



QUESTÕES PARA ILUMINAR OS CAMINHOS DA LICENCIATURA E DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA

João Luiz de Figueiredo

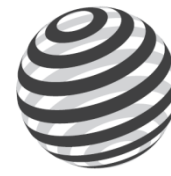
Escola Superior de Propaganda e Marketing
joao_luiz@globo.com

Introdução

Diversos trabalhos acadêmicos, seja no formato de artigos ou de livros, já foram escritos sobre os desafios do ensino-aprendizagem da Geografia, tais como Vlach (1990); Rua, Waszkiavicus, Tannuri, Póvoa Neto (1993); Carlos (1999); Kaercher (2002); Straforini (2004); Vesentini (2009); Cavalcanti (1998; 2012); e Silva; Rodrigues; Andrade; Villela (2014). Entretanto, variados problemas persistem nas escolas de ensino básico, cujas evidências mais frequentes se materializam em alunos desinteressados e professores desmotivados. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é debater sobre algumas questões que consideramos fundamentais para iluminar os caminhos e as direções da licenciatura e do processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Brasil, de forma que possamos refletir criticamente sobre a prática docente da Geografia no ensino básico. A narrativa do artigo se apresenta como um diálogo, permeado de questionamentos, em que, mais do que propor respostas, pretendemos incentivar o questionamento da nossa prática docente. A intenção na proposição das questões é incentivar que os professores de Geografia do ensino básico olhem para as suas práticas e verifiquem as possibilidades de mudança a partir de suas realidades, pois acreditamos estarmos diante um problema complexo que, como tal, exige soluções diferenciadas capazes de serem organizadas apenas pelos próprios professores.

Esse artigo é fruto de uma comunicação realizada durante a mesa de abertura do I Encontro da Licenciatura em Geografia da PUC-Rio, na qual juntamente com o professor Augusto Cesar Pinheiro da Silva apresentamos ideias sobre os caminhos da licenciatura e do ensino de Geografia no Brasil. Diante de tamanho desafio, a opção pelo levantamento de questões viabiliza que os caminhos sejam planejados e traçados pelos professores do ensino básico, sendo as questões apenas um elemento norteador do problema. Afinal, como os meus alunos já me ouviram dizer muitas vezes, o mais importante na construção dos caminhos é sabermos fazer as questões certas.

Portanto, consideramos as questões que serão apresentadas como fundamentais para que possamos descobrir os caminhos, os quais certamente são



múltiplos uma vez que as realidades educacionais no Brasil são extremamente diferenciadas e, infelizmente, desiguais entre si.

Definir questões norteadoras é um processo extremamente importante para a solução de problemas complexos e, apesar de ser uma etapa reconhecida da metodologia científica, tem sido frequentemente negligenciada na educação básica, a qual se organiza para que os estudantes sejam capazes de responder em vez de questionar. Dessa forma, defendo que os professores de Geografia do ensino básico (e de qualquer outra disciplina!) também devam propor situações para que seus estudantes aprendam a fazer questões em vez de apenas ensiná-los a responder perguntas conforme as orientações prévias. Em suma, de modo geral, a educação básica tem sido orientada para ensinar os estudantes a darem respostas, normalmente em 3 ou 4 linhas, mas por outro lado, apesar de algumas exceções, não os instrumentaliza a fazerem questões, de forma que para Robinson (2015) a escola progressivamente mata a criatividade dos estudantes. Trata-se em minha opinião de uma mudança de orientação muito importante, pois se desejamos caminhar para uma sociedade melhor, temos que ter uma sociedade em que sejamos capazes de questionar a própria sociedade.

Bom, e por que estamos defendendo a necessidade de levantarmos questões sobre os caminhos da licenciatura e do ensino de Geografia no Brasil? Além de ter trabalhado na educação básica, não só como professor, mas também como coordenador do ensino médio; tive a oportunidade de coordenar o subprojeto de Geografia do PIBID da PUC-Rio; e atualmente atuo com a formação de professores de Geografia e participo da banca de avaliação do Vestibular da PUC-Rio. Ao longo dessa trajetória foi possível colher diversas evidências de que algo não está funcionando na educação básica, pois mesmo aquilo a que a educação básica se propôs historicamente a fazer, ensinar os estudantes a responderem perguntas, tem obtido resultados pífios, como bem evidenciam os testes internacionais que colocam o desempenho dos estudantes brasileiros entre os piores do Mundo, assim como também podemos perceber ao corrigir as provas de Geografia do vestibular, as quais revelam a incapacidade dos estudantes em responder questões essencialmente básicas.

