



**LILIA MARCIA DE ALVARENGA LOURETE**

**O SENTIDO DE APRENDER EM GEOGRAFIA: ARTICULAR  
SABERES E COMPREENDER O MUNDO**

**VITÓRIA  
2009**

**LILIA MÁRCIA DE ALVARENGA LOURETE**

**O SENTIDO DE APRENDER EM GEOGRAFIA: ARTICULAR  
SABERES E COMPREENDER O MUNDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juçara Luzia Leite

VITÓRIA

2009

Lourete, Lilia Márcia de Alvarenga.

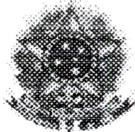
O sentido de aprender em Geografia: articular saberes e compreender o mundo/ Lilia Márcia de Alvarenga Lourete – 2009.

199 fl.

Orientadora: Juçara Luzia Leite

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Saber Geográfico. 2. Geografia. 3. Ensino Médio. I. Leite, Juçara Luzia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. O sentido de aprender em Geografia: articular saberes e compreender o mundo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

**LILIA MÁRCIA DE ALVARENGA LOURETE**

**O SENTIDO DE APRENDER EM GEOGRAFIA:  
ARTICULAR SABERES E COMPREENDER O MUNDO**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 27 de abril de 2009

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professora Doutora Juçara Luzia Leite**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Iranilson Buriti de Oliveira**  
Universidade Federal de Campina Grande

A Vilson, meu esposo, à Suzana e Acácio, meus filhos, razão da minha vida.

À Maria e Porfírio, meus pais, aos quais devo a minha existência.

Aos amigos(as) que, pacientemente, não desistiram de mim, em tantos momentos de refúgio nos estudos.

Aos alunos(as) e ex-alunos(as) parceiros(as) deste trabalho.

Agradeço a Deus por ter me permitido a saúde física e mental necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. Ao apoio recebido de meus familiares, amigos, alunos(as) e ex-alunos(as). Ao CEFETES/UFES-PPGE, pela parceria que gerou a oportunidade, e ainda, ao CEFETES/CAPES, pelo apoio financeiro. À minha professora-orientadora, Juçara Luzia Leite, que tão carinhosa, profissional e pacientemente me conduziu nas linhas desta produção.

Não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra. De perto ou de longe, direta ou indiretamente, elas são emancipatórias e realizam a vocação da experiência humana ou conspiram contra ela. Em uma e outra direção chegamos a um momento da história humana em que, mais do que nunca, o lugar da ciência e das tecnologias de ação social e de socialização da natureza são centrais e cruciais. [...] Mais do que em todas as épocas anteriores, nesta época de nosso tempo, pensada como a “era do conhecimento” ou a “era da consciência”, o lugar da educação é tão nuclear e crucial quanto o da ciência. Mais do que nunca, seremos o que fizermos conosco e entre nós, por meio da educação que nos forma...Ou conforma.

*Carlos Rodrigues Brandão*

## RESUMO

A presente dissertação é o resultado da pesquisa cujo objetivo fundamental foi investigar como se dá a construção do raciocínio geográfico para os alunos e ex-alunos do CEFETES-UnED de Colatina/ES. Para atingir tal objetivo, investigou-se como esses alunos e ex-alunos relacionam o saber geográfico escolar a seu saber de vivência. Buscou-se, também, compreender a relevância da Geografia para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, bem como o uso que estes fazem do que aprendem. Para tal verificação, foi aplicado um questionário contendo questões mistas (abertas e fechadas) a 57 (cinquenta e sete) alunos do Curso Técnico Integrado em Construção Civil, do segundo semestre do ano de 2008, e a 63 (sessenta e três) alunos egressos do Ensino Médio dos anos de 2004 a 2007, contactados através da internet e/ou pessoalmente. A diferença de abordagem dada à Geografia nas duas modalidades de curso constituiu um elemento importante de investigação. A pesquisa fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky, utilizando conceitos como saber, conhecimento e aprendizagem. Para a investigação da aprendizagem nesta disciplina, considerou-se importante fazer um levantamento da constituição histórica da mesma, no sentido de investigar como esta se firmou enquanto disciplina escolar no Brasil, do período Imperial aos tempos atuais, da Globalização. Por também tratar de curso técnico neste trabalho, considerou-se importante investigar como a educação profissional se constituiu no Brasil, dos tempos da Colônia à constituição das Escolas Técnicas Federais, posteriores CEFETs. Os resultados apresentados revelam as diferentes formas de construção do conhecimento e sua relevância para a vida acadêmica e cotidiana desses sujeitos. Considera-se, na análise dos resultados, a faixa etária diferenciada dos sujeitos da pesquisa (diferenciada entre as duas modalidades de curso) e o diferente nível de caminhada acadêmica. Os resultados ainda revelam a importância das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo, a desempenhada pela Geografia na construção do raciocínio crítico, e a do professor como articulador do processo de aprendizagem para o desenvolvimento psíquico do aluno.

