Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

# ENSINAR GEOGRAFIA É UMA QUESTÃO DE CONCEPÇÃO DE MÉTODO

Vanice Schossler Sbardelotto
vanice.sbar@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Professora do curso de Pedagogia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4551-768X

Mafalda Nesi Francischett
professoramafalda57@gmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Professora do curso de Geografia da Unioeste, Campus de Francisco Beltrão/PR.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5661-7179

## RESUMO

O artigo se propõe a problematizar a questão do ensino de Geografia, em particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute que o ensino de Geografia, assim como o desenvolvimento da própria ciência, depende da concepção de método do professor ou cientista, que ancora sua prática que pode contribuir para explicitar ou mascarar as condições sociais de produção do espaço. Problematiza o ensino de Geografia decorrente das concepções de método, da ciência geográfica e pedagógicas. A análise resulta de pesquisa bibliográfica realizada a partir de Chistofoletti (1982), Tonini (2006), Moraes (2007), Vlach (2010), Lacoste (2012), Santos (2012, 2014) ao longo da pesquisa sobre a formação de pedagogos para o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Indica a Geografia Crítica como perspectiva que permite conhecer a realidade e, portanto, orienta um ensino voltado a esse fim. Implicando na práxis pedagógica e na formação para a cidadania.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Geografia, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Geografia crítica, Cidadania.

## TEACHING GEOGRAPHY IS A MATTER OF METHOD OF CONCEPTION


### ABSTRACT

The article proposes to problematize the matter of teaching Geography, in particular in the first years of Elementary School. It discuss that the teaching of Geography, as well as the development of science itself, depends on the teacher's or scientist's method of conception, who anchors their practice that can contribute to make explicit or to hide the social conditions of space production. It problematizes the teaching of Geography that results from the conceptions of method, from the geographical and pedagogical science. The analysis results from the bibliographic research done by Chistofoletti (1982), Tonini (2006), Moraes (2007), Vlach (2010), Lacoste (2012), Santos (2012, 2014) throughout the research about the formation of pedagogues to the teaching of Geography in the first years of Elementary School. It indicates Critical Geography as a perspective that allows knowing the reality and, therefore, guides a teaching aimed at this purpose. Implying in the pedagogical praxis and the formation for citizenship.



### KEYWORDS

Teaching of Geography, First years of Elementary School, Critical Geography, Citizenship.


## Introdução

O ensino Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido temática de muitos estudos e pesquisas. Problematiza-se o currículo dessa disciplina, os livros didáticos utilizados, a formação dos professores que ensinam Geografia nesse nível de ensino, entre muitas outras questões. Aqui pretende-se adentrar à concepção de método sobre a ciência geográfica, que implica na concepção geográfica do professor e, consequentemente na sua forma de ensino.

A disciplina acadêmica da Geografia foi se produzindo historicamente, a partir das necessidades de difusão do conhecimento sobre o espaço (MORAES, 2005). A ocupação, expansão e domínio sobre o território têm sido, ao longo do tempo, o objetivo de diferentes grupos, muitas vezes, prefigurados de nação. Conhecer esse movimento histórico de produção do espaço, para Santos (2014) é o objeto e objetivo da Geografia. Porém, como adverte Lacoste (2012), a disciplina escolar e universitária tem se afastado desse objetivo, convertendo-se em disciplina que pouco contribui com a formação cidadã dos estudantes. Preocupando-se com a identificação das formas espaciais, de estudos regionais, que tratam de conhecimentos científicos da área, mas que, por seu caráter fragmentado e distante das problemáticas mais contundentes da produção do

espaço geográfico, pouco contribuem para ampliação desses conhecimentos pelos estudantes.

Por outro lado, a perspectiva metodológica crítica que também orienta a produção e difusão de conhecimentos em Ciências Humanas, oferece um referencial teórico que possibilita a compreensão da realidade, voltado à práxis (VÁZQUEZ, 2007). A Geografia crítica busca superar os limites da fragmentação do conhecimento do espaço geográfico e indicar um ensino que possibilite ação consciente no mundo, a cidadania.

Desta forma, pretende-se nesse artigo percorrer, ainda que brevemente, as implicações das diferentes concepções geográficas sobre o ensino, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, apontar a perspectiva da Geografia crítica como opção teórica, política e metodológica para atingir os objetivos da ciência, pelo ensino.

## Geografia: a ciência que investiga a produção do espaço

O espaço é um produto social decorrente da organização dos homens em sociedade, que, pelo trabalho, satisfazem suas necessidades. A Geografia, como ciência possibilita estudar esse espaço para compreendê-lo. Para tal, considera o movimento social em constante transformação e a produção ao longo da história social dos homens.

Santos (2008) ao criticar a produção do conhecimento da Geografia tradicional, afirma que

> Pode-se dizer que a Geografia se interessou mais pela *forma* das coisas do que pela sua *formação*. Seu domínio não era o das dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, mas o das coisas já cristalizadas, imagem invertida que impede a apreensão da realidade se não se faz intervir a História. Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial aliada à sociedade local pode servir como fundamento da compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. (SANTOS, 2008, p. 21 – destaque no original).

