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

# COMO OS ESTUDANTES INTERPRETAM A GEOGRAFIA ENSINADA: o caso da Escola Lina Seffer (Pará)

Leildo Dias Silva
leildo.silva@naea.ufpa.br

Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor de Geografia pela Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC).

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1227-1433

Erinaldo Vicente Cavalcanti
ericontadordehistorias@gmail.com

Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto da Faculdade de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9912-5713

## RESUMO

O ensino de Geografia tem despertado um interesse crescente nos últimos anos. Nesse movimento, insere-se o presente artigo, que se propõe a analisar como um grupo de estudantes do ensino médio, de uma escola pública localizada na Amazônia brasileira, compreende a Geografia ensinada na sala de aula, especificamente focando como esses estudantes atribuem significados aos conteúdos trabalhados e ensinados em seu cotidiano. Para tanto, aplicamos o procedimento metodológico que consiste em um questionário por meio do qual foi produzido um conjunto amplo e diverso de registros sobre o ensino de Geografia na escola lócus da pesquisa. Os resultados apontam que os alunos têm dificuldades em associar a Geografia ensinada em sala de aula com seu espaço vivido; sinalizam a repetição de conteúdos ensinados no ensino fundamental e apresentam dificuldades em lembrar os conteúdos estudados na disciplina em tela.

## PALAVRAS-CHAVE

Geografia, Ensino, Aprendizagem, Amazônia.

## CÓMO LOS ESTUDIANTES INTERPRETAN LA GEOGRAFÍA ENSEÑADA: el caso de la Escuela Lina Seffer (Pará)


### RESUMEN

En los últimos años, ha crecido el interés por la enseñanza de la Geografía. Este artículo hace parte de ese movimiento y se propone a analizar cómo un grupo de estudiantes de la educación media de una escuela pública ubicada en la Amazonia brasileña comprende la Geografía que se enseña en el aula. El centro del análisis es la forma cómo esos estudiantes atribuyen significados a los contenidos estudiados y enseñados en su cotidiano. Para eso, se ha aplicado un cuestionario como procedimiento metodológico, por medio del cual se ha producido un conjunto amplio y diverso de registros sobre la enseñanza de la Geografía en esa escuela que fue el centro de la investigación. Los resultados muestran esos estudiantes presentan dificultades para asociar la Geografía que se les enseña en clase con su espacio vivido. Además, señalan la repetición de los contenidos enseñados en la educación básica y sus dificultades para recordar los temas estudiados en la asignatura de Geografía escolar.



### PALABRAS CLAVE

Geografía, Enseñanza, Aprendizaje, Amazonia.


## Considerações iniciais

Gostaríamos de iniciar a reflexão mencionando nosso lugar de fala, afinal, todos nós falamos de um lugar. Estamos certos de que esse lugar é marcado pela pluralidade de ideias, concepções, paradoxos e, até mesmo, dissensos. Aqui, referimo-nos, especificamente, aos lugares acadêmicos e de atuação profissional. Somos professores. Com essa demarcação, gostaríamos de expressar que nos situamos em um lugar que enfrenta uma problemática comum: o processo de ensino e aprendizagem de nossos estudantes. Também estamos de acordo que esse processo é diverso e multifacetado, e que não obedece a um único ritmo. Por conseguinte, entendemos que não é possível atribuir respostas prontas e acabadas para as questões que aqui serão analisadas.

É importante situar que o presente artigo resulta das investigações desenvolvidas no laboratório e grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTemnpo), especificamente no que diz respeito à temática sobre ensino e formação docente nas Ciências Humanas. A pesquisa realizada para a construção deste texto é resultante de algumas inquietações vivenciadas nas experiências cotidianas dos autores no seu exercício de docência em escola da Educação Básica. Mais de uma vez, e de maneiras distintas, encontramos nossos estudantes se perguntando para que servem os

conteúdos que se ensina. Aparentemente, esses questionamentos poderiam ser definidos como uma atitude de estudantes "desinteressados". Ainda que essa hipótese não seja descartada, não acreditamos que esses sinais ou questionamentos ocorram apenas em virtude de que nossos estudantes não têm interesse pela matéria e/ou pelo conteúdo trabalhado.

Não precisaríamos de muitos esforços para constatar um divórcio — como veremos à frente mediante os autores que aqui selecionamos — entre os "interesses" da Ciência Geográfica e sua conexão com as demandas cotidianas de jovens estudantes que não são pesquisadores dessa área, como muito bem demonstraram as pesquisas de Lana Cavalcanti (2013) ao analisar as relações entre a Ciência Geográfica e o ensino de Geografia focalizando como os estudantes do ensino fundamental interpretam, mobilizam e representam o conhecimento geográfico. Entendemos como "interesses da ciência" o conjunto de procedimentos que seleciona normas, regras, códigos e formas de apropriação e representação dos temas pesquisados e mobilizados. Da mesma maneira com que selecionam conteúdos de ensino e objetos de pesquisas, autorizam certas práticas e proíbem outras. Não seria inverossímil afirmar que os interesses dessa ciência, em certa medida, foram criados e mobilizados para atender às demandas apenas dos intelectuais que praticam esse espaço de produção de conhecimento.