Além disso, quando olhamos para a sociedade, percebemos também que alguma coisa não está funcionando. Vivemos uma degradação ambiental crescente, embora na escola talvez nunca se tenha falado tanto de desenvolvimento sustentável. Assistimos nos últimos anos o crescimento da intolerância, do confronto entre os diferentes, da ameaça à diversidade, apesar da escola ser defensora de valores concernentes à tolerância e à diversidade.

Então, como podemos explicar que assuntos tratados e valorizados na educação básica possuem impacto tão reduzido na vida real? Não se trata de ser pessimista, mas algo não está funcionando entre o que fazemos na escola e o que acontece na vida real. E isso não tem funcionado na ampliação da capacidade dos estudantes em responderem algo, posto que as notas médias de Geografia nos vestibulares são muito baixas, e nem no campo da vida social, uma vez que vivenciamos um esgarçamento crescente do tecido social a partir de diversos movimento contra a diversidade e tolerância. Dessa forma, se pretendemos buscar



algum caminho, precisamos primeiramente sermos capazes de fazer questionamentos.

Questionamentos sobre os caminhos da licenciatura e do processo de ensino-aprendizagem da Geografia

A primeira questão a nos colocar em movimento é relativamente óbvia ao nosso debate: *por que nós não estamos bem?* Por que mesmo depois de nove anos de ensino fundamental mais três anos de ensino médio, totalizando *doze anos* de convívio com a geografia e com outras disciplinas, a vida em sociedade não demonstra incorporar os valores que são tratados na escola?

É obvio que a escola não é a única responsável pelos muitos problemas que enfrentamos, mas chama a atenção o fato de que eles são conteúdos e assuntos debatidos nas diversas disciplinas escolares e nem por isso os estudantes conseguem relacioná-los ao que ocorre em suas vidas cotidianas. Um exemplo extremamente trivial nos leva a pensar os limites da abordagem que a escola faz sobre o tema sustentabilidade, posto que nos deparamos diariamente com uma enorme quantidade de lixo jogada nas ruas das grandes cidades e também não percebemos sinais consistentes de redução do ímpeto consumista por parte de jovens que certamente tiveram aulas sobre o assunto durante os ciclos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Uma primeira hipótese para debater o “porquê de não estarmos bem” é que os professores da educação básica não estão sabendo exatamente o que eles têm de fazer em sala de aula, ou seja, estamos diante de uma questão importantíssima de ser enfrentada. Nesse caso, não nos referimos apenas aos professores de geografia, mas a equipe docente escolar de forma ampla. Uma forma bem simples de verificar isso é perguntar para o professor sobre a relevância da sua disciplina escolar na formação do estudante do ensino básico e, em alguns casos, vale perguntar também sobre a importância daquele conteúdo específico. O professor minimamente consciente deve ser capaz de pensar sobre esse tema sem considerar a preparação para o vestibular como a justificativa da presença da sua disciplina na educação básica.

Dito isso, por que todos as crianças e jovens do Brasil devem aprender Geografia? Mais uma vez, esse questionamento pode (e deve!) ser ampliado para as demais disciplinas, ou seja, por que aprender matemática, história, química e daí por diante.

Infelizmente, apesar das descobertas sobre os processos de aprendizagem de crianças e jovens e do avanço das propostas pedagógicas, que datam do Século XX, tais como Montessori (1949), Piaget (1950), Teixeira (1956), Bloom et al (1956; 1964), Ausubel (1963), Dale (1969), Vygotsky (1978), Freire (1996)¹; das mudanças

¹ Nas referências bibliográficas optamos por indicar os anos em que as obras estrangeiras foram originalmente publicadas em língua inglesa como forma de evidenciar há quanto tempo já debatemos o processo de aprendizagem. Todas elas já foram traduzidas e publicadas em língua portuguesa, mas alguns anos depois da publicação original.



sociais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos 50 anos; das propostas de reorientação da organização curricular (BRASIL, 1997); e de alteração dos instrumentos de regulação da educação básica no Brasil (embora diversas dúvidas e críticas parem sobre a proposta de reforma do ensino médio), a educação básica ainda é fortemente pautada pelo conteúdo que será cobrado em uma prova, ainda o principal instrumento de avaliação da aprendizagem. O resultado disso é um duplo erro: 1) a organização curricular da escola passa a ser orientada para a realização de uma prova (seja o ENEM ou a famosa prova bimestral), em vez de ser norteadas por aquilo que propriamente acreditamos ser relevante de ser trabalhado na educação básica; 2) a desconsideração de inúmeros outros instrumentos de avaliação, além da prova, implica em um tratamento homogêneo da escola em relação aos estudantes, que como já sabemos possuem diferentes processos de aprendizagem e variadas competências e habilidades, as quais via de regra são desconsideradas no momento de elaboração da prova.

