

A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Wesley de Souza Arcassa¹

Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina
arcassa@gmail.com

Resumo: O ensino de Geografia tem, atualmente, grande importância na formação dos educandos, para tanto, faz-se necessário que estes utilizem saberes e métodos em benefício da construção de sua cidadania e de uma sociedade mais justa. No âmbito escolar devem ser tratadas questões que dizem respeito às diversidades sociais e à relação sociedade-natureza em uma perspectiva que permita aos alunos reconhecerem seu papel nesse processo. As abordagens geográficas em diferentes escalas também devem ser desenvolvidas, pois possibilitam aos discentes diferenciar o local e o global e relacioná-los, buscando compreender a totalidade das relações sociais, as quais também representam relações de poder. Assim, o trabalho exposto na sequência objetiva realizar uma revisão bibliográfica em torno da temática do processo de ensino-aprendizagem da Geografia, com destaque para os anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, faz-se necessário traçar o panorama histórico da implementação da Geografia, enquanto disciplina, no sistema escolar brasileiro. Na sequência, tem-se um enfoque detalhado da abordagem geográfica presente em alguns referenciais curriculares oficiais em nível federal e estadual. Por fim, busca-se desenvolver uma reflexão acerca da realidade vigente do ensino de Geografia nos anos iniciais, elucidando os obstáculos e avanços conseguidos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Anos Iniciais da Educação Básica; Ensino-Aprendizagem.

LA GEOGRAFÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El enseñanza de la Geografía tiene, actualmente, una gran importancia en la formación de los estudiantes, para tanto, es necesario que utilicen conocimientos y métodos para el beneficio de la construcción de su ciudadanía y de una sociedad más justa. En la escuela se deben tratar las cuestiones relativas a la diversidad social y la relación entre la sociedad y la naturaleza en una perspectiva que permite a los alumnos reconocer su papel en este proceso. El enfoques geográficos en diferentes escalas también se deben desarrollar, ya que permiten a los estudiantes diferenciar lo local y global y relacionarlos, tratando de comprender la totalidad de las relaciones sociales, que también representan las relaciones de poder.

En este sentido, hay que destacar los objetivos diferentes de la academia y la escuela: la primera es para la formación profesional a un nivel superior, mientras que la segunda tiene como objetivo la formación y la conciencia ciudadana sobre la base de los conocimientos específicos de las disciplinas. La comprensión de estos presupuestos, se puede distinguir la ciencia de referencia de la disciplina escolar y afirmar que la Geografía escolar no es la

¹ Graduado em Geografia (Licenciatura/Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Experimental de Ourinhos. Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (FAFIPE/FUNEPE).

Geografía académica simplificada, sino un conocimiento producido a partir de la interacción de los conocimientos producidos por diferentes sujetos sociales que conforman la escuela.

Así, el trabajo expuesto en la siguiente tiene como objetivo revisar la literatura sobre el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, sobre todo en los primeros años de la educación básica. Esto se debe a que la Geografía es posible comprender como las diferentes sociedades interactúan con la naturaleza en la construcción de su espacio, la singularidad del lugar en el que vivimos, lo que diferencia y lo aproxima de los otros lugares y así adquirir una conciencia mayor de los vínculos afectivos y de identidad que se establecen con él.

Inicialmente, es necesario trazar el panorama histórico de la aplicación de la Geografía como disciplina en el sistema educativo brasileño. Cuando se fundó el primer curso de formación universitaria para profesores de Geografía e Historia de la Universidad de São Paulo, en 1934, esta disciplina escolar ya existía, hace un siglo, en los planes de estudios de las escuelas primarias abordados en la temática de los textos de lectura. Entre las figuras más importantes en el proceso de llevar a cabo la Geografía en la escuela son: Delgado de Carvalho (1884-1980) y Aroldo de Azevedo (1910-1974).

En los años de 1970, durante el cual el Brasil vivenció un régimen militar, la Geografía y la Historia se unificaron en una sola disciplina, llamada de estudios sociales. Pero, desde la década de 1980, se ha ampliado significativamente la diversidad de enfoques para la enseñanza de la Geografía. Los materiales educativos que desde antes habían sido restringidos a unos pocos libros han aumentado la producción en cantidad y calidad. Además, la evaluación de libros de texto, promovida por el Gobierno Federal, también influyó positivamente en la producción de estos materiales. También es necesario destacar que el país, desde la mitad de la década de 1990, tiene un plan de estudios nacional de referencia, y las propuestas curriculares elaborados en los estados de la federación.