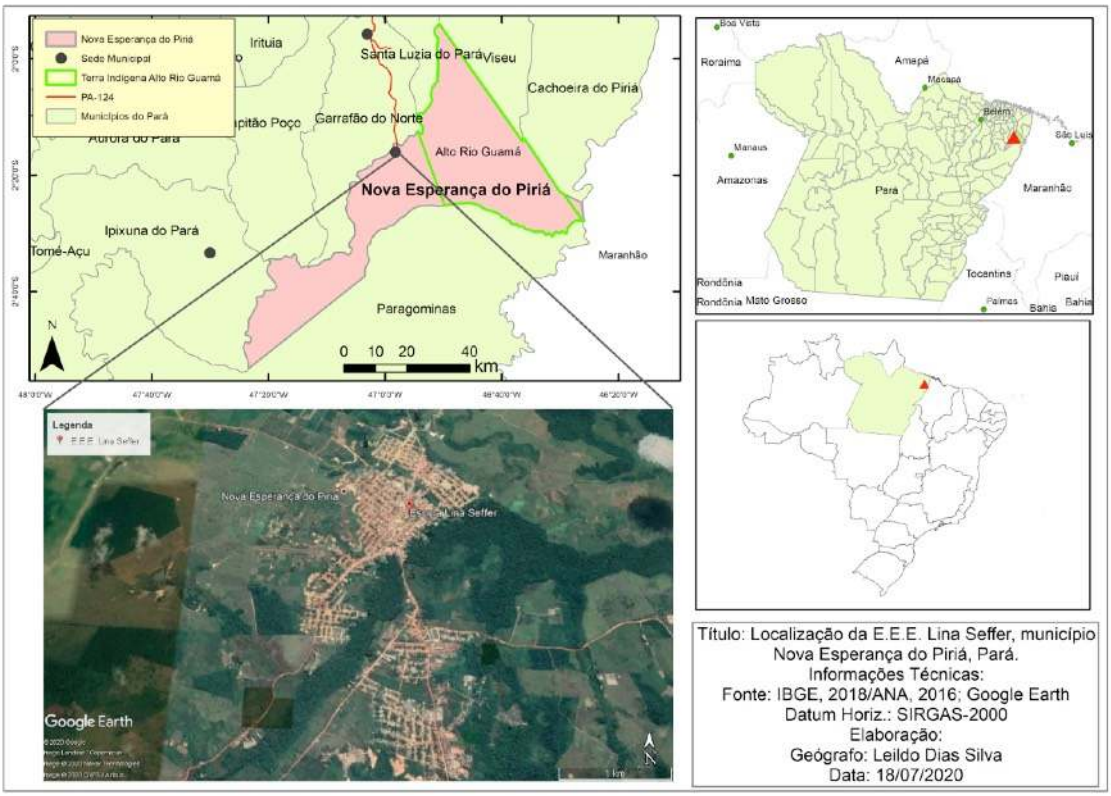
Nesse sentido, entendemos que atribuir os questionamentos dos estudantes à sua suposta falta de interesse não resolve o problema. A quem interessa, de fato, a Geografia ensinada nas escolas, presente nos currículos escolares e nos livros didáticos? Nessa perspectiva, indaguemos, pois, para quem — e para que — realmente interessa estudar e ensinar os conteúdos que estudamos e ensinamos? Se essa pergunta nos causar algum desconforto, isso pode ser sintoma de que alguma coisa não anda muito bem. Se tivermos dificuldade em responder ou se nos causa algum mal-estar, isso pode ser indício de que, na nossa ciência, algumas práticas precisam ser repensadas.

Movidos pelo interesse em aprofundar o debate sobre esses questionamentos, desenvolvemos esta pesquisa que tem por objetivo compreender o que pensam os estudantes sobre a Geografia ensinada na sala de aula e, secundariamente, como eles atribuem sentido e significado a esse ensino. De maneira específica, objetivamos analisar como nossos estudantes pensam, interpretam, compreendem e atribuem significados aos conteúdos que trabalhamos e ensinamos todas as semanas.

Nessa perspectiva, iremos discutir um conjunto de registros produzidos por estudantes do ensino médio de uma escola localizada no interior do estado do Pará, na Amazônia brasileira, sobre a disciplina Geografia. Trata-se da Escola Estadual de Ensino

Médio Lina Seffer (EEEMLS), localizada na sede do município de Nova Esperança do Piriá, à 290 quilômetros da capital do estado, Belém, conforme mostra a Figura 1 (mapa de localização).

Figura 1: Mapa de localização da escola e do município lócus da pesquisa




Fonte: Elaboração própria, 2020.

A seleção dessa escola se deu em função de um dos autores deste artigo tê-la como lócus de atuação profissional. Para atender aos objetivos propostos, elaboramos um questionário que foi aplicado aos estudantes de quatro turmas do ensino médio, no mês de abril de 2019.

## Situando o objeto de estudo

É importante registrar que as reflexões que envolvem o ensino e a aprendizagem nas Ciências Humanas, em especial na Geografia, são tematizadas por diferentes pesquisadores e por distintos objetos de investigação, o que não significa que essa seja uma temática esgotada. Pelo contrário. As reflexões da literatura especializada oferecem

valiosas análises para mostrar a pluralidade de abordagens e a importância que a temática merece, sobretudo neste momento em que a educação — e, portanto, o processo de ensino e aprendizagem — vêm sendo atacada cotidianamente no Brasil.

Nesse percurso de reflexões, inserem-se as análises de Cavalcanti, segunda a qual "[...] a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço." (2013, p. 24). Tal espaço deve ter sentido e significado para os estudantes da escola básica. Portanto, dentro dessa finalidade, deve estar presente a preocupação em promover um conhecimento que permita estabelecer a conexão entre o saber da Ciência Geográfica e aquele produzido pela escola. Esse diálogo poderá permitir que os alunos estabeleçam uma relação de pertença com a Geografia ensinada e, consequentemente, tornar o conhecimento dessa disciplina mais significativo.

Por essa perspectiva, defende-se que os alunos podem se apropriar do conhecimento geográfico de modo a conectá-lo às relações e às práticas de sua vida. Em um trabalho publicado recentemente, Palacios e Cavalcanti (2017) defendem que

> [...] la literatura especializada, la educación geográfica no ha logrado desarrollar cabalmente en los estudiantes su pensamiento geográfico y las habilidades de pensamiento superior que les permita comprender integralmente el espacio geográfico y las relaciones sociedad-naturaleza. (PALACIOS; CAVALCANTI, 2017, p. 3).

Esses autores ainda chamam a atenção para a importância do conhecimento geográfico como um conjunto de habilidade que contribui, significativamente, para que os sujeitos ampliem as formas de pensar, perceber, interpretar e viver sua realidade socioespacial.

Frente aos desafios atuais sobre o ensino de Geografia na escola da Educação Básica, faz-se necessário enfrentar, como já nos apontava Callai (1999), o debate sobre as mudanças e permanências do currículo formal e prescrito. Ainda persiste um ensino marcado por uma periodização rígida, cronológica, linear e distante das demandas que permeiam a sociedade do tempo presente. Nessa perspectiva, "[...] la existencia de un currículo geográfico eminentemente memorístico y descriptivo, supone un reto al que los/as docentes de Geografía deben enfrentarse diariamente en las aulas" (IGLESIAS-PASCUAL, 2018, p. 1). No entanto, há também propostas que sinalizam mudanças, conforme aponta esse mesmo autor:

> Actualmente en nuestras aulas de Geografía se está produciendo un interesante encuentro entre los nuevos estilos de aprendizaje del alumnado, muy

> influenciados por el uso y la inmediatez que confieren tanto las tecnologías de la información cómo las redes sociales, y los objetivos y contenidos que el currículo oficial plantea para la Geografía en los diferentes niveles educativos (*ibidem*).