Palavras-chave: Saber geográfico, raciocínio geográfico, CEFETES, Ensino Médio, Curso Técnico Integrado.

## **ABSTRACT**

The present work is the result of a research whose fundamental aim was to investigate the way CEFETES-UnED students and ex-students' geographic reasoning construction occurs. In order to achieve that aim, a research about how those students and ex-students relate the school geographic wisdom to their experience wisdom was done. The understanding of Geography's relevance to the learning process and to those students' development was also sought, as well as the use those individuals do of what they learn. To that verification, a questionnaire containing mixed questions (open and closed ones) was applied to fifty-seven Civil Construction Integrated Technical Course students who were studying in the second semester of 2008 and to sixty-three egress students who studied High School from 2004 to 2007. These students were contacted via the Internet and/or personally. The difference in the approach given to Geography in both the course modalities was an important investigation element. The research was based on Vigotsky's Historical-Cultural Psychology, using concepts such as wisdom, knowledge and learning. To proceed with the investigation of the learning in that subject, it was considered important to do a survey of its historic constitution, in order to investigate how that subject was established as a school subject in Brazil from the Imperial period to current time, marked by Globalization. For the reason that this work also approaches technical courses, it was considered important to investigate how Professional Education was established in Brazil, from Colonial Times to Federal Technical Schools, later called CEFETs, constitution. The presented results reveal the different forms of knowledge construction and their relevance to the academic and everyday life of those individuals. It is taken into consideration, in the results analysis, the different age group of the people who have taken part in the research (differentiated between the two course modalities) and the different academic journey level. The results still reveal the importance of social relationships established by the individual, the importance of Geography in the construction of critical reasoning and the relevance of the teacher as an articulator of the learning process for the student's psychic development.

**Key words:** Geographic wisdom, geographic reasoning, CEFETES, High School, Integrated Technical Course

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – classificação dos alunos e ex-aluno por idade (outubro/2008).....	105
Tabela 2 – classificação dos alunos e ex-alunos por gênero.....	105
Tabela 3 - Domicílio (outubro/2008).....	105
Tabela 4 – Ano de ingresso no CEFETES e módulo cursando (outubro de 2008)..	106
Tabela 5 – Hábitos culturais e de lazer (outubro/2008).....	107
Tabela 6 – expectativas em relação ao curso e à Geografia (outubro/2008).....	121
Tabela 7 – Contribuição da Geografia no desenvolvimento de ser/estar no mundo.....	122
Tabela 8 – A forma como o aluno aprende a Geografia.....	125
Tabela 9 – Uso e importância da aprendizagem em Geografia (outubro/2008).....	141
Tabela 10 – conhecimento acadêmico e do senso comum.....	143
Tabela 11 – conhecimento acadêmico e uso cotidiano.....	144
Tabela 12 – grau de percepção e apropriação das coisas da cidade.....	149
Tabela 13 – grau de politização e consciência cidadã.....	151

## LISTA DE SIGLAS

CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo  
UnED - Unidade de Ensino Descentralizada de Colatina - ES  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
ROD - Regulamentação da Organização Didática  
IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
SGRJ- Geografia do Rio de Janeiro  
CGG - Comissão Geológica  
FFCL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras  
USP - Universidade de São Paulo  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
CNE - Conselho Nacional de Estatística  
CNG - Conselho Nacional de Geografia  
AGB - Associação Brasileira de Geógrafos  
IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais  
MEC/USAID - Ministério da Educação/Agência dos Estados Unidos para o  
Desenvolvimento Internacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CD - Comissão Deliberativa  
ES - Espírito Santo  
RJ - Rio de Janeiro  
MG – Minas Gerais  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
EM – Ensino Médio  
TI – Técnico Integrado  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