Además, ha sido un foco detallado de la noción de Geografía Escolar de los *Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia* (nivel federal) y de las *Expectativas de Aprendizagens de História e Geografia* (nivel estatal), cuyo objetivo es llevar a cabo una vertiente moderna de la enseñanza y aprendizaje de temas geográficos.

Por último, sí desarrolla una reflexión sobre la realidad actual de la enseñanza de la Geografía en los primeros años, elucidando los obstáculos y los progresos realizados. Esto se debe a que el aprendizaje y la enseñanza de la Geografía, en la actualidad, significa el ejercicio de la acción pedagógica llena de grandes retos y ricas oportunidades de trabajo. El desafío radica en la necesidad de abordar diversos temas, contenidos y conceptos fundamentales para la comprensión de los hechos, fenómenos y características de un mundo dinámico y cada vez más complejo.

Palabras Clave: Enseñanza de Geografía; Primeros Años de la Educación Básica; Enseñanza-Aprendizaje.

LA GEOGRAFÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen: El enseñanza de la Geografía tiene, actualmente, una gran importancia en la formación de los estudiantes, para tanto, es necesario que utilicen conocimientos y métodos para el beneficio de la construcción de su ciudadanía y de una sociedad más justa. En la escuela se deben tratar las cuestiones relativas a la diversidad social y la relación entre la sociedad y la naturaleza en una perspectiva que permite a los alumnos reconocer su papel en este proceso. El enfoques geográficos en diferentes escalas también se deben desarrollar, ya que permiten a los estudiantes diferenciar lo local y global y relacionarlos, tratando de comprender la totalidad de las relaciones sociales, que también representan las relaciones de poder. Así, el trabajo expuesto en la siguiente tiene como objetivo revisar la literatura sobre el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, sobre todo en los primeros años de la educación básica. Por lo tanto, es necesario trazar el panorama histórico de la aplicación de la Geografía como disciplina en el sistema educativo brasileño. Además, ha sido un foco de enfoque detallado del abordaje geográfico hallarse en algunos documentos oficiales de nivel federal y estatal. Por último, sí desarrolla una reflexión sobre la realidad actual de la enseñanza de la Geografía en los primeros años, elucidando los obstáculos y los progresos realizados.

Palabras Clave: Enseñanza de Geografía; Primeros Años de la Educación Básica; Enseñanza-Aprendizaje.

THE GEOGRAPHY IN EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION

Abstract: The teaching of Geography currently has great importance in the formation of the students, for both, it is necessary to use these knowledge and methods in benefit of building your citizenship and a fairer society. Within the school should be treated issues concerning social diversity and the relationship between society and nature in a perspective that allows students to recognize their role in this process. Geographical approaches at different scales should also be developed, because enable to students differentiate between local and global and relate them, seeking to understand the totality of social relations, which also represent power relations. Thus, the work exhibited in the following aims to review literature around the theme of the teaching and learning of Geography, especially in the earliest years of basic education. Therefore, it is necessary to trace the historical overview of the implementation of Geography as a discipline in the Brazilian school system. Further, it has been a focus detailed of the geographical approach present in some curricular plans in federal and state level. Finally, seeks to develop a reflection about the current reality of teaching Geography in early years, elucidating the obstacles and progress obtained.

Keywords: Teaching Geography; Early Years of Basic Education; Teaching-Learning.

1. INTRODUÇÃO

As crises e paradigmas que engendram a sociedade contemporânea podem ser elucidados pelo pensamento expresso por Karl Mannheim *apud*

Mills (2004, p. 275): “A sociedade está quase a ponto de passar a uma nova fase. Se não compreendermos isso, perderemos as oportunidades infinitas que a coordenação das técnicas sociais colocaria em nossas mãos”.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva demonstrar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais da Educação Básica. Isso porque, por meio da Geografia é possível compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que se vive, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir-se uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que são estabelecidos com ele. Esta também possibilita conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente.

Assim, cabe lembrar que quando se ensina e aprende Geografia está-se necessariamente inserido em um contexto mais amplo da educação, o que requer o conhecimento dos atuais debates, diretrizes e princípios norteadores desse processo.

2. METODOLOGIA

Como princípio metodológico norteador para a elaboração do presente trabalho utilizou-se principalmente o levantamento de bibliografia concernente à temática, oriunda de diferentes suportes e fontes. Isso porque, este trabalho realiza uma análise essencialmente teórica do assunto nele elucidado.