A literatura especializada tem demonstrado que o ensino de Geografia, predominantemente teórico e abstrato, com que os alunos se deparam e por meio do qual passam a associar a disciplina, precisa ser enfrentado e problematizado. Desse modo, torna-se urgente e necessário construir estratégias de ensino e aprendizagem que permitam desenvolver o ensino da Geografia no ambiente escolar, com práticas dinâmicas que despertem a atenção e o interesse dos alunos, com destaque àquelas que priorizem e tenham o lugar como ponto de partida (cf. Callai, 1999).

Nessa perspectiva de análise, inserem-se as reflexões desenvolvidas por Fuillerat e Campos (2018), que analisaram a percepção de um grupo de estudantes da Educação Básica sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia. De acordo com as respostas de um questionário anônimo respondido pelos estudantes, foi possível perceber que é necessário que a Geografia promova uma atualização dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. Esse estudo mostra que a Geografia precisa se tornar uma matéria atrativa e que também conceba os estudantes como sujeitos responsáveis pelo processo de construção do conhecimento.

As reflexões desenvolvidas por Fuillerat e Campos (2018) nos interessam, pois, ajudam a refletir sobre um conjunto de questões com as quais dialogamos tanto na pesquisa para a escrita deste texto como no exercício docente em sala de aula. De maneira análoga, identificamos algumas aproximações entre as questões apontadas nas respostas dos alunos da EEEMLS, na Amazônia brasileira e a pesquisa desses autores.

Como podemos perceber, as reflexões sobre o ensino de Geografia são diversas. No Brasil, as análises desse campo têm crescido de modo significativo no debate especializado, e os diferentes autores têm se debruçado sobre ele, ampliando os diálogos.[1] Aqui, destacamos os trabalhos de Cavalcanti (2013) e Callai (1999). Para ambas as autoras, o ensino de Geografia precisa partir do cotidiano dos alunos, buscando fazer associações com outras escalas. O conhecimento geográfico não deve, portanto, ser ensinado como um saber distante das realidades dos estudantes. Pelo contrário.

[1] Embora não seja o foco desta pesquisa, Abranches Jr., Azevedo e Araujo (2018, p. 5) contribuem ao entendimento do processo de construção e de afirmação da Geografia (do seu ensino e de sua construção enquanto ciência) no Brasil. Eles apontam que o período denominado Geografia Escolar Clássica (1830–1920) é o momento da constituição de um saber escolar no Brasil, e que seu marco é a fundação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Em seguida, tem-se a Geografia Escolar Moderna que se deu pelo diálogo entre a Geografia acadêmica e a escolar. E, ainda, tem-se o período da Ditadura em que a Geografia Escolar foi marcada por forte controle e práticas não progressistas. Ressalta-se que esses momentos foram marcados, também, por disputas.

Necessita ser produzido de maneira conectada às experiências dos alunos, tornando-os, assim, sujeitos históricos que produzem os espaços e que se relacionam com o lugar, com a paisagem, com a região e com o território.

Lira (2018), por sua vez, apresenta uma importante reflexão no que tange a algumas práticas sobre o ensino de Geografia. Ele pontua que é perceptível a existência de uma dicotomia envolvendo as práticas da Geografia em sua dimensão acadêmica e sua dimensão ensinada na Educação Básica. De acordo com o autor, há um distanciamento que

> [...] está refletido no cotidiano das salas de aula, através de uma atuação docente que, de maneira geral, se limita a seguir os conteúdos programáticos existentes apenas nos livros didáticos, não os utilizando como meio, mas como fim. Permitindo um ensino cristalizado da geografia não lhe conferindo um caráter mais crítico-analítico impedindo que haja por parte do discente um maior entendimento do meio que o cerca (LIRA, 2018, p. 2).

Para Lira, o distanciamento entre a Geografia pesquisada na academia e a Geografia ensinada na escola ocorre em virtude da existência de um divórcio entre as disciplinas da licenciatura em Geografia e os componentes curriculares pedagógicos. Em suas palavras, essa situação "[...] dá-se em virtude de uma desarticulação entre as disciplinas dos cursos de graduação em geografia, especificamente a licenciatura, com as disciplinas pedagógicas" (LIRA, 2018, p. 2).

Concordamos que é fundamental que as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores ampliem os diálogos com as disciplinas voltadas para o debate sobre ensino e aprendizagem da Geografia, incluindo o diálogo com a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia da Educação. Acreditamos que seja igualmente importante a inserção do debate — durante o período inicial de formação docente — sobre o público-alvo que será atendido pelo professor da Educação Básica, ou seja, crianças e jovens. Entender como esse público lida com a informação, como manuseia e produz o conhecimento e quais são suas demandas também são questões de relevância para se ampliar as condições de oferta de um ensino de Geografia comprometido com a emancipação política e cidadã (CALLAI, 2018).

Não menos importante é a criação de propostas curriculares para a Educação Básica nas esferas municipal e estadual, com carga horária adequada, remuneração

salarial decente, boas condições físicas das escolas e materiais didáticos que permitam que o ensino de Geografia saia das "algemas conteudistas".[2]

## Procedimentos metodológicos

Como procedimento metodológico, optamos por uma análise qualitativa da descrição apresentada pelos estudantes consultados, a qual foi feita a partir de dados quantitativos (registros dos alunos via questionários). Selecionamos, para isso, quatro turmas de estudantes do ensino médio da EEEMLS. Dessas, duas são do 1º e duas do 3º ano. A opção por esse nível de ensino deu-se em virtude do desejo de compreender as reflexões dos alunos iniciantes (1º ano) e concluintes (3º ano) acerca dos conteúdos de Geografia.

Realizada essa primeira operação metodológica, escolhemos os estudantes que estavam matriculados nos turnos da manhã e da tarde. Essa escolha ocorreu em função de que esses alunos têm maior assiduidade nas aulas. Portanto, ao estabelecer um período para a aplicação do questionário, preocupava-nos que ocorresse algum imprevisto com as turmas matriculadas à noite que comprometesse a realização dessa etapa. Outro motivo também nos influenciou. As turmas da noite têm maior variedade em termos de faixa etária, e boa parte desses alunos encontra-se acima da faixa etária para a série à qual estão matriculados. E nosso objetivo era focar a atenção nos jovens que se encontram dentro da idade entendida como ideal para cursar o ensino médio, ou seja, entre 14 e 18 anos.