EUA – Estados unidos da América

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>O QUE NOS MOVEU A REALIZAR ESTE TRABALHO?.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>24</b>
<b>1- PANORAMA DAS ALTERAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO CAMPO DA GEOGRAFIA.....</b>	<b>24</b>
<b>2- MAS POR QUE PERMANECE TAL PRÁTICA?.....</b>	<b>28</b>
<b>3- A GEOGRAFIA NA HISTÓRIA.....</b>	<b>31</b>
<b>4- COMO A GEOGRAFIA SE ESTRUTUROU NO BRASIL?.....</b>	<b>38</b>
4.1- A Geografia no período Imperial.....	38
4.2- A Geografia na conjuntura do final do século XIX e início do século XX.....	43
4.3- A Educação brasileira e o ensino de Geografia no período da Ditadura Militar.....	49
4.4- A abertura e o desenrolar de uma Geografia Crítica .....	53
4.5- A Geografia no final do século XX e início do século XXI – em tempos de Globalização.....	59
<b>5- OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs E O ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>64</b>
<b>6- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DA COLONIA AOS DIAS ATUAIS .....</b>	<b>68</b>
<b>7- O CEFETES (Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo) UnED (Unidade Descentralizada de Ensino) de Colatina e sua ROD (Regulamento da Organização Didática) .....</b>	<b>79</b>
<b>CAPITULO II.....</b>	<b>83</b>
<b>1- UM OLHAR MAIS CUIDADOSO SOBRE A APRENDIZAGEM .....</b>	<b>83</b>
1.1- o que fazemos com o que aprendemos? .....	83
<b>2- CONHECIMENTO, SABER E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>101</b>

<b>1- DA PRÁTICA AO PRÁTICO... DO PRÁTICO À PRÁTICA.....</b>	<b>101</b>
<b>2- NOSSOS SUJEITOS, QUEM E COMO SÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>3- ASSOCIANDO A APRENDIZAGEM À PRÁTICA.....</b>	<b>111</b>
3.1- Quanto vale, para a vida, a Geografia que se aprende?.....	120
3.1.1- Como o aluno se posiciona diante dos vários saberes geográficos?.....	121
3.2- Rumo à construção de um raciocínio geográfico.....	124
3.2.1- Para que e o que aprender em Geografia? .....	131
3.2.2- Como perceber e como utilizar a Geografia?.....	133
3.2.3- Por que aprender?.....	140
3.2.4- Articular conhecimento acadêmico com o conhecimento do senso comum. Qual a aplicabilidade?.....	143
3.2.5- Como perceber a Geografia acadêmica nas coisas do cotidiano? .....	147
3.2.6- Para o jovem, quanto importa as coisas do local?.....	155
<b>4- CONCLUSÃO.....</b>	<b>164</b>
<b>5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>176</b>
APÊNDICE I – convite aos alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil.....	176
APÊNDICE II – convite aos alunos egressos do Ensino Médio.....	178
APÊNDICE III – questionário: alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil.....	179
APÊNDICE IV – questionário: alunos egressos do Ensino Médio.....	187

## INTRODUÇÃO

### O QUE NOS MOVEU A REALIZAR ESTE TRABALHO?

Aquilo que é criado pela vida não pode ser morto ou imóvel.

Milton Santos

Há 23 anos trabalhamos com alunos<sup>1</sup> de Ensino Médio, com a disciplina de Geografia. Nada tem nos encantado mais, em nosso trabalho, do que as relações de respeito, parceria, confiança e amizade estabelecidas nesse convívio, como também, os amplos espaços travados de discussões dos diferentes saberes, acadêmicos e do senso comum, que muito têm contribuído para o nosso crescimento profissional e pessoal.