Desta forma, a Geografia deve desvelar, a partir da história social dos homens, a produção coletiva do espaço geográfico e produzir conceitos científicos que explicam a realidade social. Esse processo contribui para a desnaturalização do espaço social, permitindo que se compreenda cientificamente como, ao longo do tempo, a produção material foi dando forma ao espaço.

A obra "Da totalidade ao lugar", Milton Santos (2008) defende que se pode falar em natureza em "estado natural" antes da história social dos homens. A partir de então, o que existe é a história social da produção da vida humana, que resulta na produção e

reprodução do espaço social, do espaço geográfico. O espaço é produzido a partir das formas humanas de organização, que estão em permanente movimento, em relação com a natureza. Como vive-se em uma sociabilidade capitalista, entende-se que esta não é natural, mas que é antes "[...] uma forma de organização social *história, transitória*, que contém no seu próprio interior contradições e tendências que possibilitam a sua superação, dando lugar a outro tipo de sociedade". (NETTO e BRAZ, 2012, p. 36). O espaço geográfico vivenciado em sociedade resulta das formas de produção da vida humana. Ao se cambiar esse modo de produção de uma sociedade, também se alteram as formas geográficas, que podem assumir outras funções em decorrências de novas necessidades humanas.

A partir disto, estudar ou ensinar Geografia se afasta de identificar formas estáticas e estanques de apresentação da paisagem, e se aproxima de compreender o processo de formação das sociedades. A geografia oficial, surgida no início do século XIX, na Alemanha ajudou a mascarar a dominação do capital e a Geografia desejável "[...] deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações que as ciências do espaço puderam criar e difundir" (SANTOS, 2012, p. 263).

A paisagem é um produto social, que apresenta as expressões da produção coletiva, histórica e social da humanidade. A Geografia coopera, portanto, com o desvendamento das formas históricas do espaço da sociedade. A fase da seletividade, por exemplo, ajuda a compreender o processo de fixação das comunidades na medida em que "[...] se orienta por um processo de ensaio e erro, no decurso do qual sucessivamente a sociedade se ambientaliza, se territorializa e assim se enraíza culturalmente" (MOREIRA, 2015, p. 83), expressando uma avaliação das condições concretas da natureza e contribui para o aparecimento de novas formas de atividades humanas.

O ensino da Geografia, alinhado à concepção da própria ciência, se propõe a desvelar a ação humana. O que requer a superação do debate entre o determinismo e possibilismo, que por um lado, colocava a natureza como força superior à ação humana e por outro, busca nas marcas culturais do espaço, a adaptação do homem à natureza. Estas concepções geográficas, nas palavras de Milton Santos (2012), serviram para "atrasar" o debate da Geografia, como ciência para investigação da produção social do espaço geográfico, o que não contribui para a socialização dos conhecimentos advindos da Geografia. Pois, estes permaneceram alinhados às perspectivas hegemônicas, como bem expresso por Lacoste (2012) na sua crítica à Geografia dos professores.

O ensino, portanto, é também uma questão de concepção de método, que revela uma perspectiva, um objetivo que é de contribuir com a conservação da história social hegemônica, ou contribuir com a identificação das contradições presentes nestas formas por meio do estudo do espaço geográfico.

## A explicitação do método no ensino de Geografia

A concepção de Geografia e o ato de ensinar se articulam na ação do professor. Com isso se esclarece que do professor se requer mais que domínio teórico da matéria que vai ensinar (CAVALCANTI, 2012). É preciso que ele se posicione sobre a Geografia que vai ensinar, suas perspectivas e objetivos. O professor precisa formar sua consciência crítica e refletir sobre como reverbera a sua prática.

O trabalho do professor com a Geografia, na escola, é permeado por correntes teóricas geográficas e pedagógicas que expressam o sentido da educação e seus objetivos em um dado momento histórico. As correntes geográficas, como se pode chamar, discutidas por Chistofoletti (1982), Tonini (2006), Moraes (2007), Vlach (2010), Lacoste (2012), Santos (2012) entre outros, são expressões desses objetivos e se articulam às correntes pedagógicas, nas quais encontram formas metodológicas para a realização da ação docente. As correntes geográficas, ao expressarem diferentes formas metodológicas de explicar o espaço geográfico, direcionam a ação do professor. As correntes clássicas deterministas ou possibilista, ou a Nova Geografia, com uma ênfase na análise espacial quantitativa não superaram o alinhamento desta ciência às forças conservadoras e dominantes da sociedade.

A Geografia, como campo científico, nasce atrelada às necessidades expancionistas dos Estados europeus, de capitalismo central, com forte influência do positivismo e do idealismo. E nesse sentido, essa ciência produziu conhecimentos que afirmaram as determinações das condições naturais, sobre a organização do espaço e da vida humana, colocando a natureza como determinante das condições da vida humana. Esse conhecimento serviu para forjar as ações dos Estados para dominação de territórios e populações.