A etapa seguinte foi a elaboração do questionário composto por 15 questões. Decidimos que seria anônimo. Nas primeiras perguntas, solicitamos que cada um dos alunos informasse a série, a idade, o sexo, o tempo em que estuda na EEEMLS e a disciplina com que mais se identifica e a que menos lhe atrai. Também pedimos que o aluno informasse se tem ou não livro didático de Geografia e se lembra o nome do autor do livro. Em seguida, perguntamos o que ele entende por Geografia e se lembra de algum conteúdo estudado no ano anterior, além de pedir sua opinião a respeito da utilidade dessa disciplina (*para que serve a Geografia?*), do conteúdo que não pode faltar e daquele que deveria ser abolido da aula. Por último, pedimos que o estudante identificasse sua maior dificuldade na aprendizagem de Geografia e que opinasse sobre a quantidade de aulas por semana dessa disciplina.

[2] Aqui apontamos algumas peculiaridades da escolas lócus desta pesquisa, como: inadequação das salas de aula (sem portas e sem tomadas funcionando; algumas não tem nem ventiladores e nem aparelhos de ar condicionado), banheiros precários, biblioteca sem condições de trabalho. Essa situação, infelizmente, não é uma exceção na educação pública no Brasil.

Pelos limites deste artigo, não será possível analisar todas essas questões. Assim, utilizamos as perguntas que tratam de série, sexo e idade para situar, de algum modo, a nossa amostra de pesquisa. Contudo, para que alcançássemos o objetivo proposto, nossa reflexão se pautou, mais precisamente, nas seguintes perguntas:

- De qual matéria você mais gosta? Por quê?
- De qual matéria que você menos gosta? Por quê?
- Para você, que conteúdo não pode faltar na aula de Geografia? Por quê?
- Para você, qual assunto NÃO deveria ter nas aulas de Geografia? Por quê?

Antes da aplicação do questionário, foi explicado aos estudantes o motivo dessa "atividade". Também informamos que não seria atribuída uma nota para essa tarefa e que ninguém era obrigado a participar. O questionário foi aplicado na segunda semana do mês abril de 2019. Após a sua aplicação, passamos à catalogação e à sistematização dos dados, quantificando-os em termos de número de estudantes por sala e por turno.

É importante ressaltar que essa opção metodológica não se limita à contagem numérica dos dados. Fundamentalmente, interessa-nos saber quantos estudantes, dentre os participantes da pesquisa, responderam e como responderam às perguntas. Entendemos ser essa dimensão a mais valiosa da pesquisa, na medida em que passamos a ter acesso a um conjunto variado de respostas acerca de como os estudantes pensam algumas dimensões relacionadas ao ensino de Geografia.

As respostas atribuídas pelos alunos nos ajudam a compreender e problematizar um conjunto de questões que perpassam alguns temas, como currículo escolar, usos de livros didáticos, relação entre a Geografia pesquisada na academia e a ensinada na escola, divisão e distribuição do tempo entre os componentes curriculares etc. No entanto, neste texto, objetivamos analisar a relação dos alunos participantes da pesquisa com as disciplinas, em especial a Geografia, e com os conteúdos ensinados nessa disciplina.

Outra questão de cunho metodológico que gostaríamos de registrar diz respeito à inserção de um dos pesquisadores nas relações vivenciadas na sala de aula. Um dos autores que assinam este texto é professor de Geografia nas referidas turmas.[3] Essa condição é importante para registrarmos os procedimentos que nos acompanham no trato metodológico das informações obtidas e dos resultados analisados. Entendemos que essa variável interfere nas respostas atribuídas pelos estudantes. Mas, isso não significa

[3] Registramos que o professor da disciplina Geografia iniciou suas atividades nessa escola (e na carreira docente também) em 13 de março de 2019 e que, portanto, no período da aplicação dos questionários, esse professor estava há um mês desenvolvendo as suas atividades.

inviabilizar a pesquisa ou diminuir a importância das respostas atribuídas no questionário, muito menos reduzir as possibilidades de análise que os dados levantam. Pelo contrário. Compartilhamos da reflexão que defende não existir registro documental que seja neutro ou que não carregue as intencionalidades do seu lugar de produção.

## Problematizando os dados catalogados

Como dito, o questionário que usamos na pesquisa contém 15 perguntas e foi aplicado a 107 estudantes matriculados no 1º ano (duas turmas) e no 3º ano (duas turmas) do ensino médio. As duas turmas iniciantes têm um total de 60 alunos; já as duas turmas concluintes contabilizam 47. Dos 107 alunos matriculados, 67 são do sexo feminino (34 do 1º ano e 33 do 3º ano). Por extensão, 40 estudantes são do sexo masculino (26 do 1º ano e 14 do 3º ano). Entre os alunos do 3º ano, a idade varia de 16 a 21 anos, sendo que a maior recorrência é de estudantes de 17 anos de idade. Entre aqueles matriculados no 1º ano, a idade varia entre 13 a 18 anos. As Figuras 2A e B sintetizam os números aqui colocados.

Figura 2: Gráfico de estudantes pesquisados por série e sexo: A) 1º ano e B) 3º ano

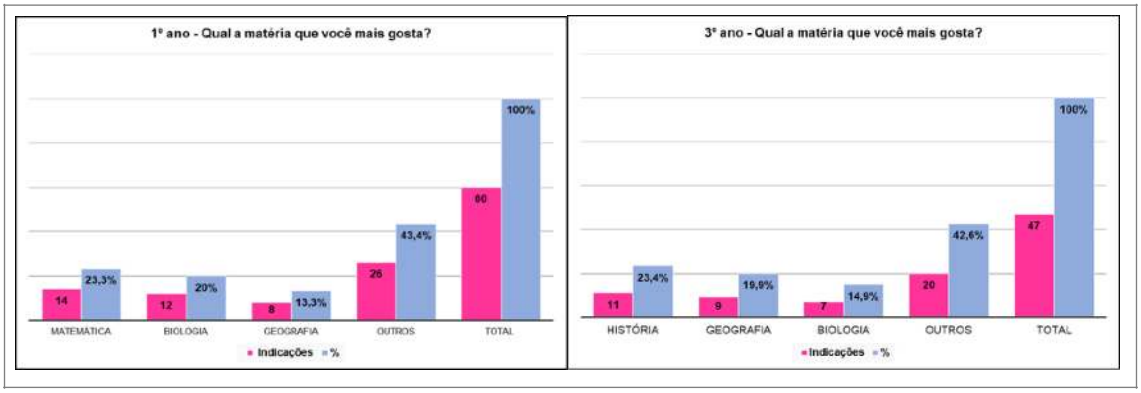



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Um dos nossos objetivos foi analisar como os estudantes participantes da presente pesquisa se relacionam com a disciplina Geografia em termos de identificação ou não com essa matéria escolar. Desse modo, achamos importante perguntar *de qual disciplina eles mais gostam*. Entre os alunos do 1° ano, em número de indicações apontadas, as quatro disciplinas preferidas dos estudantes foram: Matemática (23,3%), Biologia (20%) e Geografia (13,3%). Entre os estudantes que estão concluindo o ensino médio, para essa mesma pergunta, tivemos os seguintes resultados: História (23,4%), Geografia (19,9%) e

Biologia (14,9%). As figuras 3A e B apresentam as respectivas disciplinas e os números de indicações que receberam.