O sentimento de perda de um convívio cotidiano estabelecido com os alunos do Ensino Médio, quando concluem a 3ª série e partem para outros caminhos em suas vidas, é hoje amenizado pelo avanço da tecnologia de comunicação, especialmente da rede de internet, que tornou possível o surgimento de ferramentas como o *site* de relacionamentos – o *Orkut*. Graças a essa tecnologia, que nos permite manter um diálogo, *on-line*, quase que constante, podemos continuar acompanhando muitas de suas experiências de vida, mesmo que estejam em outras cidades, estados e até mesmo países, estudando em instituições superiores ou não, enfim, seguindo o curso de suas vidas de acordo com as possibilidades e oportunidades de cada um.

Esse contexto de vivência, ao longo desses anos, nos tem levado a refletir sobre nosso papel pessoal e social enquanto pessoa adulta diante desses alunos, assim como, sobre a nossa responsabilidade profissional como professora de Geografia. Acreditamos que, se podemos dar alguma contribuição para que o mundo seja

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação trataremos aluno de forma genérica, a fim de tornar a leitura mais corrente. Em momentos em que trazemos as falas de alguns desses sujeitos, destacaremos o gênero (masculino e feminino).

diferente e melhor, a sala de aula, e muito especialmente a Geografia, constituem caminhos para o alcance dessa meta.

Consideramos ser nosso papel criar condições que possibilitem ao aluno colocar-se diante da realidade do mundo tal qual como ele se apresenta atualmente, situando-se como responsável pelas suas ações enquanto indivíduo e gênero humano. Isto é, proporcionar que ele se situe na posição de sujeito central das ações sobre o espaço geográfico, e corresponsável pelo mundo produzido, resultado de um conjunto integrado de ações políticas, sociais e históricas; facultar-lhe, também, refletir sobre o mundo que temos e o mundo que queremos ter para nós, para nossos filhos, enfim, para as gerações atuais e futuras. Além disso, oferecer, igualmente, condições para que ele reflita sobre qual o sentido que temos dado à nossa vida e às demais formas de vida; qual o custo da corrida tecnológica, das disputas pelo mercado, pelo poder e da usurpação desenfreada dos recursos da natureza. Acreditamos ser este o papel do professor, sobretudo do professor de Geografia.

A sala de aula é um espaço onde é criada uma rede de relações que proporciona condições para que sejam estabelecidas e debatidas idéias e saberes, gerando reflexões sobre uma infinidade de questões que situam o aluno em seu tempo e espaço e das inter-relações com estes.

Analisando o atual momento político, econômico, social e ambiental, consideramos necessário refletir sobre questões a respeito do que temos feito com o tempo de nossas vidas; com o uso do espaço que ocupamos; com o tamanho do nosso comprometimento, responsabilidade e solidariedade para com o planeta e com todas as formas de vida que nele habitam; com a influência que as políticas estabelecidas local, regional, nacional e global exercem sobre nossas vidas, individual e social.

Sobre o sentido que atribuímos às coisas, Milton Santos nos diz que temos uma convicção ideológica de que podemos fazer do planeta tanto um inferno quanto o contrário. Assim, dá uma ênfase à política tratando-a como relevante para ações efetivas de mudanças, e nos diz, que a política é a “[...] arte de pensar as mudanças e de criar as condições para torná-las efetivas” (SANTOS, 2008b p. 14). Dessa

forma, não podemos pensar o mundo e suas inter-relações desalojadas das questões políticas, pois, decisões que se estabelecem no espaço e tempo são desse cunho e nós, sociedades humanas e o meio, somos diretamente afetados por tais decisões.

Acreditamos no poder que a Geografia tem na formação de um raciocínio crítico capaz de situar o homem como cidadão do mundo, na medida em que se considerem os fenômenos como espacialmente contextualizados, a partir de uma escala espacial do micro para o macro e vice-versa, sempre num processo dialógico de interação. A respeito do conhecimento geográfico, Cavalcanti nos diz que este é “[...] indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais” (CAVALCANTI, 2006, p.11). É assim, pois, que também o compreendemos, nos inquietamos, e nos importamos com o modo como esta disciplina tem sido ensinada e, principalmente, aprendida.

