dimensão do seu próprio saber.

Lestegás (2002) considera importante o ensino como uma transformação do saber científico e que essa diversidade operada pela cientificidade deve ser documento para o “mercado” escolar. O autor chama a atenção de que o saber realizado e difundido na

escola nada mais é que conceitos científicos na formação das pessoas, de modo a operar resultados e dinamizar a ligação do empírico com o científico.

Essas construções intelectuais dão significados à Geografia e às ciências como um todo, constituindo um conhecimento mais profundo de um aspecto real. É dessa forma que se consolida os conceitos estruturados no ensinamento dos conteúdos, por meio do conhecimento científico.

Dessa forma, chama-se a atenção para a consideração das percepções, como instrumento na abordagem da Cartografia para o ensino e para as discussões na elaboração do conhecimento, com as construções espaciais. É importante que haja essa associação dos conteúdos de Cartografia com as percepções diárias feitas no espaço.

Contudo, refletimos que não basta termos experiências importantes no ensino de Geografia, de possuímos elementos que nos façam pensar na construção de um ensino para o cotidiano. Não precisamos somente saber que os conteúdos na experiência diária das pessoas enriquecem e fazem com que os sujeitos enxerguem a importância da ciência geográfica. É necessário haver comprometimento e interesse.

Referências Bibliográficas

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia: O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **A Revisão Didática**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Rumo a uma Nova Didática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. In: **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2010.

_____. MORAES, Jerusa Vilhena de. **A Linguagem Cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. OLIVEIRA, Simone Santos de. PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (orgs.). (Geo)Grafias e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. **O problema da Escala**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (org.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CLAVAL, Paul. **A Revolução Pós-Funcionalista e as Concepções Atuais da Geografia**. In: MENDONÇA, Francisco. KOZEL, Salette (org.). Elementos de Espistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002. p. 11-43.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **A Inflexibilidade do Espaço cartográfico, uma questão para a Geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: Um Intertexto.** 4.ed. Juiz de Fora/MG: Editora Ática, 2007.

GIRARDI, Gisele. **Apontamentos para uma Cartografia da Cartografia Geográfica brasileira.** Revista da ANPEGE. v. 7. n. 1. P. 237-250, out, 2011.

_____. **Aventuras das leituras de mitos em mapas.** Geograficidade. v.3, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1993.

HAESBAERT, Rogério. **Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática.** In: TONINI, Ivaine Maria. GOULART, Lígia Beatriz. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. CATROGIOVANNI, Antônio Carlos. KAERCHER, Nestor André. (orgs.). O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HARLEY, J. Brian. **A Nova História da Cartografia.** O Correio da Unesco, v. 19, n. 8, p. 4-9, ago 1991.

_____. **Mapas, saber e poder.** Cofins. n.5, 2009.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia.** 3. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da UNISC, 1999.

KATUTA, Ângela Massumi. **A(s) Natureza (s) da Cartografia.** Geograficidade. v.3, 2013.

LA BLACHE. Paul Vidal de. **As Características Próprias da Geografia.** In: CHRISTOFOLETTI, Antônio Carlos (org.). Perspectivas da Geografia. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 165-193.

LASTÓRIA, Andrea Coelho. FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar.** Ensino Em Re-Vista. v. 19. n. 2, jul./dez, 2012.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **Conceber uma Geografia Escolar com uma nova perspectiva: uma disciplina a serviço da cultura escolar.** Boletim de La A.G.E. nº 33, págs. 173-186, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítica social dos conteúdos.** 9. ed. São Paulo: edições Loyola, 1990.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica.** 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. ANTUNES, Aracy do Rego. SOIHET, Rachel. **A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico.** Rio de Janeiro: 1985.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola: A obra em construção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREIRA, Raquel Maria F. de A. **Da Geografia que se ensina à Gênese da Geografia Moderna.** 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

PEREIRA, Marcelo Garrido. **Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica.** In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.). Temas da Geografia na escola básica. Campinas, SP: 2013.

- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem: Antropogeografia.** In: MORAES, Antônio Carlos Robert. (org.). Ratzel: Geografia. Editora Ática, 1904.
- SANTOS, Clézio. **Desenhos e Mapas no Ensino de Geografia: a linguagem visual que não é vista.** Geograficidade. v.3, 2013.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e ideologia.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.
- SOUZA, José Gilberto de. **A Cartografia e o Movimento de Renovação da Geografia Brasileira.** GEOSUL. N. 18. Ano IX. 1994.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2.ed. São Paulo: Annablume, 2008.
- VLACH, Vânia Rúbia F. **Papel da Geografia Tradicional na Instituição Escola.** In: Geografia em construção. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.
- VESENTINI, José Willian. **O Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia no século XXI.** Terra Livre, AGB. São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, 1996.

Recebido em 24 de maio de 2015.

Aceito para publicação em 17 de dezembro de 2015.