Figura 3: Gráfico de indicações das disciplinas que os alunos mais gostam: A) 1º ano e B) 3º ano




Fonte: Elaboração própria, 2020.

Além da amostragem em números sobre as disciplinas com que os estudantes se identificam, também nos interessava saber os motivos pelos quais eles apontaram suas repostas. Os estudantes participantes associaram suas respostas às disciplinas por dois motivos: o primeiro (e mais recorrente) motivo é que eles dizem *gostar dos conteúdos das matérias*. Ou seja, na Matemática, afirmam que gostam de números; na Biologia, dizem gostar de assuntos como "plantas", "animais" ou "corpo humano" e, na Geografia, de conteúdos como "espaço" e "mapas".

O segundo argumento que aparece como motivo de identificação dos alunos com as disciplinas é *o professor e a forma como ensina os conteúdos*. Em suas respostas, os estudantes apontam para esse argumento quando afirmam que "entendem o professor"; "o professor ensina bacana"; "o professor explica bem" ou, ainda, "a aula é boa e entendem o assunto".

Sobre o primeiro argumento que aparece nas respostas, não temos como aprofundar a reflexão pelos limites do próprio questionário. Isso demandaria a aplicação de outro questionário. Sobre o segundo argumento apresentado, conforme as respostas, é possível perceber uma relação entre a identificação do aluno com a matéria e o professor que a ministra.

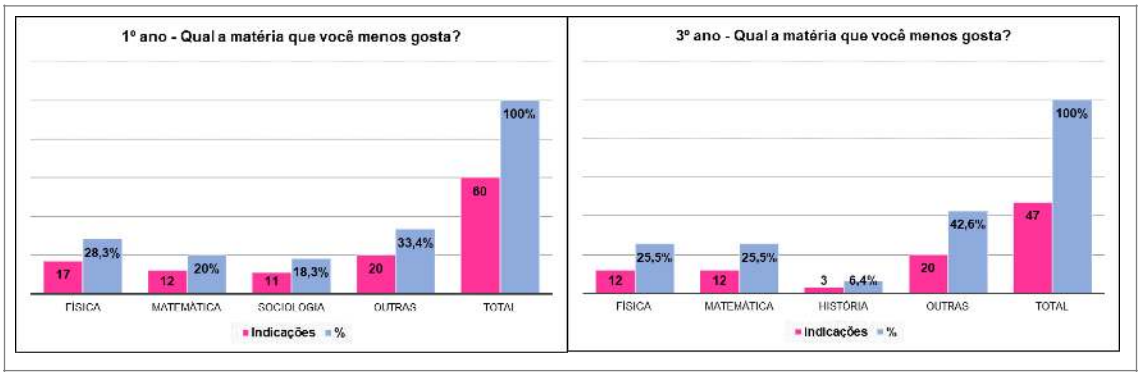
Assim, os vínculos de identificação entre as disciplinas estão ligados à figura do professor responsável pela matéria. Essa relação de identificação matéria-professor é apresentada por um argumento que associa o entendimento dos conteúdos trabalhados

com o professor. Ou seja, eles gostam da disciplina porque entendem o conteúdo e eles entendem o conteúdo porque compreendem o que o professor ensina.

Cavalcanti (2013), ao trabalhar com alunos de 5ª e 6ª série, fez uma pergunta similar à que aplicamos neste estudo. Aos alunos sujeitos da sua pesquisa, ela perguntou "De qual matéria você mais gosta?" As respostas foram Ciências (33%), Matemática (29%) e Geografia (23%), as mesmas que aprecem nas respostas apontadas pelos alunos do 1º ano das turmas aqui pesquisadas. Mudam apenas as posições em comparação com as três disciplinas apontadas na pesquisa de Cavalcanti (2013). Lembramos que os alunos do 1º ano, por estarem há pouco mais de um mês no ensino médio, ainda estavam ligados às disciplinas do ensino fundamental. E, aqui, ressalta-se que os conteúdos de Biologia estudados no ensino médio mantêm aproximações com os estudados na matéria Ciências, embora saibamos que essas duas disciplinas têm suas diferenças.

Quando os alunos são solicitados a apontar a disciplina com que menos se identificam, ou simplesmente aquela de que não gostam, as três matérias indicadas são Física (28,3%), Matemática (20%) e Sociologia (18,3%). Já para os alunos do 3° ano, as respostas dadas foram: Física (25,5%), Matemática (25,5%) e História (6,4%) (Figuras 4A e B).

Figura 4: Gráfico de indicações das disciplinas de que os alunos menos gostam:
A) 1º ano e B) 3º ano




Fonte: Elaboração própria, 2020.

A partir das respostas atribuídas pelos estudantes consultados, pudemos perceber que prevalece a heterogeneidade em termos de apreço ou desapreço pelas disciplinas. Nesse sentido, as respostas mostram um conjunto de estudantes com identificação diversa no que tange às matérias ensinadas na escola. É interessante notar que também não cabem definições dualistas entre estudantes que poderiam se identificar com as disciplinas do campo das exatas e do campo das humanas. Nas turmas do 1º ano, a

quantidade de estudantes que se identificam com a matéria Matemática é praticamente igual à dos que não se identificam com essa matéria (25,5 e 20%, respectivamente).

Percebemos, todavia, algumas diferenças em termos de identificação entre as respostas dos estudantes sobre as disciplinas que mais gostam quando comparamos os ingressantes e os concluintes. Estes últimos preferem História e Geografia, ao passo que os primeiros se identificam mais com Matemática e Biologia. É igualmente importante registrar que a Geografia aparece como uma das favoritas, tanto para os iniciantes como para os concluintes, o que pode ter ocorrido em função da presença do professor na pesquisa. As disciplinas de Matemática e Física lideram entre aquelas que não desfrutam do apreço dos estudantes. Também é significativo que a Geografia seja uma das disciplinas que recebe o menor número de indicações entre as matérias que não gostam, talvez, pelo motivo já ressaltado.