O segundo questionamento, ou provocação, para tentarmos iluminar os caminhos e as direções da licenciatura e do processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Brasil já foi de certa forma mencionada anteriormente, mas é importante de ser melhor analisada agora: *por que aprender geografia?*

O elemento primordial a ser considerado nessa questão é que professores de Geografia da educação básica ensinam para crianças e jovens que no futuro raramente se graduarão em Geografia e a maioria sequer voltará a se encontrar com a educação geográfica após o ensino médio. Então, se pouquíssimos estudantes da educação básica farão ensino superior em Geografia; se apenas alguns estudarão em algum curso que terá uma ou outra disciplina relacionada à Geografia; e, portanto, se a grande maioria não terá mais contato formal com a nossa disciplina, por que todos têm de aprender Geografia na educação básica?

Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem da Geografia na educação básica fracassará se for centrado em seus conteúdos e suas informações. Defendemos, portanto, que através da nossa disciplina os estudantes possam ressignificar suas experiências cotidianas de vida, que consigam reconhecer a organização do espaço para que nele atuem de maneira crítica, de forma a melhorarem suas condições de vida.

Caso concordem com essa ideia, não resta outro caminho para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia que não passe pelo diálogo permanente com a realidade. A rua, a praça, a praia, o rio, o mar, o morro, a montanha, o condomínio, a favela etc. compõem o laboratório da geografia escolar, ou seja, vivemos no nosso objeto de aprendizagem e por isso não podemos fazer a geografia escolar de uma maneira dissociada entre teoria e prática. Não podemos dissociar isso!

O exemplo trivial apontado anteriormente sobre a ineficácia do ensino de sustentabilidade nas escolas ilustra bem como não podemos separar teoria e prática. Afinal, como podemos desejar que os estudantes verdadeiramente aprendam sobre sustentabilidade e modifiquem seus comportamentos se a imensa maioria das escolas são exemplos da completa insustentabilidade? Trata-se de um processo de ensino-aprendizagem esquizofrênico, pois tudo que se discute em sala



de aula é vivenciado no seu oposto dentro do espaço escolar, de maneira que temos um professor que fala de sustentabilidade sem o espaço escolar ser sustentável. Como poderemos conscientizar verdadeiramente os estudantes se sustentabilidade, na verdade, é apenas uma palavra dita em sala de aula para ser memorizada e respondida numa prova? Dessa forma, precisamos que teoria e prática real sejam indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, e como prática real não estamos apenas nos referindo ao trabalho de campo, mas a uma prática cotidiana.

Então, se acreditamos em uma geografia escolar indissociável entre teoria e prática, nos aproximamos do entendimento da questão “por que aprender geografia?”, que nessa perspectiva se aproxima da proposta de Cavalcanti (1998), segundo a qual o aprendizado de geografia contribui para a formação de uma consciência espacial, de um raciocínio geográfico, que é “mais do que conhecer e localizar; é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas” (CAVALCANTI, 1998, p. 128).

Para que a geografia escolar efetivamente alcance esse objetivo, a seleção e a organização dos conteúdos devem ser significativa e socialmente relevantes, para que ocorra o processo mais importante que consiste no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e procedimentos geográficos por parte dos alunos.

Dessa forma, o professor de geografia da educação básica precisa ter muita clareza a respeito da abordagem geográfica que será aplicada no tratamento dos diversos temas e assuntos dentro e fora da sala de aula. Reconhecer a especificidade da abordagem geográfica e utilizá-la, viabiliza o fim de uma confusão muito frequente na cabeça dos estudantes que vez por outra perguntam qual a diferença entre história e geografia.