Essa visão também produziu correntes análogas de estudo do espaço, a Geografia humana e a Geografia cultural, procurando explicar a adaptação do homem ao meio ou procurando traços culturais, na paisagem, o que levou ao estudo do lugar, da região, afastando análises mais gerais que poderiam explicar o domínio territorial e a exploração

dos povos pelo capitalismo, em sua fase imperialista, por exemplo. Nesse sentido, "[...] o espaço como objetivo de estudo seria o resultado de uma interação entre uma sociedade localizada e um dado meio natural: um argumento sob medida para reforçar a ideia de região como unidade de estudo geográfico". (SANTOS, 2012, p. 36).

Essas visões  influenciaram e influenciam o ensino escolar da Geografia, limitam as possibilidades desta área do conhecimento em contribuir com a formação crítica dos estudantes, que permitam o questionamento da realidade, da formação social, da organização do espaço, do território e da produção da paisagem.

> En el siglo XIX, en la Europa de las revoluciones liberales y en América Latina, de las independencias, la disciplina de Geografía aparece en el sistema escolar decimonónico como uno de los elementos cohesionadores de la ideología del estado-nación. Ante la pérdida del poder sagrado (origen divino) de las monarquías, la burguesía emergente necesita crear nuevas referencias para la identidad de los nuevos estados que organizaban la vida social. El Estado se constituye con un territorio y un pueblo. Se buscaba la homogeneidad de una organización política, que legitimara la ideología de libertad e igualdad. La región geográfica, al buscar la armonía entre pueblo y territorio, justifica esta argumentación. (CLAUDINO, GONZÁLES, PALACIOS, 2018, p. 57).

A Geografia escolar, carregando os elementos de construção hegemônica da ideologia dominante, se converte em agente a difusão de valores coloniais e sociais que faz com os assuntos estudados não abordem os problemas da vida. Claudino, Souto e Palacios (2018) apontam que esse problema é comum em Portugal, na Espanha e no Chile. Afirmam que, por exemplo, em Portugal as Metas Curriculares indicam como conteúdo:

> *1. Explicar a distribuição das principais redes de transporte e das telecomunicações em Portugal. 2. Explicar as assimetrias na distribuição da rede de transportes e telecomunicações em Portugal.* Es decir, se identifica la distribución de las redes de transporte y telecomunicaciones con las dinámicas territoriales, pero, ¿cómo afecta ello a la vida de las personas? Sin duda, hay una concepción de la geografía desde el espacio concebido, desde la ordenación del territorio, pero no desde las percepciones sociales o las experiencias vitales. Así lo vemos corroborado en el mismo manual ya citado, donde se explica la asimetría de la distribución de transportes y comunicaciones entre el litoral y el interior por la densidad demográfica y el envejecimiento, sin ninguna referencia a los problemas sociales y a las mismas política de ordenación. (CLAUDINO, GONZÁLES, PALACIOS, 2018, p. 60 – destaque no original).

Desta forma, o ensino de Geografia foi perdendo a sua potencialidade de, como afirma Cavalcanti (2012), ensinar a pensar a espacialidade das práticas sociais, que poderiam contribuir com a formação para cidadania, entendida como participação política e coletiva na vida social.

A Nova Geografia, corrente quantitativa da Geografia, buscou superar a dicotomia entre as correntes tradicionais. Ancorada fortemente no positivismo, buscou um caminho de cientificidade e aplicabilidade dos conhecimentos geográficos. Produziu novas ferramentas de coleta de dados e conhecimentos calcados em dados observáveis. Santos (2012), entretanto, advertiu que produzir dados não se constitui, necessariamente, em uma análise. Portanto, ao vincular a Geografia à dados quantificáveis, que ensejaram no Brasil, por exemplo, a criação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1938, procurou-se dar um carácter positivo, mensurável e objetivo à Geografia. Essa perspectiva, não só não superou a visão hegemônica sobre a Geografia, como aprofundou o afastamento desta da análise das questões de produção coletiva do espaço geográfico, isto também no âmbito educacional.

A esse respeito, Santos (2012), questiona a quem interessa uma Geografia neutra, "purificada" pela ciência quantitativa, exata e comprovável, distanciando a Geografia das Ciências Sociais? Para ele, a Nova Geografia não representou uma nova concepção na produção científica, mas uma nova roupagem para velha e conservadora ciência.

Por outro lado, a Geografia Crítica, defendida por Milton Santos buscou fornecer uma construção teórica para conhecer o espaço geográfico para além da sua aparência, para a superação das desigualdades sociais. Essa perspectiva geográfica, no ensino, visa superar

> [...] a geografia ensinada [que] muitas vezes não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, como é da tradição dessa disciplina. Na prática, o livro didático define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem articulá-los a um objetivo geral. Na prática, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local. (CAVALCANTI, 2012, p. 95).