Entretanto, cabe destacar que esta temática possibilita ampla experiência empírica, a qual permite uma compreensão mais vasta do processo de ensino-aprendizagem da Geografia nos anos iniciais da Educação Básica, pois significativa parcela dos conteúdos, abordados por esse ramo do saber, encontram-se diretamente ligados à realidade vivenciada pelos estudantes.

3. HISTÓRICO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia e as demais disciplinas escolares são histórica e socialmente construídas, com a participação dos sujeitos sociais diversos que atuam na escola ou não. Trata-se de um processo que inclui professores, coordenadores, diretores, pais, alunos e demais pessoas que participam das práticas escolares, além de técnicos que elaboram currículos e programas e de pesquisadores de instituições acadêmicas que analisam as disciplinas escolares.

Também se devem ressaltar os objetivos diferentes da academia e da escola: a primeira tem como pretensão a formação profissional em nível superior; já a segunda pretende uma formação cidadã e consciente com base em conhecimentos específicos das disciplinas.

Outro ponto ainda diz respeito à autonomia em relação às ciências de referência ou as denominadas “ciências-mães” (CHERVEL, 1990). As disciplinas escolares não constituem resultado de uma simples *transposição didática*, ou seja, não resultam de um conhecimento de segunda categoria, feito a partir de uma passagem ou de uma simplificação de um saber acadêmico para o escolar (BITTENCOURT, 2004). Desta forma, as disciplinas escolares apoiam-se nas ciências de referência, mas elas próprias podem se tornar meios de construir conhecimento (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 16).

Compreendendo esses pressupostos, pode-se distinguir a ciência de referência da disciplina escolar e afirmar que a Geografia escolar não é a Geografia acadêmica simplificada, mas sim, um conhecimento produzido a partir da interação dos saberes trazidos pelos diferentes sujeitos sociais que compõem a escola.

Quando foi fundado o primeiro curso de formação universitária de professores de Geografia e História da Universidade de São Paulo, em 1934, esta disciplina escolar já constava, há um século, nos currículos das Escolas das Primeiras Letras e era abordada em temáticas dos textos de leitura, assim como também passou a constar como conteúdo específico do currículo escolar do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, desde a sua fundação, em 1837.

O desenvolvimento da geografia escolar diante da produção acadêmica no Brasil não costuma ser tratado nos manuais ou nas publicações sobre história do pensamento geográfico. Porém, isso não ocorre somente no Brasil. Em países como a Inglaterra (GOODSON, 1990), a França (LACOSTE, 1997) e a Alemanha (VLACH, 1988), a Geografia teve suas primeiras produções voltadas para a escola, visando à constituição do Estado Nacional. Com o advento e a popularização da escola na modernidade, primeiramente para as classes dominantes e, posteriormente, para as classes trabalhadoras, a Geografia torna-se conhecimento escolar. É somente com as sistematizações das pesquisas do fim do século XIX que ela ganha o *status* de disciplina acadêmica (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 17).

No Brasil, até o fim do século XVIII, não havia manuais escolares específicos de Geografia para o trabalho em sala de aula. Era comum a adoção de manuais portugueses ou franceses. Foi somente no século XIX, com a vinda de D. João VI e com a introdução da Imprensa Régia, que alguns manuais de Geografia foram publicados. Além disso, reclamava-se da ausência de uma produção científica sobre o Brasil para orientar até mesmo os manuais escolares. Consta como um dos primeiros livros de Geografia do Brasil o *Corografia Brasílica*, do padre Manuel Aires de Casal, publicado em 1817. Esse livro se caracteriza por um apanhado de informações e dados sobre cada província e serviu de referencial para muitas publicações didáticas que foram elaboradas posteriormente.

Com a Imprensa Régia funcionando no país, algumas publicações foram então difundidas, mas os livros continuavam objetos raros e em muitos casos eram utilizados somente pelos professores, já que os alunos não tinham acesso a eles.

Os manuais didáticos produzidos nessa época (século XIX), ao tratar de Geografia brasileira, em geral não trabalhavam com uma

regionalização do país e também não seguiam os métodos de pesquisa em Geografia que estavam em discussão no continente europeu, onde se fundamentavam em proposições pedagógicas que valorizavam a memorização. Temos como exemplos as obras de Aires de Casal, as publicações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, algumas revistas raras como a *Dous Mundos* e alguns dicionários e almanaques elaborados nas províncias. Eram raros os autores de livros didáticos que tinham contato com a produção científica europeia da época. (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 17).

No Brasil, antes do século XIX, nas Escolas de Primeiras Letras, ensinavam-se noções gerais de Geografia, difundidas nos livros de leitura. Foi somente com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que o país passou a ter uma produção mais sistemática de Geografia destinada às escolas e uma organização do currículo em nível nacional.