Esse sentimento de responsabilidade e compromisso é que nos levou a desenvolver este trabalho, por ser um momento de mudança na forma de abordagem da Geografia dentro do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES). Através da publicação do Decreto nº 5.154/2004, da Lei de Diretrizes e Bases, permitiu-se a volta da integração entre a educação profissional e a educação básica, pondo fim ao Ensino Médio propedêutico e retomando os cursos integrados – Ensino Médio integrado com cursos profissionalizantes, revogando-se o Decreto nº 2.208/1997.

A alteração na estrutura dos cursos provocou uma mudança no ensino de Geografia. No Ensino Médio o conteúdo é trabalhado de forma global, visando aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e preparar o aluno para uma futura escolha profissional. Isso facilita sua inserção no curso superior, em campos diversificados de especialização. Já nos cursos integrados, os conteúdos passam por uma fragmentação, pois sofrem um recorte para se adequarem ao interesse dos cursos profissionalizantes, tomando para si um caráter tecnicista. Essa também se constitui uma realidade de outras ciências do núcleo comum, de acordo com a Matriz Curricular do Ensino Médio.

Essa fragmentação sofrida pela Geografia causou-nos um sentimento de perda de uma identidade que ainda se encontra em processo de construção nessa disciplina. Foi esse o sentimento que nos moveu à pesquisa, no sentido de desvelarmos como a Geografia é percebida e aplicada na vida cotidiana dos alunos, tanto para aquele que dela se apropriou no Ensino Médio quanto para aqueles que dela se apropriam nos cursos técnicos, considerando o caráter diferenciado de abordagem dada a essa disciplina nas duas modalidades de curso. Assim, para desenvolvermos nossa pesquisa e esclarecer tal questão, escolhemos trabalhar com alunos egressos do Ensino Médio e alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil do CEFETES – Unidade de Ensino Descentralizada (UnED) de Colatina - ES. Nosso interesse central de investigação, portanto, perpassa pela questão de desvelarmos como o aluno se apropria dos saberes geográficos e que uso faz desses saberes apropriados.

Acreditamos que, a partir do momento em que voltamos nosso olhar, com mais cuidado, para os sujeitos do nosso cotidiano de trabalho, podemos (re)significar nossa prática didático-pedagógica. É claro que essa não é, neste trabalho, a nossa proposta central de pesquisa. Não é nosso objetivo investigar nossa prática. Mas acreditamos que paradigmas devem e podem ser quebrados, ou, pelo menos, (re)significados, na medida em que ocorre uma mudança de percepção das coisas.

Ao falarmos de aprendizagem não podemos ignorar o processo que se dá entre esta e o ensino. Assim, compreendemos que no ensino — de forma particular o de Geografia — precisamos levar em conta como se desenvolve o conteúdo-método dessa disciplina, tendo em vista considerarmos o(a) aluno(a) como sujeito principal do processo — sujeito que aprende.

Se, para nós, o conhecimento é pertinente ao sujeito que aprende, estamos considerando que a educação não terá sentido se esse sujeito não for o(a) próprio(a) aluno(a). A esse respeito Cavalcanti nos diz que “[...] o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (CAVALCANTI, 2006, p. 25).

Quanto à importância que a Geografia ocupa na formação do(a) aluno(a), Cavalcanti (2006) vem, novamente, contribuir, de forma significativa, para essa nossa discussão. Ele afirma que a Geografia atual, do século XXI, deve voltar-se para desenvolver nesses alunos(as) capacidades de análise de ordem política, social, econômica e ambiental, de acordo com o nível de interesse de cada grupo, e em níveis que envolvem a sociedade de modo geral e particular. Acreditamos que nessa dialética entre o homem e o lugar é que vão se estabelecendo as inter-relações, pois que, é pela ação humana que o lugar vai sendo moldado, a fim de atender às suas necessidades, considerando economia, cultura e padrão econômico. Por sua vez, o lugar também exerce sua função sobre as ações do homem, pois contribui para a formação e a caracterização do ser humano. Assim, é fundamental que o(a) aluno(a) seja estimulado a perceber e se colocar como sujeito desta/nesta inter-relação.

