

CAPÍTULO 8

TEMAS E CONCEITOS DA
GEOGRAFIA ESCOLAR
BRASILEIRA:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES



A CIÊNCIA GEOGRÁFICA, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CULTURA ESCOLAR

Thiago Henrique Castro da Silva
Reginaldo Leandro Plácido

<https://doi.org/10.53455/2023cap8>

Introdução

A produção do conhecimento científico ocorre mediante a utilização de métodos e metodologias. O mesmo objeto de pesquisa pode ser compartilhado por diferentes pesquisadores e as escolhas metodológicas podem expressar resultados completamente distintos. O pesquisador pode eleger diferentes caminhos para desenvolver seu trabalho, mas a escolha deve ser feita de maneira consciente, visando aos resultados esperados.

O método e suas ferramentas de investigação são a expressão da concepção do mundo a partir da visão do pesquisador. A premissa da escolha acertada do método e da metodologia diz respeito ao ritmo e à compreensão ética do proponente da pesquisa. Nessa perspectiva, a metodologia passa a ser uma instrumentação para captação da realidade (ANDRADE, SCHMIDT, 2015, p. 14).

O conhecimento geográfico é plural, ele diversifica-se e se desenvolve nos diferentes conceitos, terminologias, métodos e metodologias encontrados nas distintas correntes do pensamento geográfico. Neste capítulo, busca-se realizar, por meio de pesquisa bibliográfica, um exercício inicial de mapeamento acerca de fundamentos epistemológicos do pensamento científico geográfico, verificar a influência dessas vertentes no ensino de Geografia, refletir sobre sua ação na aprendizagem dos estudantes, bem como, relacionar a temática com diferentes conceituações utilizadas para a cultura escolar, a partir de seu estabelecimento como categoria de análise.

Para isso, recorre-se às práticas instauradas no interior da instituição escolar, pois o cotidiano da escola, pode ser considerado uma importante ferramenta para o desenvolvimento de aprendizagens socialmente significativas e apresenta-se como

um instrumento para construir diferentes saberes e conhecimentos no espaço escolar. Dessa maneira, pretende-se analisar criticamente as correntes do pensamento geográfico e reconhecer a vertente que defende a ciência geográfica enquanto produtora de cultura, auxiliando os estudantes a conhecerem seu papel na produção do espaço.

A Geografia como ciência

Diferentes correntes do pensamento se constituíram no desenvolvimento da ciência geográfica, os distintos discursos apresentam uma pluralidade de perspectivas da Geografia (TONINI, 2003). Apesar de ser possível encontrar elementos geográficos antes disso, a Geografia surge como campo do conhecimento somente no século XIX. Moraes (2007) relata que na tentativa de registrar o maior número possível de informações a respeito da superfície terrestre, a ciência geográfica, em sua vertente clássica, se encarrega de descrever o mundo, pautada na observação empírica e fundamentada no positivismo. De modo geral, a corrente da Geografia tradicional engloba:

Determinismo, com F. Ratzel como principal teórico, defendendo o argumento de que as condições naturais determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir; Possibilismo, fundamentado, principalmente, por P. V. de La Blache, que adotava a ideia de que a natureza fornecia possibilidades para que o homem a modificasse sem necessariamente determinar comportamentos; e Regionalismo, com bases também em P. V. de La Blache e Richard Hartshorne, que focaliza o estudo das áreas e sua diferenciação mediante a descrição dos lugares e divisões territoriais (FIALHO, MACHADO, SALES, 2014, p. 207).

Com o mundo em constante modificação, a realidade social foi sendo alterada e o modelo tradicional da Geografia do século XIX já não conseguia responder aos novos anseios da sociedade. Moraes (2007) descreve que a Geografia tradicional, pautada na descrição e observação de conceitos naturais, foi duramente contestada.

Diferentes movimentos de renovação surgiram a partir da metade do século XX, buscando novos métodos e metodologias de análise geográfica, que acolhesse a Geografia enquanto ciência social, em um diverso campo de pesquisa retratado por Moraes como Geografia moderna. Ainda, segundo o autor, a modernização da ciência geográfica pode ser fragmentada em duas vertentes: a Geografia pragmática e a Geografia crítica.

A primeira delas se estabelece como uma atualização da prática tradicional, reforçada por metodologias estatísticas e quantitativas. Pode ser considerada uma Geografia aplicada, buscando utilizar dados para explicar a realidade, estabelecendo um desenvolvimento puramente técnico. Segundo Moraes, a Geografia pragmática “engaja a produção dessa disciplina no projeto da manutenção da realidade existente, sendo assim uma vertente conservadora” (MORAES, 2007, p. 41).