A chegada do professor francês Delgado de Carvalho (1884-1990) ao país, oriundo de importantes universidades europeias, trouxe um novo ânimo para a disciplina. Com a publicação do livro *Geografia do Brasil*, em 1913, Carvalho introduziu uma regionalização do país e propunha novas metodologias de ensino. Quando publicou *Methodologia de Ensino Geographico*, em 1925, estabeleceu uma nova marca à Geografia que se ensinava nas escolas brasileiras. Nesta obra, ele criticava a maneira como a disciplina era lecionada e como os conteúdos eram abordados. Suas críticas parecem bem atuais, pois, já naquela época, ele combatia o método mnemônico (conteúdos distantes da realidade dos alunos e excesso de nomenclaturas). Propunha iniciar os trabalhos escolares com conteúdos que se relacionavam à realidade do aluno, para então abordar temáticas mais distantes do seu universo. Fundamentava a sua teoria pedagógica nos pressupostos da Escola Nova.

Carvalho, juntamente com outros membros do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, foi responsável pela criação de um dos primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil, o Curso Livre de Geografia e História. Isso mostra a sua preocupação com a formação do educador de Geografia, que até então tinha um quadro de professores composto de profissionais liberais, como advogados, engenheiros e outros que tivessem interesses por temas relacionados à Geografia. Ele também participou de várias conferências pelo país para divulgar seu método de ensino. (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 17).

Nesse período, já se percebe uma relação intrínseca entre a produção científica e a escolar; passa-se a ter no Brasil a difusão das ideias sistematizadas com base em métodos específicos e em fundamentações teóricas. Os professores que lecionavam Geografia elaboraram, juntamente com Delgado de Carvalho, um currículo para o ensino da disciplina no país que imprimia essas mudanças. Porém, é importante ressaltar que essa renovação metodológica se dava mais especificamente no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e em algumas escolas espalhadas pelo país que eram obrigadas a seguir o currículo desse importante Colégio. Eram poucas as experiências fora desse circuito que traziam as marcas de inovação.

Neste contexto, com base na necessidade de criar um curso de formação de professores, a disciplina escolar buscará uma resposta acadêmica

para as suas necessidades. A formação de professores para lecionar nas escolas também foi o objetivo traçado com a fundação do primeiro curso superior de Geografia no país, o curso de História e Geografia da Universidade de São Paulo, em 1934, e, no ano seguinte, o da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Conforme as reflexões de Kozel (1996, p. 16): “Somente com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP, 1934) e com o funcionamento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) a situação começou a mudar, embora muito lentamente”.

Com a instalação desses cursos superiores, a relação entre a produção acadêmica e a produção escolar se torna mais próxima, pois alguns autores de livros didáticos, como Aroldo de Azevedo (1910-1974), formados nestes cursos, passaram a lecionar em tais instituições superiores e a elaborar e publicar manuais didáticos destinados ao ensino básico de Geografia. O próprio Aroldo publicou e comercializou livros de Geografia, da década de 1930 até 1970, o que mostra a duração e a permanência da sua abordagem. Outros autores tiveram destaque nesse período, entre eles o geógrafo pernambucano Manuel Correia de Andrade (1922-2007).

Sobre a relação entre a academia e a produção dos saberes escolares, é importante ressaltar que a produção geográfica acadêmica brasileira dessa época, e mais especificamente a que foi feita em São Paulo, estava atrelada aos preceitos da Geografia francesa de Paul Vidal de La Blache. Essa passou a ser a fundamentação acadêmica de parte das publicações didáticas. Do ponto de vista pedagógico, havia grande conservadorismo nos métodos e abordagens de conteúdos, fundamentados geralmente em práticas pedagógicas tradicionais. Entretanto, alguns autores de materiais didáticos trouxeram inovações para suas obras, assim como os professores para suas aulas. Esse período da disciplina escolar é atualmente denominado, de maneira geral, de Geografia Tradicional. Como se pode perceber, esta Geografia chegou às práticas escolares influenciada pela academia. (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 18).

Do ponto de vista teórico-pedagógico, a produção de Delgado de Carvalho, voltada para a escola, situava-se em oposição à de Aroldo de Azevedo. Delgado estava ligado aos precursores da “Escola Nova” no Brasil e chegou a assinar o Manifesto dos Pioneiros. Os intelectuais ligados à educação que assumiam esses preceitos eram contrários às práticas escolares tradicionais e as combatiam com veemência.