Essa tradicional confusão entre geografia, história e, mais recentemente, sociologia deriva do fato de que, assim como a economia ou administração, elas são ciências sociais, as quais analisam a sociedade através de seus conceitos, que são as lentes de análise e interpretação. Dessa forma, quando uma dessas ciências analisa um determinado problema da sociedade, ela o faz através de seus conceitos, ou seja, de seu olhar específico, que se constitui na especificidade da sua abordagem, de maneira que o problema analisado pode até ser o mesmo, mas o olhar, a abordagem não. Muitas vezes o que ocorre nas aulas de geografia do ensino básico é que a ênfase da aula recai sobre o conteúdo, sobre o assunto, e não sobre a sua abordagem de tratamento.

Vamos então a mais um exemplo trivial, qual seria a diferença entre uma aula de geografia, história e sociologia sobre o tema fordismo? Se o professor de geografia não aplicar a abordagem geográfica, ele provavelmente contribuirá para que os estudantes não reconheçam a importância dessa abordagem, e por extensão do aprendizado de geografia. Portanto, para compreendermos a importância do aprendizado da geografia devemos ser capazes de pensar sobre a abordagem geográfica, ou seja, qual é o tratamento que a geografia escolar deve dar para os seus assuntos?



Entendemos que essa abordagem tem de ser atravessada pelos conceitos da geografia. Isso não significa que ao final do ensino médio o estudante tenha de saber as definições dos principais conceitos geográficos, mas implica em suas presenças nas narrativas geográficas que realizaremos nas aulas. Ora, se sabemos que o espaço geográfico é um conceito central da nossa disciplina e que podemos operá-lo através de outros conceitos como paisagem, território, rede, lugar e escala geográfica, temos neles as lentes da nossa abordagem aos diversos assuntos, conteúdos e temas.

Em suma, para que os jovens e as crianças sejam capazes de construir leituras de mundo do ponto de vista de suas espacialidades, eles precisam se apropriar de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento das suas realidades socioespaciais.

O terceiro, e último, grande questionamento que provocamos para iluminar os caminhos e as direções da licenciatura e do processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Brasil se apresenta da seguinte forma: *como o professor de geografia pode criar um ambiente favorável para a aprendizagem?*

O primeiro exercício para problematizar essa questão é a reflexão sobre a etimologia da palavra professor, que deriva do latim *professus* e significa “aquele que declara, professa, em público”, ou seja, o professor se apresenta como o dono da verdade. Será que ainda devemos seguir um modelo de escola que seja centrado em torno de uma pessoa com a capacidade de ensinar?

Historicamente a escola foi organizada em função do professor, o dono da informação a ser passada para o estudante que, por sua vez, era percebido como um receptáculo passivo de informações. Atualmente, o professor que insistir nessa perspectiva de ensino terá a internet como sua maior concorrente, pois nenhum será capaz de armazenar mais informação que os computadores do Mundo.

Então, qual é a função do professor em sala de aula? Bem, com certeza não é passar informação, mas fazer com que o estudante se questione; criar estratégias para que o estudante faça questões e busque soluções para os problemas da cidade onde vive, da área rural, do bairro etc. A partir desta busca por soluções o estudante vai chegar a uma série de informações, que muitas vezes era o professor quem transmitia. Nessa perspectiva, o professor se percebe menos como um transmissor de informações e mais como orientador, mediador, que através da criação de situações de aprendizagem permite aos estudantes desempenharem um papel mais ativo.

Como afirmado anteriormente, o laboratório da geografia escolar é o próprio espaço, de maneira que não nos faltam problemas reais para serem problematizados e transformados em uma situação de aprendizagem, através das quais os estudantes construirão seus conhecimentos.

Portanto, o ambiente favorável a aprendizagem é aquele em que os estudantes são ativos e o professor um moderador da relação entre eles e os objetos de aprendizagem. Trata-se de uma resignificação da relação entre professor, estudante e o próprio objeto de aprendizagem. Propor metodologias ativas de aprendizagem se configura em um importante caminho para que a



geografia escolar se torne mais relevante na vida dos estudantes e além de aumentar a capacidade de retenção dos conteúdos, proporciona que a educação seja orientada pela construção de competências, habilidades e atitudes, que é a essência da importância da escola para a vida adulta, tanto na sua dimensão cidadã, como profissional.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi debater sobre algumas questões que consideramos fundamentais para iluminar os caminhos e as direções da licenciatura e do processo de ensino-aprendizagem de Geografia no Brasil. Certamente estas não são as únicas questões em aberto no debate, mas consideramos que são a base para enfrentarmos os variados e complexos desafios presentes no cotidiano da geografia escolar e da formação de professores desta disciplina. O artigo se propôs a ser uma conversa com os atuais e futuros professores de geografia através de três grandes questões: *por que nós não estamos bem? por que aprender geografia? como o professor de geografia pode criar um ambiente favorável para a aprendizagem?*