O enraizamento das concepções clássicas – tradicionais – da Geografia no ensino escolar tem relação com os objetivos, carregados, desde o surgimento do campo científico, para o qual "[...] uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente, de um lado, esconder o papel do Estado bem como o das classes na organização da sociedade e do espaço" (SANTOS, 2012, p. 31).

Compreendendo a história da produção do conhecimento geográfico, sua utilização para massificação de um pensamento unitário em torno da ideia de nação, povo e território. Assim,

> [...] propomos como objeto dessa geografia renovada [é] o estudo das sociedades humanas em sua obra de permanente reconstrução do espaço herdado das gerações precedentes, através das diversas instâncias da produção. [...] Essa geografia renovada ocupar-se-á do espaço humano transformado pelo movimento paralelo e interdependente de uma *história* feita em diferentes níveis – internacional, nacional, local. As noções de totalidade e de estrutura, de universal e de particular, deverão ser unificadas em um mesmo movimento conjunto no qual a sociedade seria reconhecida em seu diálogo com a natureza transformada, não apenas como agente transformador, mas também como um dos seus resultados. Uma vez mais, toda tentação dualista seria exorcizada. (SANTOS, 2012, p. 240).

Nesse sentido, ao tomar posição no ensino pela Geografia Crítica se faz um movimento de ruptura com essa tradição na direção de, por meio do conhecimento geográfico, contribuir com a formação de sujeitos para que possam entender e transformar o mundo de forma coletiva.

## A implicação da Geografia Crítica no ensino

A educação geográfica orientada pela perspectiva crítica se realiza nas posições metodológicas dos professores. Podem ser discutidas no processo formativo, de forma que os professores compreendam que "[...] a contribuição da geografia não está centrada na descrição de 'coisas', mas na produção de uma análise peculiar da espacialidade dessas 'coisas'" (CAVALCANTI, 2012, p. 138). Superando assim o empirismo, o ensino atrelado a percepção imediata dos estudantes, sem cair no subjetivismo, em que a visão particular se sobrepõe ao que as coisas, de fato, são.

A educação geográfica na perspectiva crítica tem o espaço como categoria central e resulta da ação e do pensamento. Compreendê-lo significa analisar a realidade no processo histórico e social de produção, por meio da ação do pensamento, pelos conceitos científicos.

A Geografia deve buscar a compreensão da totalidade, da relação de produção entre sociedade e natureza. Por meio de categorias analíticas que permitam separar o todo em partes, analisá-las em pensamento e remontar essa totalidade, agora com novos elementos de interpretação, que permitem não apenas decodificar a realidade, mas compreendê-la e problematiza-la. Seria esse o caminho para transformar a Geografia em uma ciência de enfrentamento dos problemas sociais decorrentes da produção do espaço (SANTOS, 2012).

A totalidade pode ser entendida pelo conjunto das relações sociais, no espaço e tempo em que se realizam, se apresenta aos nossos sentidos de forma difusa e é apreendida de forma diferente por cada um, a partir das abstrações que pode fazer.

> Assim, temos, paralelamente de um lado um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua *configuração geográfica* ou sua *configuração espacial* e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem; de outro lado o que dá vida a esses objetivos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento. (SANTOS, 2014, p. 12 – destaque no original)

O conhecimento que se tem da realidade é sempre parcial, pois ela é mais rica do que as sínteses que se elabora sobre ela, porque está sempre em movimento e há aspectos que, muitas vezes, não são abarcados. A totalidade, é o resultado analítico da "[...]visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada". (KONDER, 1984, p. 37). Desta forma, a totalidade não pode ser apreendida de forma total e não é cristalizada, é antes um conjunto de relações que se estabelecem em um determinado tempo e espaço. Por meio do processo analítico é que se pode captar os objetos geográficos, tudo aquilo que se identifica pela percepção sobre o espaço, identificar suas formas num dado momento histórico e categorizá-las. Essa ação que se realiza pelo pensamento humano permite identificar as funções que foram sendo atribuídas à essas formas ao longo do tempo e reconectá-las, para chegar novamente à totalidade, mas com outra percepção, a analítica. Realizando, assim, a função que Santos (2008) propõe à Geografia, de identificar as formas, buscar a compreensão das funções que foram sendo elaboradas ao longo do tempo e remontar a estrutura social que dá corpo à totalidade da realidade.

O conteúdo da educação geográfica se torna, pois, um conteúdo vivo, presente na vida dos estudantes, que, pela atividade de estudo podem compreender a formação socioespacial onde vivem. A

> [...] atividade opõe-se à passividade, e sua esfera é a da efetividade, não meramente possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. [...] A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 220).

Assim, a atividade de estudo, em que analiticamente as formas geográficas se tornam objeto de estudo, permite que se percebam neste espaço, como agentes de transformação e resultado dele.