Para se compreender as transformações e as relações que caracterizaram a geografia acadêmica e escolar no Brasil a partir da década de 1970, é importante compreender essa diversidade de posições. Existiram e existem, até hoje, por exemplo, diversas “Geografias Tradicionais”, pois não se pode dizer que a produção de Delgado e Aroldo faziam parte de um mesmo campo teórico, especialmente no que diz respeito às proposições pedagógicas (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 18).

Com a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou por transformações significativas que repercutiram na produção acadêmica,

principalmente após a década de 1960. Algumas análises sobre a Geografia brasileira nesse período afirmam que as transformações tiveram início nas universidades, nas quais se difundiam as novas ideias sistematizadas no início dos anos 1960, mas posteriormente renovadas teoricamente pelas abordagens críticas, sejam elas de base marxista, fenomenológica ou mesmo anarquista. É o que se convencionou denominar “Geografias Críticas”.

No ano de 1965, Yves Lacoste publicou sua obra *Geografia do Subdesenvolvimento*. A partir desse fato tiveram início as primeiras propostas oriundas das ideias da Geografia Crítica no Brasil. Nos anos de 1970, período no qual o país vivenciava um regime militar, a Geografia e a História foram unificadas em uma única disciplina, denominada de Estudos Sociais. Essa iniciativa do Governo Militar visava coibir o surgimento de movimentos, apoiados na ideia de que a Geografia e a História figuravam como uma ameaça política.

Vesentini (2004) afirma que importantes transformações tiveram início nas escolas e nos cursinhos, especialmente onde os grupos de professores estavam descontentes com a Geografia difundida no período. O próprio autor fazia parte desse grupo, que questionava o saber que então constituía o currículo escolar da disciplina. Esse posicionamento levou à busca de novas fundamentações teóricas e de renovações das práticas pedagógicas, o que foi possível por meio de leituras ligadas às novas correntes do pensamento geográfico, como as produções dos autores Elisée Reclus e Yves Lacoste. Com isso, inverteu-se a análise até então difundida e surgiram discussões sobre novas práticas escolares.

De acordo com Moraes (1998) *apud* Albuquerque [et. al] (2010), houve um aumento significativo de publicações didáticas de Geografia e também foram elaborados, em muitos estados e municípios brasileiros Propostas Curriculares de Geografia, muitas delas fundamentadas nas abordagens críticas, outras ainda arraigadas em abordagens tradicionais.

Em meio a essas discussões, a partir dos anos de 1980, novas abordagens sobre a escola são traçadas. Um novo corpo teórico começa a ser sistematizado na academia, tanto no campo da Geografia quanto no da Pedagogia, e também na própria escola. Além disso, foram consideradas as influências das novas configurações espaciais e de poder, estabelecidas com o fim da Guerra Fria e com a queda do Muro de Berlim, e incluídas novas reivindicações sociais (questões de gênero, etnia, diversidade sexual, ecologia, movimentos por terra e moradia). As ciências e a escola tomaram novos impulsos. Para a Geografia escolar, esse quadro não foi diferente e somou-se a ele um debate mais significativo sobre as teorias da aprendizagem. Tudo isso trouxe um diferencial para as produções destinadas à escola. Além disso, houve uma crescente ampliação de publicações e teses sobre o ensino de Geografia, o que mostra a importância da academia também refletir sobre si mesma a partir da Geografia escolar. É nesta perspectiva que a disciplina escolar se aproxima das proposições teóricas de Jean Piaget e de Lev Vygotsky. (ALBUQUERQUE [et.al], 2010, p. 18).

Ampliou-se significativamente a diversidade nas abordagens sobre o ensino de Geografia. Os materiais didáticos que há muito tempo estavam restritos a poucos manuais tiveram produção crescente em quantidade e em

qualidade. Além disso, a avaliação dos livros didáticos, promovida pelo Governo Federal, também influenciou positivamente a produção desses materiais. É necessário ainda enfatizar que o país passou a contar com um referencial curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ampliados pelos documentos subsequentes, como os PCNs+, com orientações específicas para a adoção desses parâmetros em cada uma das disciplinas, além das proposições curriculares elaboradas nos estados pelas Secretarias de Educação.

4. A GEOGRAFIA NOS REFERENCIAIS CURRICULARES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao se analisar os principais referenciais curriculares oficiais que versam sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais da Educação Básica percebe-se, claramente, uma preocupação com a implementação de uma vertente moderna do ensino-aprendizagem das temáticas geográficas. Nessa ótica, cabe abordar as noções de Geografia Escolar presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia* (1ª a 4ª série) publicados pelo Ministério da Educação (2001), bem como nas *Expectativas de Aprendizagens de História e Geografia* (Ensino Fundamental – Ciclo I), documento editado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008).