Em relação às disciplinas das quais os alunos não gostam, percebemos uma certa sintonia entre o número de indicações da Matemática e da Física. Essas duas matérias continuam sendo aquelas que menos despertam o gostar dos alunos, tanto para os estudantes que ingressam como para aqueles que concluem o ensino médio. Também é possível adicionar a Sociologia ao *rol* das disciplinas das quais os alunos ingressantes disseram não gostar. O principal motivo apresentado pelos alunos para explicar a falta de interesse nessas disciplinas é que *não entendem o conteúdo*. Todos aqueles que indicaram não gostar de uma dessas três matérias escreveram que não compreendem os conteúdos estudados no dia a dia.

O que nos chama a atenção é que a maioria acrescentou outros argumentos para explicar por que não gostam das matérias, sobretudo da Sociologia. Esse grupo de estudantes afirma não gostar porque não entende a matéria e que não entende porque não compreende as explicações do professor.[4] Um dos estudantes respondeu que a disciplina que menos gosta é Sociologia porque "não entende nada e o professor é chato". Outro registrou que "o professor não explica direito e, dessa forma, faz com que a matéria perca sua essência". Outros ainda afirmaram: "porque eu não entendo nada do que o professor explica" e "porque não consigo entender o que o professor explica". Para a matéria de Física, o argumento é o mesmo: matéria muito complexa ou difícil e, por isso, não entendem. E, uma vez que não entendem, não gostam. A diferença é que eles não associam, nesse caso, o não entender — e o não gostar — às explicações do professor.

[4] Identificamos o gênero como masculino porque os estudantes assim registraram suas respostas.

Não é objetivo desse texto, pelos limites inerentes a um artigo, fazer uma reflexão sobre os motivos pelos quais os estudantes não se identificam com determinadas disciplinas. Seria necessária outra pesquisa para compreender o lugar ocupado por cada aluno nas relações que envolvem cada matéria, a escola e sua própria trajetória.

Temos clareza da complexidade do processo de identificação ou não dos estudantes com as disciplinas. Depende de muitas variáveis que não cabe, aqui, analisar. No entanto, os registros dos estudantes sinalizam questões que podem ser motivos de reflexão para se pensar algumas práticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de cada componente curricular, em especial da Geografia.

Não podemos esquecer, também, que os estudantes que disseram não se identificar com Sociologia estão iniciando o contato com essa matéria, pois ela não é trabalhada no ensino fundamental. Nesse sentido, começam a ter contato com atividades e temáticas de ensino e aprendizagem até então desconhecidas. São experiências com um componente curricular com o qual têm de lidar com uma prática vocabular e conceitual nova. Pode ser que essa variável tenha influenciado as relações de identificação ou não identificação dos alunos com determinado componente curricular. Esse argumento é reforçado quando observamos um número elevado de não identificação com a disciplina de Filosofia que, semelhante à Sociologia, é um componente curricular novo nas experiências escolares dos alunos.

## O que se deve ensinar e aprender em Geografia na perspectiva dos estudantes da Educação Básica?

Seria presunção e prepotência almejarmos atribuir respostas conclusivas para a pergunta formulada nesse subtítulo. Sobre essa questão, apresentaremos algumas reflexões a partir de um pequeno fragmento de respostas atribuídas às perguntas do questionário aplicado aos 107 alunos participantes dessa pesquisa. Como já sinalizado, um dos nossos objetivos foi buscar entender o que eles consideram mais ou menos relevantes quanto à oferta de conteúdos de Geografia.

Para atender a esse objetivo de maneira específica, formulamos duas perguntas no questionário que aplicamos. A primeira delas corresponde a "qual conteúdo não pode faltar nas aulas de Geografia?" Essa pergunta teve uma grande variedade de respostas. Entre os estudantes do 1º ano, o conteúdo que mais apareceu entre as repostas foi "espaço geográfico" com 11 indicações. Para os estudantes do 3º ano, "globalização" foi

o conteúdo mais votado como aquele que não deve faltar (nove indicações), seguido de "espaço geográfico" (quatro indicações).

Ainda para essa mesma pergunta, tivemos uma pulverização dos conteúdos que receberam entre duas e três indicações. Nesse sentido, os alunos do 1º ano apontaram os seguintes: "sistema solar", "estudo de mapas", "território", "revolução industrial", "meio ambiente", "novas tecnologias" e "cultura asiática". Já no 3º ano, os alunos apontaram: "mapas", "paisagem", "sociedade e natureza" e "tempo". Destacamos, ainda, que 19 alunos do 1º ano responderam "não sei", enquanto nove alunos do 3º ano forneceram essa mesma resposta. Aqui se observa que parte dos estudantes consegue apontar alguns conteúdos, embora de modo fragmentado, que nos dão indícios de que o ensino da Geografia surtiu algum efeito, já que os alunos são capazes de associar essa matéria à algumas de suas categorias acadêmicas, como território, paisagem e sociedade e natureza.

A segunda pergunta feita a esses 107 alunos foi "qual conteúdo não deve ser ensinado nas aulas de Geografia?" As respostas registradas foram menos pulverizadas ou fragmentadas em comparação com a anterior. A que teve maior índice de indicação foi "não sei", obtendo 39 respostas (25 no 1º ano e 14 no 3º ano). Por outro lado, 31 estudantes responderam que "nenhum conteúdo deveria ficar de fora das aulas" porque, segundo eles, "todos são importantes". Desse total, 15 respostas foram identificadas no 1º ano e 16 no 3º.

Talvez não tenhamos como saber os motivos que impulsionaram cada resposta. Ao registrarem que não sabem qual assunto não pode faltar, ou que todos os assuntos devem ser ensinados, talvez estejam apenas respondendo da maneira mais "fácil" e "rápida" ou dando uma resposta qualquer. Podem, igualmente, não ter lembrado na hora ou ter optado por não se "comprometer" diante do seu professor. As possibilidades são quase infinitas e não podemos conjecturar uma em detrimento de outras.

No entanto, é válido analisar algumas informações colocadas pelos estudantes que ultrapassam a resposta solicitada nas perguntas. Para uma boa parte das respostas, foram acrescentadas explicações que almejavam justificá-las. Esses registros talvez sejam até mais importantes do que o conteúdo das respostas; mostram como os estudantes compreenderam a pergunta e como decidiram se posicionar. Sinalizam que eles sentiram necessidade de explicar o que foi perguntado para além de indicar um conteúdo. Os alunos mostram, da mesma maneira, como são atores sociais, que interpretam e produzem registros os mais variados possíveis. Para a pergunta "qual conteúdo não deve ser ensinado?", eles poderiam apenas ter respondido "não sei". No entanto,

acrescentaram justificativas para suas respostas. Dessa maneira, eles superam o que foi solicitado e fornecem elementos que ampliam a reflexão. Produzem registros que vão além daqueles inicialmente esperados.