É nessa dialética de interação que pensamos a Geografia como uma disciplina que deve se prestar a ajudar o(a) aluno(a) (e os seres humanos em geral) a pensar o mundo com mais responsabilidade e solidariedade. Ver como ele se apresenta e o que se pretende construir a partir da dinâmica social sobre os fatores naturais capazes de gerar um conhecimento que dê sentido ao fato de estar no mundo e dele fazer parte enquanto sujeito social.

Por considerarmos o ser humano assim — como um ser social — é que procuramos, como referencial teórico, nos embasarmos, para o desenvolvimento deste trabalho, na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky e em produções de autores dessa linha de pensamento. Para esse pensador, o homem constrói seu conhecimento de mundo a partir das relações que estabelece com esse, no convívio social, na articulação dos saberes e nas relações estabelecidas a partir da linguagem, nessa forma dialética de vivência.

Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito é visto como resultado de um processo de constituição cultural. Pino (2005) afirma que o processo de constituição cultural, dentro dessa perspectiva, é dialético, pois “[...] é o encontro de duas modalidades distintas e opostas, a biológica e a cultural, que se constituem mutuamente ao longo de um tempo histórico [...]” (2005, p. 189).

Partimos dessa perspectiva por acreditarmos que as relações que o sujeito desenvolve ao longo de sua existência estão diretamente ligadas ao contato que esse estabelece com o que está/é produzido pela sociedade. Também por acreditarmos que a produção do sujeito, de desenvolvimento de suas capacidades de construção de pensamento e de ação, se dá através da apropriação dessa produção por intermédio das várias formas de linguagem, influenciando no seu desenvolvimento psíquico.

A esse respeito, Libâneo (2005/24) traz uma importante contribuição, ao afirmar que a perspectiva histórico-cultural reforça o conceito de ação mediada, entendida como algo presente em situações concretas, em que os indivíduos agem em compartilhamento com as culturas particulares que os envolve; e complementa — a teoria de Vigotsky apresenta o destaque do papel decisivo da atividade coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores.

Esse autor acrescenta que a cultura exerce função principal como mediadora entre a atividade individual de aprendizagem, para apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, e as relações intersubjetivas. Isso pode ser explicado no fato de a educação funcionar como processo de apropriação de signos culturais ou instrumentos psicológicos que ajudam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações a partir da internalização.

Dentro do panorama histórico-cultural, propusemos-nos desenvolver uma pesquisa qualitativa num nível descritivo, acreditando que, através de tal perspectiva, torna-se mais fácil compreender as falas dos sujeitos em sua totalidade, considerando sua relação com o meio no qual estão inseridos.

Buscamos levantar dados que fossem relevantes para a nossa investigação, pois, tanto o pesquisador quanto o pesquisado fazem parte da situação de pesquisa, sendo impossível a neutralidade. Consideramos, ainda, que durante o processo de pesquisa, o pesquisador e o pesquisado estão em processo de aprendizagem, de transformação, resignificando-se, assim, durante esse processo.

Nos estudos qualitativos com o olhar da perspectiva histórico-cultural, investiga-se para se compreender os comportamentos a partir da visão dos sujeitos, e não em razão dos resultados. Procura-se compreender os sujeitos envolvidos em todo o seu contexto, na sua subjetividade.

Não afirmamos, aqui, que a cientificidade seja tomada, numa pesquisa qualitativa, de normas rígidas, uma vez que a compreendemos como reguladora de alta abstração. Assim entendemos, tendo em vista que se, por um lado, elabora suas teorias, seus métodos e seus princípios, ao mesmo tempo em que estabelece seus resultados, por outro, inventa, ratifica seu caminho e abandona certas vias, tomando direções privilegiadas, compartilhando a idéia de "devir" no conceito de cientificidade.

A abordagem qualitativa, por servir ao estudo e investigação das relações sociais, só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, mais pelo seu grau de complexidade interna e menos pela sua expressão quantitativa. Assim, é adequada ao estudo de um grupo de pessoas, do desempenho de uma instituição ou da configuração de um fenômeno ou processo, sendo a palavra, que expressa a fala cotidiana, tanto nas relações afetivas quanto nos discursos, o principal material desse campo de pesquisa.