A Geografia, na proposta dos PCNs, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social. O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Isso porque, segundo Brasil (2001, p. 108):

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico.

A Geografia estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem. A divisão da Geografia em campos de conhecimento da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático de seus objetos de estudo. Essa divisão é necessária, como um recurso didático, para distinguir os elementos sociais ou naturais, mas é artificial, na medida em que o objetivo da Geografia é explicar e compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como ocorre a apropriação desta por aquela. Na busca dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são

característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza é um de seus objetivos.

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos, a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências — tanto para si como para a sociedade. Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridos, tanto em nível local como mundial, e perceber a importância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos. (BRASIL, 2001, p. 113).

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado — constantemente em transformação — do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente.

Abordagens contemporâneas da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os educandos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação (BRASIL, 2001, p. 115).

Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. No ensino, professores e alunos devem procurar entender que ambas — sociedade e natureza — constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar esses procedimentos. A observação, descrição, experimentação, analogia e síntese devem ser ensinadas para que os alunos possam aprender a explicar, compreender e até mesmo representar os processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever, experimentar e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas, enfim, para conhecer e começar

a operar com os procedimentos e as explicações que a Geografia como ciência produz. (BRASIL, 2001, p. 116)

Ao se valer de imagens, a Geografia recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma Cartografia conceitual, apoiada em uma fusão de múltiplos tempos e em uma linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Na escola, assim, fotos comuns, fotografias aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita (BRASIL, 2001, p. 118).

O estudo da linguagem cartográfica, por sua vez, tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

De acordo com Coll e Teberosky (2005, p. 20), os mapas são um “retrato” de um determinado lugar em um dado momento. Eles nos permitem conhecer como é o meio natural, como o lugar está organizado e, finalmente, como esse lugar foi mudando ao longo do tempo. Assim como ocorre com os documentos e com os objetos no estudo da História, a informação de um mapa nos fornece “pistas” para o estudo da vida dos distintos grupos sociais, pois cada um deles construiu o lugar onde vive da maneira mais conveniente segundo os seus interesses. O resultado dessa organização é ilustrado nos diferentes tipos de mapa. Para tirar conclusões a partir dos dados que um mapa oferece, é necessário interpretá-los.

Já nas *Expectativas de Aprendizagem de Geografia e História* da CENP/SEE há algumas premissas básicas que devem ser respeitadas no processo de ensino-aprendizagem, para que se possam articular os conteúdos propostos apoiando-se nas características dessas áreas:

– A definição de cotidiano não pode ser estabelecida de forma objetiva e reduzida a medidas numéricas e propriedades isoladas das coisas. As expressões lugar, vivência, modo de viver, propiciam uma visão integradora do espaço vivido pelas crianças e seus valores.

– O todo não é a soma das partes. A ação humana não deve ser separada de seu contexto social ou natural, daí partir de uma totalidade.

– A cultura, entendida como atribuição de significado e valores as coisas que nos cercam, somente pode ser interpretada pelos grupos que a

produziram. Generalizar significa negligenciar as propriedades fundamentais dos contextos particulares.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve ser capaz de interpretar a trama complexa de analogias, de valores, de representações e identidades plurais que figuram nesse espaço vivido das crianças. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem deve se estruturar em torno de temas que visam problematizar a realidade e articular conhecimentos desses campos do saber ao mundo contemporâneo e a vivências cotidianas dos educandos relacionadas à sua formação cultural, social e científica.

As expectativas de aprendizagem no campo da Geografia buscam orientar o trabalho pedagógico para que o estudante adquira consciência espacial e a capacidade de desenvolver raciocínios espaciais. A compreensão de diferentes territorialidades, os vínculos espaciais, a produção da paisagem, a mobilidade social, a formação de grupos sociais e sua interação com processos da natureza são articuladas a uma base conceitual da Geografia que dá sustentação para a interpretação do mundo vivido. No ensino da Geografia, os temas estruturam conceitos imprescindíveis para a compreensão da realidade e espaços. Eles permitem aos estudantes localizar e dar significação aos diferentes lugares e estabelecer relações desses com seu cotidiano. (SÃO PAULO, 2008, p. 08).