A outra vertente de renovação do pensamento geográfico, a Geografia crítica, resulta de uma ruptura radical aos pensamentos anteriores. Fialho, Machado e Sales destacam que a Geografia crítica não apresenta necessariamente uma unidade, podendo ser apresentada enquanto geografias críticas renovadas, pois “possui inúmeros teóricos e propostas dispare, mas converge na oposição a uma realidade social contraditória, desigual e injusta” (FIALHO, MACHADO, SALES, 2014, p. 208). Os autores destacam que a partir dessa perspectiva a Geografia é uma ciência politizada, que suas abordagens devem visar à transformação social, na busca por uma sociedade mais justa. Entre as propostas da Geografia crítica, pode-se destacar a corrente que apresenta enfoque dialético marxista, que propõe uma Geografia das contradições e desigualdades:

Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico (MORAES, 2007, p. 47).

O movimento de renovação da ciência geográfica traz ainda outras vertentes em sua concepção crítica. Entre as principais correntes, o discurso geográfico também pode apresentar ênfase no movimento socioambiental, que segundo Mendonça (2001) surge a partir da evidente crise ambiental. Reforça a importância dos elementos da natureza, diante da degradação causada pelo ser humano, destacando o papel da Geografia na construção de um mundo mais sustentável. Afirma ainda que “ela se configura, pela característica de multi e interdisciplinaridade e da perspectiva holística na concepção da interação estabelecida entre a sociedade e a natureza” (MENDONÇA, 2001, p. 128), reforçando que o “ambiental” não pode ser visto apenas no nível ecológico, assim como o ser humano não é uma categoria deslocada da natureza.

Cabe ainda destacar entre as principais correntes do pensamento, aquela pautada no estudo das vivências humanas, valorizando as identidades e diversidades na construção do lugar, a Geografia cultural humanista. Segundo Tonini (2003), o homem produz a sua cultura e a ação humana não pode ser analisada fora de seu contexto, sendo possível analisar as práticas sociais subjetivas para atribuir significado ao espaço geográfico. Diversos autores trabalharam com a aproximação da Geografia com os estudos das humanidades, Werther Holzer (2008) faz uma síntese da associação dos dois tópicos. De acordo com o autor, a crítica a outras vertentes do pensamento geográfico acontece, pois ela somente se preocupava e valorizava a natureza do ambiente, em detrimento ao que destaca como “o meio pessoalmente apreendido”. Entre os autores citados por Holzer, destacam-se também as contribuições de Yi-Fu Tuan:

autor levantava e enumerava diversas “aproximações humanistas”, tais como: as atitudes do indivíduo em relação a um aspecto do ambiente; atitudes do indivíduo com relação às regiões; a concepção individual da sinergia homem-natureza; a atitude dos povos acerca do ambiente; e as cosmografias nativas. Outra destas aproximações ele considerava como que totalmente negligenciada: a das atitudes em relação à natureza focalizando a atenção nas paisagens que adquirem um significado simbólico especial (HOLZER, 2008, p. 139).

Com maior ou menor intensidade, as diferentes correntes do pensamento geográfico aparecem na prática pedagógica do docente na Geografia escolar. Cada vertente expressa métodos e metodologias distintas que interferem diretamente na aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, faz-se necessário diferenciar a ciência geográfica e o ensino de Geografia, pois o pensamento geográfico, constituído no mundo acadêmico, se difere daquele praticado nas escolas. Como relatado por Boligian e Almeida:

[...] torna-se clara a existência de um distanciamento entre o conhecimento geográfico científico e o conhecimento geográfico escolar, decorrente da desatualização dos conteúdos e dos métodos empregados pela Geografia escolar em relação àqueles da Geografia científica (BOLIGIAN, ALMEIDA, 2003, p. 235).

No entanto, deve-se considerar que a intencionalidade da educação básica é muito diferente da encontrada no ensino superior. Pormuitasvezesosconteúdostrabalhadosnaescolasãoconsiderados de menor relevância, ou de menor complexidade que aqueles trabalhados nas universidades, afirmação que não necessariamente está correta. Ela é de fato menos valorizada, mas o componente curricular produzido na escola tem características específicas, em alto nível de minuciosidade, que auxiliam a formação crítica dos sujeitos, buscando proporcionar aos estudantes a compreensão do mundo em toda a sua complexidade.

De acordo com Fialho, Machado e Sales (2014), a Geografia ensinada é influenciada pelas correntes do pensamento geográfico e algumas características dessas vertentes acabam se perpetuando na práxis pedagógica dos docentes. Na perspectiva tradicional, a Geografia ensinada se desenvolve enquanto uma prática educativa fundamentada no modelo positivista, caracterizada apenas pela transmissão de conteúdos por parte do professor, algo que pode ser facilmente encontrado até os dias de hoje na educação básica. Segundo os autores, a Geografia escolar contemporânea deve ser um instrumento de compreensão da realidade e transformação da

sociedade, algo que a vertente tradicionalista não consegue alcançar.