Para os 39 estudantes que responderam não saber qual conteúdo não deveria ser ensinado, mais da metade acrescentou que *não sabia* "porque não entendia Geografia". Uma resposta aparentemente "banal", ou "simplista" pode indicar um mundo de questões envolvendo as práticas de ensino e aprendizagem na referida escola. Essas respostas são sintomáticas de que a Geografia está no campo da abstração, longe da realidade dos alunos. Nesse sentido, Callai (1999, p. 70) já dizia que era "[...] interessante observar que os alunos estão querendo mais clareza do que é tratado em aulas de Geografia, e mais que isto esperavam um conteúdo que fosse mais significativo, não tão superficial, mas mais de acordo com a realidade que está sendo vivida".

Dessa maneira, o "não sei" pode indicar muito das relações dos estudantes com a Geografia enquanto matéria ensinada nessa escola. Por essa linha de interpretação, as respostas e suas explicações são coerentes. Ninguém pode indicar, sugerir ou expressar algo sobre o que não entende. Para os estudantes do 3º ano, o assunto "mapa" apareceu em três das respostas registradas que estavam sucedidas de explicações, como "porque é difícil" e "porque não entendo". O conteúdo "política" apareceu como um dos temas que também não deveriam ser trabalhados nas aulas de Geografia no 3º ano. Para essa resposta, o estudante explicou que não era pelo tema, mas pela maneira como era exposto na aula. O tema "guerras" apareceu em duas respostas e a justificativa é que assuntos como esse "se encaixam melhor na matéria História".

As respostas "não sei", "porque não entendo", "porque é difícil", "são todas importantes" podem ser um indicativo de que a Geografia está trabalhando com realidades distantes e desconectadas das experiências cotidianas dos alunos. Isso, conforme Callai (1999), faz com que os alunos não se sintam como sujeitos produtores de espaço, de história. De acordo com a autora:

> Além de ficar estudando coisas que estão distantes fisicamente, são coisas que parecem mais abstratas do que reais. É o problema tradicional da Geografia, que trabalha com dados que ficam na abstração e com espaços que parecem não ser territórios, com gente e acontecimentos que afetam a sociedade particularizada deles e muitas vezes o conjunto da sociedade global (CALLAI, 1999, p. 70).

Assim, os conteúdos da Geografia não fazem sentido na vida desses alunos. Essa disciplina torna-se uma matéria a mais, perdendo uma de suas finalidades que é formar

sujeitos críticos diante de suas realidades. Se esses não estudam ou não fazem associações entre os conteúdos da Geografia e seu espaço vivido, seu lugar e suas realidades, dificilmente conseguirão compreender o papel dessa disciplina.

Faz-se necessário, ainda, pontuar que os estudantes associam a Geografia a mapas. Mais um sinal de que eles têm dificuldade em compreender qual é o objeto de estudo dessa matéria escolar, pois, como nos apontou Callai (1999), o mapa seria um instrumento para o ensino da Geografia e não um de seus conteúdos. Dessa mesma maneira, podemos aproximar os resultados encontrados nesta pesquisa às reflexões mobilizadas por Palacios e Cavalcanti (2017). Os estudantes aqui pesquisados parecem não se apropriar do conhecimento geográfico de modo a conectá-lo às suas práticas cotidianas. Portanto, parte deles não consegue compreender integralmente o espaço geográfico e as relações sociedade-natureza como objeto de estudo da Geografia.

Esses alunos, quando apontam qual conteúdo acreditam ser menos ou mais importantes — e até quando registram que não sabem responder — podem estar indicando a necessidade de repensar a seleção de conteúdos curriculares. As respostas deixadas no questionário podem, do mesmo modo, estar sugerindo a necessidade de repensar as práticas de ensino e suas metodologias. Nesse sentido, concordamos com as reflexões de Fuillerat e Campos (2018) quando expressam que o ensino das Ciências Humanas, em particular da Geografia, precisa passar por uma atualização curricular em termos de conteúdos e de metodologia. Conforme os autores, essas mudanças são necessárias para aproximar a Geografia de

> [...] un alumnado versátil que, en estos momentos, no siente especial predilección por esta materia. Igualmente, creemos necesario promover la autonomía y la creatividad entre el alumnado y utilizar las nuevas tecnologías para respaldar los esfuerzos de cambio que tenemos que afrontar (FUILLERAT; CAMPOS, 2018, p. 165).

Além do que já foi posto até aqui, apareceram outras respostas e explicações dos alunos do 1º ano que são também importantes. Dois estudantes responderam que o conteúdo "o que é Geografia" não deveria ser estudado porque já tinham "estudado muito no ensino fundamental". Uma resposta que também permite refletir sobre os currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Da mesma maneira, duas outras respostas chamaram a atenção ao registrarem que não deveria haver assuntos ou conteúdos que exigissem escrever muito. São respostas que sugerem indícios tanto da forma como os dois estudantes entendem e apreendem a escrita como das práticas pedagógicas de alguns docentes, por exemplo.

Em primeiro lugar, essas respostas citadas mostram que, para os alunos, "[...] o conteúdo de Geografia do ensino médio é para estudar de novo o que foi estudado no ensino fundamental." (CALLAI, 1999, p. 67), o que evidencia a falta de articulação entre o que é trabalhado nas escolas municipais de Nova Esperança do Piriá com os conteúdos que são trabalhados na EEEMLS, a única escola estadual do referido município. Isso é afirmado mediante a vivência de um dos autores deste artigo durante sua atuação nesse município. Mas, concordamos que isso não é um problema exclusivo de Nova Esperança do Piriá. Situações análogas são identificadas em escolas estaduais e, além disso, também sabemos que essa problemática não se limita ao estado do Pará.

Em segundo lugar, as respostas que explicam que determinado conteúdo não deve ser estudado porque "se escreve muito" podem mostrar indícios de que o professor está preocupado em passar o conteúdo ou simplesmente manter os alunos quietos em sala de aula enquanto copiam. Podem, igualmente, sinalizar ausência de materiais didáticos adequados ou suficientes para as atividades no cotidiano da sala de aula. Quanto a isso, Callai (1999, p. 92) nos indica caminhos ao dizer que a "[...] aula de Geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação maior em 'dar o conteúdo' e organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do saber".