Os temas a serem trabalhados no âmbito escolar devem contemplar as especificidades da Geografia, respeitando o processo de aprendizagem da criança, o seu desenvolvimento social e afetivo. E, as expectativas necessitam se apoiar em conceitos como: sociedade, identidade, tempo, espaço, trabalho, cultura, economia, homem, lugar, transformação e natureza. Esses referenciais considerados básicos e necessários para a construção do conhecimento precisam ser tratados, ao longo dos temas propostos e articulados com as demais áreas segundo uma ordem crescente de dificuldade.

Para que haja coerência com a ideia que todas as áreas alfabetizam, ou seja, são responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita deve-se tomar como referência situações do cotidiano e das vivências dos estudantes. A partir de situações concretas, o aluno pode e deve solucionar problemas e levantar hipóteses sobre os fenômenos estudados.

Essa opção fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema nos permite apreender a totalidade social, em uma relação que caminha da parte para o todo e vice-versa, num movimento de vaivém que permite ao professor trabalhar, dentro de cada assunto, as contradições, as semelhanças e as diferenças e a relação parte e todo. Esse procedimento favorece a formação de estudantes com pensamento crítico e analítico, estimulando o raciocínio a partir de diferentes referenciais ligados ao campo da Geografia e de outras áreas do conhecimento. (SÃO PAULO, 2008, p. 08).

Nesse sentido, conforme as premissas estabelecidas pelo documento paulista, o objetivo fundamental da Geografia, no Ciclo I do Ensino Fundamental, é situar o aluno no momento em que vive. Situar-se é perceber os fatos que acontecem em uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e em uma multiplicidade temporal e espacial, portanto espera-se que os estudantes, ao longo dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, possam desenvolver conhecimentos relacionados à leitura do mundo que vivem.

Por fim, cabe destacar a escassa carga horária de aulas semanais de Geografia (quadro 01), estabelecida pela Resolução SE/SP nº 81, de 16 de dezembro de 2011, que estabeleceu as diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. De acordo com o seu Artigo 2º: “o ensino fundamental terá sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em 09 (nove) anos, constituída por dois segmentos de ensino (ciclos): I - anos iniciais, correspondendo ao ensino do 1º ao 5º ano; e, II - anos finais, correspondendo ao ensino do 6º ao 9º ano”.

Quadro 01: Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo I (1ª ao 5º ano).

CICLO I – 1º AO 5º ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: SÃO PAULO, 2011, p. 02 (grifo nosso).

5. REFLEXÕES FINAIS

Diante das reflexões tecidas no transcórer do texto torna-se possível inferir que o ensino de Geografia é capaz de possibilitar aos educandos condições para a indagação, a elaboração e a compreensão de diferentes elementos do mundo, presentes em seu cotidiano e relacionados à diversidade de procedências culturais, lugares e épocas. Este deve partir da visão integradora das ações humanas e dos processos da natureza, sendo que através de eixos de estudo os docentes são capazes de organizarem sua ação pedagógica por recortes que respeitem as especificidades das áreas de conhecimento.

Segundo Stefanello (2009, p. 19), a Geografia Escolar deve ser sempre considerada como uma área do conhecimento que integra a educação geral, além de abranger os conteúdos da ciência geográfica e, conseqüentemente, os de outros campos do saber, o que lhe confere muitas possibilidades para a interdisciplinaridade. Os conteúdos dessa Geografia Escolar são selecionados pelos docentes, em um processo de transposição didática, de forma a adequá-los aos objetivos da educação básica, buscando desenvolver no aluno a observação, a análise e o pensamento crítico da realidade e, em particular, do espaço onde vive.

É sabido que quando ingressa no sistema escolar, a criança traz consigo um conhecimento informal adquirido ao longo de sua vida até esse momento. Ela já possui uma história de vida pessoal, tem vivido experiências, domina uma linguagem que a escola precisa respeitar para modificá-la aos poucos.

Durante o Ciclo I do Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem da Geografia pode ser iniciado pela observação orientada da comunidade (características, organização e funcionamento) e do meio ambiente (cidade, campo, meio natural e/ou transformado) nos quais o aluno vive. Para Le Sann (1995, p. 304), a observação sistemática, seguida de registro falado, escrito e/ou desenhado é fundamental para que a criança tenha condições de descobrir o significado da organização e da distribuição dos elementos identificados naquele espaço. A verbalização, a escrita e o desenho provocam a formação de imagens mentais e, conseqüentemente, a compreensão dos elementos do espaço e suas relações e funções. Assim, o raciocínio geográfico é desenvolvido em três etapas, a partir: 1) da observação dos elementos do espaço; 2) de uma reflexão sobre o papel relativo de cada um; e, 3) da organização dos pensamentos para desabrochar no conhecimento da realidade percebida.