No espaço geográfico estão as *formas* construídas no tempo presente e as herdadas de momentos histórico precedentes, que podem ter suas *funções* alteradas às novas necessidades e que impulsionam a produção de novas formas, modificando a estrutura humana e social, num permanente processo de devir. Forma e conteúdo estão em permanente transformação, em razão da sua imbricação, o que expressa uma relação dialética entre sociedade e natureza. Ou seja, o que vemos, as formas, habitações, firmas, pessoas, estradas etc., são resultantes da relação entre o homem e a natureza no processo de satisfação de suas necessidades. Não resultando, portanto, de processos naturais. Desta forma, podem ser compreendidos, explicados, modificados. (SANTOS, 2014). Essa é a função do ensino de Geografia: superar a memorização de dados estéreis ou abstratos, que não implicam na orientação consciente dos sujeitos no mundo.

Por estes aspectos o ensino do Geografia assume um papel significativo junto às crianças, pois permite a elas compreenderem as formas da Terra, o processo histórico de produção da formação social, que a formação socioespacial é resultante dos,

> [...] diversos elementos do espaço [que] estão em relação uns com os outros: homens e firmas, homens e instituições, firmas e instituição, homens e infra-estrutura etc. mas, como já observamos, não são relações apenas bilaterais, uma a uma, mas relações generalizadas. Por isso, e também pelo fato de que essas relações não são entre as coisas em si ou por si próprias, mas entre suas qualidades e atributos, pode-se dizer que eles formam um verdadeiro sistema. (SANTOS, 2014, p. 26).

Ao ensino de Geografia cabe possibilitar identificar as formas geográficas encontradas na realidade, estudar suas funções historicamente localizadas e como são envolvidas na organização da estrutura social. O que se vê na paisagem, não são formas inertes, a divisão interna e internacional do trabalho permite compreender como foram produzidas as *funções* de cada objeto geográfico, em determinado tempo, nessa formação social. As formas antigas são resquícios de divisões de trabalho precedentes e ajudam a recontar a organização social de hoje.

> Por isso, a todo momento se criam novas formas para responder a necessidades precisas e novas, ao mesmo tempo em que velhas formas mudam de função, dando lugar àquelas nova geografia construída sobre velhos objetos de que falava Kant. Assim, as formas não tem a mesmas significações ao longo da história universal, do país, da região, do lugar. (SANTOS, 2008, p. 62-63).

Assim, o conteúdo geográfico é, pois, politicamente situado e pode desvelar ou ocultar a realidade objetiva. Por exemplo, que problemas sociais acarretam vias que atravessam parques, comunidades tradicionais? Compreender o sistema viário de uma

cidade não pode passar ao largo dessas questões, se a intenção for chegar à verdade histórica sobre a realidade. Estudar o movimento de um elemento geográfico implica em estudar o movimento do todo, as causas, as intencionalidades em diferentes escalas que orientam o traçado das vias, por exemplo. Quando, no ensino de Geografia, estas questões não são alcançadas e os problemas socioespaciais, ficam apenas na aparência dos fenômenos, não é possível chegar à compreensão da totalidade. Por isso "[...] o grande e principal desafio do ensino da Cartografia [e da Geografia] é tornar-se crítico. Não é nada fácil trabalhar conteúdos voltados para a realidade e compreensão dos sujeitos, (re)dimensionando-os no âmbito do conhecimento científico" (FRANCISCHETT, 2007, p. 02).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental não há como compreender as formas do espaço geográfico por elas mesmas, como por exemplo, estudar os tipos de moradia, identificar sua classificação, as formas de construção, realizar uma representação deste espaço e supor que, nessa forma de ensino se atingiu todos os elementos, ou a compreensão da produção história e social das moradias. É preciso relacioná-las com outras formas/elementos do espaço, em diferentes escalas, espaço e tempo.

As formas de uma cidade, um bairro, um lugar não se compreendem apenas em si. Os lugares têm características próprias porque os elementos interagem de forma particular em cada lugar. Compreender essas variáveis permite conhecer o espaço, como foi categorizado, pensado, analisado em suas particularidades e "remontado" na totalidade. O lugar depende do contexto da sociedade, cuja análise requer a classificação das partes no todo. É necessário estudar o lugar em relação ao seu conjunto, para compreender cada elemento. Por isso, não é só um movimento de causa e efeito, ou de identificação de características, mas o impacto da alteração de uma variável, altera o todo que já não é mais o que era (SANTOS, 2008, 2014).

No ensino de Geografia analisar e explicar as formas, suas funções em uma determinada estrutura, depende da ação do pensamento, de conhecer, de realizar ações de abstração que permitem compreender o que as coisas são.

> Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria 'o pensamento comum' – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. (KOSIK, 2002, p. 19).