Ao contrário da visão positivista de ensino, fundamentada na transmissão mnemônica verticalizada do professor para o aluno, a proposta na contemporaneidade é utilizar múltiplas linguagens no ensino da Geografia e propiciar leituras díspares que possibilitam ampliar a compreensão crítica (FIALHO, MACHADO, SALES, 2014, p. 218).

É necessário que o componente curricular de Geografia não seja simplificado à mera transmissão de conteúdos, mas que ocorra a produção de conhecimento por parte dos estudantes a partir da mediação do professor. Com base nessa concepção, é possível defender que o ensino de Geografia na educação básica seja contextualizado às vivências dos estudantes em seu cotidiano, uma ciência humana que valorize os indivíduos, atribuindo significado às suas práticas sociais e culturais. Dessa maneira, é possível compreender a ciência geográfica, a Geografia escolar e os estudantes enquanto produtores de cultura.

A cultura escolar e o ensino de Geografia

André Chervel, em seu estudo sobre a história das disciplinas escolares, recorre às práticas instauradas no interior da escola, que constitui uma cultura escolar única, própria de cada realidade, que não seria considerada inferior às práticas e às normas constituídas fora dela.

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se

percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

A cultura escolar defendida por Chervel é construída em seu local de origem, a escola não aparece como mera transmissora de conhecimento científico e sim como uma das produtoras deste, ao dialogar com a sociedade. Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) complementam o pensamento de Chervel dizendo que:

Ao mencionar o conjunto dos saberes produzidos na escola, Chervel parte da perspectiva que tais saberes da escola não são possíveis serem mensurados, pois, não fazem parte da gama curricular oficial, entretanto, se desenvolvem naturalmente no interior das escolas (PLÁCIDO, BENKENDORF, TODOROV, 2021, p. 188).

A partir dessa concepção, torna-se pertinente voltar os olhos para a instituição escolar. Ela se apresenta como lugar de protagonismo da prática pedagógica e não pode ser vista de maneira isolada, pois está estabelecida em diferentes escalas de análise. É possível estudá-la pelo seu contexto local, observando o comportamento dos agentes internos que desenvolvem a construção da cultura da escola, sem esquecer que ela é influenciada por regulações externas (municipais, estaduais, nacionais e até mesmo globais).

Nesta perspectiva, apesar de admitirmos que a escola possui características peculiares, entendemos que a escola não é um espaço restrito e ensimesmado. Ou seja, a escola é um espaço que está em diálogo com a sociedade, e como tal, não está isenta de retratar situações comuns do cotidiano, refletindo, replicando e reconstruindo comportamentos que compõem a cultura escolar (PLÁCIDO, BENKENDORF, TODOROV, 2021, p. 183).

O modo como os atores agem dentro e fora de sala de aula, a maneira como a escola se organiza, os modelos e programas oficiais do Estado, entre outros fatores, são alguns dos objetos que nos auxiliam a compreender como se configura a cultura escolar. Viñao Frago (2000) destaca que cada instituição escolar tem, de forma mais ou menos acentuada, a sua própria cultura, as suas particularidades, sendo possível trabalhar na perspectiva da existência de diferentes “culturas escolares”. O autor relata ainda que a cultura escolar se configura em toda a vida da escola, se fazendo presente nas diferentes manifestações cotidianas que se consolidam e ocorrem na instituição escolar. De acordo com Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 183), “as relações e os movimentos realizados pelos atores, mesmo os que não são registrados nos documentos, contribuem para a formação e características de uma determinada cultura escolar”.

Colaborando com a discussão, Lana de Souza Cavalcanti (2012) aponta para a escola e para a Geografia enquanto lugares de cultura:

A escola é um espaço de encontro e de confrontos de saberes produzidos e construídos ao longo da história pela humanidade. Ela lida com a cultura, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. A geografia escolar é uma das mediações pelas quais esse encontro e esse confronto se dão. A geografia escolar também é, no espaço escolar, um lugar de cultura (de culturas). (CAVALCANTI, 2012, p. 176)

Evidenciando essa questão, faz-se pertinente refletir sobre a escola e problematizar a realidade dos estudantes nas instituições de ensino. O ensino de Geografia apresenta-se como um instrumento para desenvolver diferentes saberes e conhecimentos no ambiente escolar, o espaço geográfico, em toda a sua complexidade, sendo socialmente construído por todos nós e diversos caminhos poderiam ser trilhados para que os estudantes se apropriem desse conhecimento.

As diferentes categorias de análise geográfica, lugar – região – paisagem – território – natureza, são elementos que compõem o espaço geográfico e para que o professor obtenha êxito na prática

pedagógica, se torna pertinente trabalhar esses conceitos a partir da realidade dos alunos.