Gostaríamos de reforçar que não compreendemos os registros interpretativos dos estudantes como se fossem um dado inquestionável. Como se fossem uma verdade absoluta. Aqui, as respostas são entendidas como registros fragmentários, indiciários, incompletos e, por isso mesmo, importantes, pois entendemos ser essa a tessitura que constrói as relações sociais vivenciadas no ambiente da escola.

Não apreendemos os registros dos estudantes como sendo a realidade única, nos quais residem a verdade sobre a Geografia ensinada na escola. Sabe-se que o ensino e a percepção sobre a Geografia não são apenas essas que os estudantes sinalizaram. Não. Compreendemos que as interpretações fornecidas pelos alunos compõem um leque maior de leituras e registros sobre o universo de questões que envolvem os temas analisados, e foi com essa percepção metodológica que nos apropriamos desses registros.

Entendemos, ainda, que a presença do professor de Geografia, como um sujeito atuante no cotidiano da escola em que a pesquisa foi realizada, pode ter interferido nas respostas fornecidas pelos estudantes. Ou seja, os alunos que decidiram participar da pesquisa sabiam que suas respostas, mesmo sem identificação nominal no questionário, também são uma forma pela qual serão vistos pelo professor. Assim, antes de serem

compreendidas como interpretações das perguntas levantadas, as respostas são — e precisam ser — entendidas como uma forma de os estudantes se autoapresentarem para o professor que ocupa lugar de autoridade, que desenvolve ações de ensino e atividades avaliativas. Em outras palavras, são registros sobre como eles se percebem, interpretam e se colocam nas relações sociais que envolvem o professor, a escola, a disciplina e sua vida individual e coletiva. Portanto, compreendemos que, para cada resposta sobre cada tema, os alunos estão se apresentando, estão pintando uma tela com palavras sobre si mesmos, e entendemos que eles fazem essa interpretação para cada resposta atribuída.

## Considerações finais

Gostaríamos de ressaltar que os registros dos estudantes são valiosas informações sobre uma multiplicidade de questões ligadas ao ensino e à aprendizagem da Geografia. Eles podem ser entendidos como pontas de diferentes *icebergs*. Por esse ângulo de interpretação, podem indicar como nossos estudantes representam questões (e se apropriam delas) sobre o currículo e a distribuição de conteúdos entre o ensino fundamental e o ensino médio quando registram a importância em não se repetir assuntos que já foram trabalhados. Da mesma maneira, as respostas nos dão indícios de como os estudantes que participaram da pesquisa apreendem certos conteúdos trabalhados e os classificam em termos de relevância para si próprios.

Nesse sentido, quando sinalizam que não sabem responder qual conteúdo não pode faltar ou qual não deve ser ensinado, podem igualmente estar externando vestígios dos processos de aprendizagem que têm experienciado. Quando eles explicam que não sabem responder qual conteúdo consideram menos ou mais importante, podem também estar sinalizando que não conseguem estabelecer relações entre aquilo que é ensinado e sua vida cotidiana. Mas podem, também, simplesmente ter esquecido.

No entanto, mesmo que seja esquecimento, é importante refletir. Conforme já foi apontado por Souto González (1998, p. 60-66 *apud* FUILLERAT; CAMPOS, 2018, 151) a interpretação atribuída à Geografia não tinha (ou não tem) relação com o nível de conhecimento dos estudantes nem com o acesso tardio ao conhecimento geográfico. Por essa chave interpretativa, a relação de identificação e apreço que os estudantes estabelecem com o ensino de Geografia está diretamente relacionada com a maneira como eles estabelecem critérios de importância entre a Geografia ensinada e sua vida cotidiana. Logo, o esquecimento dos alunos pode estar associado ao fato de não

identificarem aquele conhecimento como algo significativo. Nessa linha de reflexão, as respostas atribuídas às perguntas mostram, igualmente, vestígios de como os estudantes interpretam certos temas em relação ao pertencimento a uma ou outra área do conhecimento. Cita-se, como exemplo, a resposta que afirma que um conteúdo "x" fica melhor na disciplina "y".

As respostas mostram, também, como os sujeitos participantes da pesquisa estabelecem relações dinâmicas e complexas entre as disciplinas e os professores responsáveis, além de sugerirem indícios para se refletir sobre o que é ensinado no cotidiano da sala de aula e o que os estudantes apreendem desse ensino.

As respostas e as explicações podem abrir fendas para explorar se há ou não relações entre os registros produzidos e a aprendizagem, e permitem questionar as relações entre o que se ensina e o que se aprende. Esses registros produzidos no questionário abrem a possibilidade de se problematizar a identificação dos estudantes com temas e conteúdos e o processo de ensino e de aprendizagem.

**Agradecimentos**

Agradecemos à leitura crítica e às sugestões do geógrafo e professor Sergio Moreno Redon do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano da Amazônia (PPGDAM/Unifesspa).

## Referências Bibliográficas

ABRANCHES, Nilton Jr.; AZEVEDO, Renan Caldas Galhardo; ARAUJO, Larissa Romana de Oliveira. A geografia escolar brasileira: uma proposta de periodização a partir de diferentes concepções didáticas. **Revista Ensino de Geografia** (Recife), v. 1, n. 2, p. 1–17, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.38187/regeo2018.v1n2id240437>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografía Norte Grande**, n. 70, p 9-30, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Revista Terra Livre**, n. 14, p. 56–89, 1999. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/375>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18ª ed. – Campinas: Papirus, 2013.

FUILLERAT, José Manuel Lara; CAMPOS, José Moraga. Percepción del alumnado del IES "el tablero" (Córdoba) sobre la enseñanza y el aprendizaje de la geografía. **Didáctica**

**Geográfica**, n. 19, p. 149-167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21138/DG.420>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

IGLESIAS-PASCUAL, Ricardo. Geografía, emoción y aprendizaje para el alumnado de la Sociedad Digital. **Didáctica Geográfica**, n. 19, 2018. Disponível em: https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/414>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

LIRA, Wellington Barbosa. Conceitos-chave da geografia em sala de aula: uma vivência em turmas do ensino fundamental. **Revista de Ensino de Geografia** (Recife) v. 1, n. 3, p. 30–46, set./dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.38187/regeo2018.v1n3id240469>. Acesso em: 2 de julho de 2020.

PALACIOS, Fabián Araya; CAVALCANTI, Lana de Souza. Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura en geografía de la Universidad Federal de Goiás (UFG). **Didáctica Geográfica**, n. 18, p. 23–37, 2017. Disponível em: <https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/381>. Acesso em: 2 de julho de 2020

Recebido em 18 de junho de 2020.

Aceito para publicação em 26 de novembro de 2020.