Ao se tratar de qualquer assunto em sala é fundamental levantar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelas crianças. O professor tem a oportunidade de verificar o nível de seus alunos e seus eventuais erros conceituais. Inúmeros “erros” provêm de conceituação errada. Cabe ao professor “corrigir”, ou seja, retrabalhar as noções formadoras dos conceitos incorretos do ponto de vista do conhecimento acadêmico. (LE SANN, 1995, p. 304).

Entretanto, independentemente da perspectiva geográfica, a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo. Esta ideia é corroborada por Kozel (1996):

Pode-se dizer que, hoje, as diversas tendências da Geografia Escolar — geografia tradicional, quantitativa, da percepção e crítica — mostram-se distribuídas, embora de maneira bem desigual, tanto nos livros didáticos de Geografia como no tratamento dado em revistas e jornais à questão da construção do espaço. Ainda predomina entre os professores e muitas obras de divulgação da ciência geográfica o enfoque tradicional, de características conservadoras e pouco críticas. A Geografia continua a ser tratada como uma área secundária, desinteressante e que pouco contribui para a formação da cidadania. (KOZEL, 1996, p.17).

O docente dos anos iniciais da Educação Básica não recebe uma formação específica para ensinar Geografia. Muitas vezes, ele se encontra despreparado frente às propostas dos livros didáticos para esse nível de ensino, oferecidos no mercado. Na prática, o professor costuma trabalhar noções abstratas e/ou vazias, utilizando conceitos que a criança não domina e tem muita dificuldade para entender, uma vez que lhe faltam noções anteriores, essenciais para um real entendimento da matéria apresentada.

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade

absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005. p. 231).

Na maioria dos casos, segundo Le Sann (1995, p. 305), o professor dos anos iniciais não domina os conceitos que possibilitam uma real compreensão do espaço, da sociedade e de seus funcionamentos. É necessário oferecer um treinamento apropriado para esse profissional (formação continuada), a fim de que ele possa realmente mudar sua prática pedagógica em sala de aula.

O ensino de Geografia para os anos iniciais não deve ter objetivos tão díspares dos demais níveis de ensino. No entanto, as características didáticos-metodológicas próprias desse nível de escolaridade não podem ser desconsideradas. Alguns pesquisadores como Callai (1998), Gebran (1990), Le Sann (1997) e Kaercher (1998) veem no ensino de Geografia para crianças uma das possibilidades da formação do cidadão através do posicionamento crítico em relação às desigualdades sociais identificadas na realidade concreta das crianças (STRAFORINI, 2004, p. 79).

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços. (CALLAI, 2005, p.245).

A Geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do educando, uma realidade de múltiplas relações, ou como propõe Demo (1998), todas as dimensões que compõem a forma de viver e o espaço que a cerca. O aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem de ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada (STRAFORINI, 2004, p. 81-82).

Por conseguinte, aprender e ensinar Geografia, nos tempos atuais, significa exercer uma ação pedagógica repleta de grandes desafios e de ricas possibilidades de trabalho. O desafio se encontra na necessidade de abordagem de diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento dos fatos, fenômenos e características de um mundo dinâmico e cada vez mais complexo. Dessa forma, os educadores deparam-se diariamente com uma série de possibilidades de trabalho junto aos alunos, que certamente não se esgotam em sala de aula, mas nela encontram o lugar ideal para comparar, analisar, debater, sistematizar e socializar antigos e novos conhecimentos fundamentais para a construção da cidadania.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; BIGOTTO, José Francisco; VITIELLO, Márcio Abondanza. **Geografia: sociedade e cotidiano**. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia (1ª a 4ª Série)**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a Ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo História e Geografia: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série**. 2. imp. São Paulo: Ática, 2005.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: memórias da terra – o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

LE SANN, Janine G. Cartografia e Cidadania e o Ensino de Estudos Sociais de 1ª a 4ª Séries. In: SANTOS, Milton [et al.] (Org.). **Problemas Geográficos de um Novo Mundo**. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1995. p. 302-306.

MILLS, C. Wright. A Sociedade de Massas. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 23. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 9. imp. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Estado da Educação. **Expectativas de Aprendizagens de História e Geografia (Ensino Fundamental – Ciclo I)**. São Paulo: CENP/SEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 81**, de 16 de dezembro de 2011. São Paulo: SEE, 2011.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

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

VESENTINI, José William. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.