Então, a realidade, ou o que as coisas são exige a mediação dos sentidos, da abstração, em pensamento, que resulta naquilo que Kosik (2002) chama de "concreto pensado". O percurso, feito pelo ensino de Geografia, de partir da realidade, isolar suas partes, compreender seus nexos internos e com outras partes, para então retornar para a totalidade, já entendida de outra maneira, é que permite compreender a realidade concreta. A apreensão das coisas pelos sentidos é abstrata, pois os sentidos não fornecem todas as informações necessárias: basta perguntar a uma criança quem se move, se o sol ou a Terra. Certamente a resposta corresponderá ao que os sentidos informam. Mas, a partir de mediações, é possível que esta criança compreenda que se trata de um movimento aparente do sol, ou seja, poderá compreender o que a realidade de fato é. Quanto mais informações, mediações e conexões se fazem sobre a realidade, mas concreta ela se torna.

Buscar a compreensão da realidade, mediada por signos geográficos, exige realizar uma ação educativa que parta e retorne à totalidade, como propõe a Geografia crítica. Desta forma, é desejável isolar escalas da realidade para estudo, averiguar seus nexos, investigar e compreender os elementos que fazem parte de uma determinada realidade. Mas não acaba aí! É preciso recolocar a parte isolada na relação com a totalidade, para que as partes constituintes façam sentido. Como ocorre com a inclusão de espaços. Os conceitos de município, estado, países e continentes. Não basta colocar uma caixinha dentro da outra. Pelo contrário. Isto pode resultar numa dificuldade para a compreensão da criança sobre as escalas geográficas. O movimento de partir da totalidade, selecionando uma porção para estudo, requer que ela seja analisada e estudada na sua relação com o contexto maior. Sem esse movimento, o estudo fragmentado, dificulta a compreensão do espaço e das relações entre ele, pelas crianças. A figura 1 exemplifica o exercício pedagógico de selecionar uma parte para estudo, o município.




Figura 1: Mapa do país, estado e município
Fonte: IBGE, Atlas Geográfico. Elaborado por Francischett, 2020.

Ao estudar o município, este não perde a relação com o estado e o país, mas requer um processo dirigido para sua compreensão. Que deve guardar a relação com as outras escalas. Somente com a mediação conceitual será possível a compreensão desta referência geográfica para compreender da dinâmica do espaço.

> O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como "uma rica totalidade de determinações e relações diversas". O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa. (DUARTE, 2000, p. 92)

Ao formar os professores para o ensino de Geografia nos anos iniciais, é preciso que eles ultrapassem a barreira da pseudoconcreticitude[1]. Precisam ir além da localização e identificação da forma e da função dos elementos geográficos, ultrapassar a percepção da realidade obtida na prática cotidiana, na qual não se estabelecem relações teóricas objetivas sobre a realidade. Nesse sentido, o professor "[...] precisa ter superado

[1] Kosik (2002) chama de pseudoconcreticitude, quando se procura estabelecer padrões ideais para a realidade e buscar no mundo real e correspondência à essa forma abstrata. Por isso, não se trata do concreto, mas de uma falsa representação da realidade.

o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento". (MARTINS, 2013, p. 295).

A atividade prática cotidiana, para Vázquez (2007), não pode ser categorizada como práxis, que se coloca como prática para a educação geográfica crítica. Isso porque não se dirige concretamente para a transformação do mundo, que é característica da ação humana, de se dirigir conscientemente para um fim, um objetivo. Por isso, pode-se inferir que a formação, pautada na racionalidade técnica não fornece elementos suficientes para o estabelecimento de nexos e contextos que permitam ao professor, acender ao pensamento concreto, sobre a realidade espacial, para assim, desenvolver uma educação geográfica, ainda que se oriente por uma atividade prática – a metodologia de ensino.

A atividade metodológica de ensino que não está conectada com um objetivo de transformação do mundo, seja de natureza teórica ou material, ainda que seja prática, não se constitui como práxis. A educação geográfica exige do professor uma práxis revolucionária, prática prefigurada a um objetivo de transformação. Ou seja, permeada por uma atividade cognoscitiva, de desvelar a realidade em suas múltiplas determinações, que alcance a crítica na prática cotidiana, no pensamento dialético e na disposição para sua própria formação humana.

## A formação para a cidadania como objetivo da educação geográfica pelo ensino de conceitos geográficos

A prática pedagógica dos professores no ensino de Geografia voltada à práxis, a partir do ensino de conceitos científicos requer que os professores sejam formados com esse objetivo. O conhecimento é uma representação mental da realidade objetiva, portanto, parcial, porque é a expressão dessas representações mentais. E o ensino não é uma mera transferência de conhecimentos de "fora" – do professor, para "dentro" – do estudante. É um processo de reconstrução em pensamento, pelo estudante, do mundo objetivo, por meio da qual pensam sua ação no mundo e podem se orientar por ela, pois altera sua subjetividade (CAVALCANTI, 2012).

É função do professor desenvolver as mediações necessárias para que esse processo se desenvolva. Nesse sentido, o próprio professor precisa analisar a Geografia que domina, submetê-la à crítica, no seu processo formativo e estruturar formas pedagógicas que possibilitem aos estudantes, dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

realizarem esse complexo processo de abstração dos elementos geográficos, categorização, análise e compreensão na sua totalidade.