Girotto (2017) defende um método indutivo, destacando que é um elemento que pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na educação básica, pois possibilita a construção de conhecimentos a partir de fenômenos presentes no cotidiano dos estudantes. Critica o modelo de valorização do ensino pela descrição de conceitos prontos, reforçando que:

[...] um dos principais problemas de uma geografia apenas descritiva ou mnemônica está no fato de que é incapaz de se mostrar na vida, de dialogar com as preocupações trazidas por alunos e professores. Trata-se de uma lista de nomes, lugares, enumerações, descrições cansativas que pouco fazem sentido para aqueles que têm contato com elas. Daí a importância de que na Orientação Moderna, a geografia esteja na vida, na realidade, no cotidiano (GIROTTTO, 2017, p. 58).

Busca-se, então, um modelo que faça a descrição, mas que explique e correlacione os objetos descritos. Entende-se que, sem compreender a sua realidade, é pouco provável que os educandos desenvolvam uma capacidade reflexiva e autônoma de sua vida. O ensino de Geografia pode auxiliar os estudantes a conhecer seu papel na produção do espaço, se reconhecendo no recorte social onde estão inseridos, fortalecendo sua identificação com a instituição escolar e desenvolvendo, assim, uma maneira geográfica de ler e pensar o espaço.

O entorno vivido no lugar onde se insere a escola é importante para oportunizar o aprendizado do aluno. Considera-se também que esse entorno não se restringe aos espaços de vizinhança, mas é tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com que convive, é o seu cotidiano. Isso tudo configura a cultura que emerge deste contexto e que permite que as pessoas tenham os elementos para construir sua identidade e pertencimento (CALLAI, 2013, p. 20).

Considerações finais

A pluralidade de correntes do pensamento geográfico faz com que a Geografia expresse distintas visões de mundo. O positivismo utilizado como método pela Geografia tradicional, na gênese da sistematização geográfica, possibilita um entendimento dos sistemas naturais a partir da descrição e observação empírica da realidade encontrada. Não se preocupa com as questões sociais e foi perdendo valor a partir da progressão da sociedade. A Geografia crítica, em sua discordância ao modelo tradicional, apresenta propostas e abordagens mais condizentes com a busca por um modelo de sociedade mais justa. O conhecimento geográfico pode tornar-se uma importante ferramenta de combate às desigualdades encontradas dentro de um enfoque marxista, pode auxiliar a repensar a relação entre sociedade e natureza pela perspectiva da Geografia socioambiental, ou ainda enfatizar as experiências culturais do mundo vivido a partir da valorização das subjetividades na Geografia cultural.

A Geografia ensinada na educação básica é influenciada pelas correntes do pensamento científico, mas se diferencia da ciência geográfica. Seja na prática docente ou mesmo nos currículos escolares, a construção dos saberes escolares ocorre dentro da própria escola, em diálogo com a sociedade (CHERVEL, 1990). A Geografia, enquanto componente curricular, oportuniza a discussão das práticas cotidianas da vida dos estudantes, podendo se tornar significativa, interligando o lugar onde vive com demandas de outras escalas de análise. Nesse contexto, ter a instituição escolar e o ensino de Geografia como objetos de pesquisa se mostra uma tarefa complexa, mas terminantemente pertinente, pois esta dialoga de maneira única com os estudantes na produção do seu espaço.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aparecido Ribeiro de; SCHMIDT, Lisandro Pezzi. **Metodologias de pesquisa em Geografia**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2015.

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. de. A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia. In: GERARDI, L. H. (Org.).

Ambientes: estudos de geografia. Rio Claro: UNESP/AGETEO, 2003. p. 235-248.

CALLAI, Helena Copetti. **Formação profissional da geografia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola.** 1. ed. Papirus Editora, São Paulo, 2012.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. N. 2, p. 177-229, 1990.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, José dos Santos; SALES, José Albio Moreira de. As correntes do pensamento geográfico e a geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 17, n. 23, p. 203-224, jul. 2014.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **Concepções de ensino de Geografia nas primeiras décadas do Século XX no Brasil e na Argentina.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, p. 44-66, jul./dez., 2017.

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista: uma revisão. **Espaço e Cultura**, [S.l.], p. 137-147, maio 2013. ISSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6142/4414>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 113-132, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.aqb.org.br/index.php/terralivre/article/view/352>. Acesso em: 15 nov. 2022.

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

PLACIDO, R. L; BENKENDORF, S. K. J; TODOROV, D. M. **Porosidade e permeabilidade:** Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. Revista Metodologias e Aprendizado, Santa Catarina, vol. 4, p. 183-196, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2221/1822>. Acesso em: 15 nov. 2022.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2003. 88 p.

VIÑAO FRAGO, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2000.

VINÃO FRAGO, A. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e Educação: Rio de Janeiro, n. 7, p. 100-101, 2000.