Partilhamos, portanto, da convicção de que precisamos reconhecer os problemas atuais, admitir que na maioria das escolas a aprendizagem da geografia não se efetiva, com evidências bem claras de que não estamos bem. Muitas causas estão na raiz desse problema, mas reconhecer a importância da educação geográfica e como favorecer o aprendizado dessa disciplina são questões que envolvem em primeiro lugar a consciência do professor de geografia a respeito do seu ofício.

Dessa forma, reconhecemos que a teoria e a prática devem ser indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem da geografia, sendo o lugar em que o estudante vive, tratado em uma perspectiva transescalar, o ponto privilegiado dessa conexão, viabilizando a aprendizagem significativa. Trabalhar assim implica em reconhecer que a geografia escolar, em primeiro lugar, serve para que o estudante desvele as suas espacialidades, o seu lugar no Mundo; para que ele se perceba como responsável pelo outro, pela diversidade, pela tolerância; para que se empodere como sujeito ativo de sua vida e da transformação do lugar em que vive; para que se posicione frente aos grandes temas globais.

Diante disso, a relevância da disciplina não se relaciona com o que o estudante vai cursar depois da educação básica, seja geografia, administração, inglês ou medicina, porque volta-se para a construção de competências, habilidades e atitudes, as quais de modo geral permitem a interpretação da organização do espaço, o seu questionamento e a atuação crítica das crianças e dos jovens no espaço.

Dessa forma, é através da questão da organização do espaço que trabalhamos a consciência cidadã das crianças e dos jovens, mas somente alcançaremos esse propósito se criarmos situações em que os estudantes se vejam confrontados com a realidade em que vivem. Então cabe geografia escolar tratar de questões globais, das particularidades de suas manifestações nos lugares em que os estudantes vivem, ou seja, cabe a nossa disciplina tratar de questões que afetam a condição de vida estudante em seu imediato.



Se acreditamos nessa função para a geografia escolar, o papel da licenciatura é fazer com que questionemos sempre a nossa prática docente, pois, diante das transformações do mundo, talvez o que fizemos ontem não sirva mais nos dias de hoje. A licenciatura, portanto, precisa incentivar os futuros professores a se incomodarem com a prática docente cotidiana, a ousar criar atividades, projetos, situações de aprendizagem novas, pois não podemos fazer sempre a mesma aula, nem aceitar o planejamento como dado. Sempre há brechas no planejamento da escola para criar algo significativo para os estudantes. Cabe a licenciatura em geografia criar um ambiente em que o futuro professor pense através da pedagogia de projetos, pedagogia por problemas reais, porque nessa perspectiva reconhecemos o estudante da educação básica como um ser inteligente, capaz produzir o seu conhecimento e propor soluções para a sua vida cotidiana.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, David Paul. The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton, 1963.

BLOOM, Benjamim S. et all. Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain. New York: David McKay & Co., 1956.

BLOOM, Benjamim S. et all. Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain. New York: David McKay & Co., 1964.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

DALE, Edgar. Audiovisual Methods in teaching. Third edition. New York: The Dryden Press; Holt, Rinehart and Winston, 1969.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221- 231.

MONTESSORI, Maria. The absorbent mind. Adyar, India: The Theosophical Publishing House, 1949.

PIAGET, Jean. The psychology of intelligence. London: Routledge and Kegan Paul, 1950.

RUA, João; WASZKIAVICUS, Fernando Antonio; TANNURI, Maria Regina Petrus; PÓVOA NETO, Helion. Para ensinar geografia. Rio de Janeiro: Access, 1993.



SILVA, Augusto César Pinheiro da; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo; ANDRADE, Maria Alice Alkmim; VILLELA, Thiago. Educação geográfica em foco: temas e metodologias para o ensino básico. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

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

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Editora Nacional, 1956.

VESENTINI, José William. Repensando a geografia escolar para o século XXI. São Paulo: Plêiade, 2009.

VLACH, Vânia. Geografia em debate. Belo Horizonte: Lê, 1990.

VYGOTSKY, Lev. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ROBINSON, Ken e ARONICA, Lou. Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education. New York: Penguin Books, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.