O caminho para chegar ao que as coisas são concretamente exige a ação do e no pensamento de recriar a realidade, considerando todas as suas dimensões. É o próprio processo da ciência, do pensamento teórico, científico, em que são encontrados os nexos e as causalidades dos fenômenos. Com isso, o resultado da análise do bairro, por exemplo, pelas crianças, é distinto da concepção inicial, ela chegará a uma percepção diferente, porque realizou, no processo de ensino e aprendizagem, a identificação das formas, a compreensão histórica das suas funções, a presença ou não dos equipamentos públicos, suas possibilidades de deslocamento, saneamento, entre outros aspectos e relacionou-as com outras estruturas sociais já conhecidas por ela. Ou seja, foi modificando a sua concepção do bairro, tornando-a concreta, formulando em si, o conceito de bairro, porque foi identificando os nexos existentes entre as diferentes formas que vivencia no cotidiano.

Nisso reside uma grande problemática do ensino de Geografia nos anos iniciais que, geralmente, identifica a aparência de uma estrutura em particular (a moradia, por exemplo) sem relacioná-la a outros fenômenos da estrutura espacial. Essa problemática pode sinalizar dificuldades na formação geográfica do próprio professor, o que se identifica na limitação em recortar diferentes escalas da realidade para estudo. Ainda que essa formação seja repleta de técnicas de ensino. Essa dificuldade reside na sua concessão de método de conhecimento do espaço e de ensino voltado à práxis.

Ao submeter à crítica sua concepção geográfica, o professor pode rever sua forma de estudar o espaço. Por isso, Santos (2008) indica que o processo de estudo da Geografia, deve partir da realidade, tomada em suas partes, em uma escala. Por exemplo, o lugar, e a partir dele, recriar a realidade, analisar as formas que compõem as estruturas. Identificar as formas, as suas funções, seus significados na formação socioespacial, em um determinado tempo, considerar que as significações podem se alterar com a passagem do tempo, podem ser o caminho no ensino de Geografia, nessa etapa da escolarização e considerar os princípios da Geografia Crítica. A formação dos professores, nessa perspectiva, deveria superar o foco nos aspectos metodológicos, sem desconsiderá-los, e mirar na formação da concepção geográfica do professor. Pois, desta forma ele terá elementos formativos que permitam desenvolver as práticas necessárias à educação geográfica crítica.

> Evitar o *tecnicismo* não significa negar a necessidade de conhecimentos acerca da dimensão técnica e operacional do trabalho docente. Afinal, o problema não é a técnica em si, mas o uso da técnica da qual se desconhecem a origem, a razão e os resultados. O conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios. Assim, para que a prática do professor não se caracterize por essa alienação, a saída não está na desvalorização de discussões sobre metodologias e técnicas de ensino, mas no oferecimento de conhecimentos teóricos sobre elas. Para que a ação do professor não seja uma repetição irrefletida de procedimentos presentes em livros didáticos ou em modelos de aula disponíveis na mídia, o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário. Essa é uma condição, embora não a única, para que ele seja sujeito de sua própria ação. (SFORNI, 2015, p. 378).

A formação geográfica permite ao professor utilizar formas metodológicas, no movimento de produção da aula, que possibilitem às crianças a formação dos conceitos científicos. Esse processo requer domínio da chave escalar da análise geográfica, do espaço geográfico na totalidade, nas formas, nas funções e na formação das estruturas, bem como no processo de análise das categorias que têm igual importância para este estudo, tanto espacial quanto temporal. A escala é um nível de representação do real e revela determinados fenômenos do espaço geográfico. É, portanto, recorte que permite analisar os fenômenos espaciais e, a partir dele, se dá o embate pela hegemonia, a definição das políticas espaciais de cada época.

Nesse sentido, "[...] um entrecruzamento dos níveis de recortes forma a escala do espaço. A escala é, assim, um complexo entrecortado de domínios de território, tomando por referência o conceito de espacialidade de Lacoste." (MOREIRA, 2015, p. 92). O estudo da cidade, em diferentes escalas, como na Figura 1, passa a ter grande importância, nesse contexto, porque é a manifestação objetiva do modo de vida no modo de produção capitalista, contendo em si, a significação das formas deste tempo.

Se a cidade, como recorte espacial, contém subjetiva e objetivamente, o modo de vida, no/do capitalismo, se torna imperioso tomá-la como objeto de estudo, para chegar à formação para a cidadania, a formação para vida em sociedade.

> Por evidente que cidadania ou o pertencimento a uma comunidade é um processo histórico e em constante evolução. Assim, ao definir-se a qualidade de cidadão, deve-se sempre considerar o contexto social a que se está referindo, porque com isso a mesma adquire características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. (GORCZEVSKI, MARTIN, 2011, p. 25).

O modo de produção capitalista projeta uma subjetividade, um tipo de vida, um tipo de comportamento dos sujeitos, em sociedade. Autores como Gorczevski e Martin (2011), Cavalcanti (2012), Claudino (2014), Callai (1999), entre outros, apontam que a

cidadania é adjetivo decorrente da vida na cidade, atrelado ao exercício de participação nesse contexto.

Desta forma, a vida na cidade, com seu correlato modo de vida é produto da história da sociedade humana, sendo um produto humano. A cidadania como forma de vida decorrente da vida em sociedade não é, portanto, definida a priori, pelo capitalismo. Mas a sociedade capitalista preconiza um tipo de cidadania, subjacente aos seus valores.

Ao problematizar a cidadania, no ensino de Geografia, coloca-se a realidade sob análise, considerando que o tipo de sociabilidade está em permanente transformação e desta forma, a produção da cidadania está sob disputa. Ao compreender os limites da cidadania na prática cotidiana, pode-se elevá-la a práxis revolucionária.

Nessa direção, a discussão sobre a cidadania se torna central para a Geografia, pois coloca em evidência o tipo de vida, de produção do espaço na sociedade, particularmente, por meio da compreensão da totalidade, para explicação dos diferentes lugares. Com uma prática pedagógica no ensino de Geografia voltada à práxis, por meio dos referencias fornecidos pela Geografia crítica, esse processo educativo pode resultar na ação consciente dos sujeitos no mundo.

## Considerações finais

Ensinar Geografia, assim como outras áreas da ciência, se torna antes de tudo, uma tomada de posição política, porque a escolha do método de apreensão da realidade denota a concepção social que se tem. O ensino de Geografia, filiado a uma concepção de método, colabora com a formação de um tipo de sociedade, ou com sua crítica e revolução.

Uma concepção crítica da Geografia pode contribuir para desvendar a realidade e elucidar as estruturas subjacentes a esse modelo social, deixando evidenciados os problemas sociais, espaciais.

Ascender a esse ensino, requer que os professores considerem os sujeitos cognoscentes também na sua concretude, sua realidade, suas potencialidades, suas múltiplas determinações e suas necessidades de mediação para aprendizagem. Identificar como as crianças podem reconstruir em pensamento, a realidade desorganizada, que se apresenta diante delas e formular hipóteses sobre esta, pensar sobre ela a partir das teorias explicativas, ou conceitos científicos. No processo de ensino é necessário considerar o caminho para que elas possam passar da visão empírica e imediata da

realidade, a qual já trazem por meio da sua experiência, para a uma visão sintética dessa mesma realidade, construída por meio da apropriação de conceitos genéricos dessa realidade e apreendê-la de forma concreta.

A relação dos sujeitos com o mundo e entre si se dá de forma mediatizada por signos, símbolos, instrumentos, linguagens, entre outras formas. A relação entre as pessoas com as coisas não é uma relação direta, mas articulada por meio de construções sociais de interação. Os conceitos científicos construídos sobre o mundo, da mesma forma, se constituem como mediações. Assim, os significados das formas geográficas, suas funções históricas são também mediações entre a realidade e o que conhecemos sobre ela. A mediação do conhecimento científico possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual, do pensamento teórico, que permite superar a empiria e se relacionar com as coisas a partir dos significados construídos socialmente sobre elas.

A Geografia crítica, ao apontar para a necessidade de conhecimento da realidade concreta, da totalidade orienta uma práxis transformadora. Embora outras perspectivas carreguem conceitos geográficos críveis e científicos, não postulam a transformação da realidade. O ensino de Geografia, que pretende colaborar com a formação para a cidadania, com a ação consciente no mundo, depende, portanto, da concepção de método.

## Referências Bibliográficas

CALLAI, H. C. A Geografia no Ensino Médio. **Terra Livre**, São Paulo , n. 14, p. 60-99, Jan-Jul 1999.

CAVALCANTI, L. D. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHISTOFOLETTI, A. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 11-36.

CLAUDINO, S. **Escola, educação geográfica e cidadania territorial**. Actas do XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control. Barcelona: [s.n.]. 2014. p. 1-9.

CLAUDINO, S.; GONZÁLES, X. M. S..; PALACIOS, F. A. Los problemas socio-ambientales en Geografía: una lectura iberoamericana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 39, p. 55-73, 2018.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 79-115, julho 2000.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia escolar crítica**. In.: IX Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense. 2007. p. 1-14.

GORCZEVSKI, C.; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania:** movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histérico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas:** espaço, cultura e políticas no Brasil. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, A. C. R. D. **Geografia:** pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2012.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SFORNI, M. S. D. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr/jun 2015.

TONINI, I. M. **Geografia Escolar:** Uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VLACH, V. R. F. Ideologias no nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. D. **Para onde vai o ensino de geografia**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 39-46.

Recebido em 22 de novembro de 2021.

Aceito para publicação em 27 de julho de 2022.