Dentro dessa modalidade e nível de pesquisa, optamos por fazer um levantamento de dados através de aplicação de questionário, visando coletar, registrar, classificar, interpretar e analisar os dados coletados, sem qualquer interferência sobre eles. Utilizamos, assim, técnica padronizada de coleta, o que nos garantiu um nível de pesquisa descritiva. Nas pesquisas descritivas, os fatos e/ou fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Consideramos, nesse caso, que o levantamento, por envolver a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, atendeu de forma rápida e econômica a nossa proposta de investigação.

No entanto, estamos cientes das críticas que a modalidade qualitativa de pesquisa tem recebido, como a que se refere à falta de representatividade e de possibilidades de generalização; de subjetividade, decorrente da proximidade entre pesquisador e pesquisados; e o caráter descritivo e narrativo de seus resultados. Soma-se a isso a

questão ligada aos problemas técnicos relacionados à coleta, ao processamento e à análise dos dados no âmbito dessa metodologia, dado que ela depende da confiança estabelecida entre pesquisador e pesquisado.

Levantamos, como hipótese, que o saber geográfico escolar está relacionado à construção de uma determinada visão crítica de mundo; e que tem por base a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, situados como 'sujeitos centrais' que (trans)formam o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que são (trans)formados pelo/no/através do contato que estabelecem com ele. Contudo, consideramos, também, que o papel do professor, como articulador entre o saber geográfico acadêmico, dito científico, e o saber de vida desse aluno (senso comum), é fundamental no processo de construção do raciocínio geográfico, proporcionando a esse aluno perceber, de forma consciente e atuante, o mundo no qual está inserido.

Partindo desses pressupostos, consideramos relevante trazer para a discussão algumas questões que nos darão maior referencial do caminho percorrido pela Geografia, ao se firmar, enquanto disciplina escolar, em alguns espaços mundiais e no Brasil, a partir do século XIX aos dias atuais. Nosso objetivo, com essa discussão, é o de melhor analisarmos o momento atual, considerando o caráter de dinamicidade que, acreditamos, essa disciplina possui, a partir de uma construção de conhecimento pelo(a) aluno(a), auxiliado pelo professor.

Assim, no Capítulo I, focamos, como objeto principal, o ensino de Geografia, buscando, para tanto, investigar e produzir dados que nos ajudassem a compreender como se deu a construção da Geografia na História. Nesse percurso, fizemos um levantamento do pensamento geográfico, do Império aos tempos atuais (da Globalização). Articulamos, também, em alguns momentos, essa construção, com o que ocorreu em outras áreas do mundo, por considerarmos que os fatos geográficos não ocorrem de forma isolada em um determinado tempo e lugar.

Ao investigarmos como a Geografia se estruturou nessa conjuntura, buscamos também desvelar por que, mesmo somando décadas de debates em torno da concepção ideológica dessa disciplina, ainda permanecem práticas tradicionais em seu ensino.

No Brasil, buscamos caracterizar a Geografia em determinados momentos: o período Imperial; o momento da virada do século XIX ao XX; o período da ditadura/pós-ditadura militar; o nascimento de uma Geografia Crítica; e a Geografia nos tempos de Globalização (final do século XX e início do século XXI). Estabelecemos, assim, uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dedicando especial atenção à Geografia. Traçamos, também, uma abordagem histórica da educação profissional no Brasil, da Colônia ao século XXI, e à constituição do CEFETES e sua Regulamentação da Organização Didática (ROD).

Assim, com a finalidade de atender o principal objetivo do Capítulo II, que é a aprendizagem em Geografia, objeto central de investigação deste trabalho, buscamos compreender, primeiro, como se firmou o ensino dessa disciplina.

Iniciamos o Capítulo II com uma breve reflexão a respeito do que fazemos com os saberes que adquirimos durante nossa vida escolar, e qual a finalidade desses na produção do nosso conhecimento e da aprendizagem.

Trazemos conceitos de saber, conhecimento e aprendizagem na visão de alguns autores da linha de Vigotsky e verificamos que esses se apresentam articulados entre si. Consideramos, ainda, que o exposto no Capítulo II nos ajuda a melhor perceber o processo de formação/construção intelectual e acadêmica dos sujeitos desta pesquisa: o(a) aluno(a) e o ex-aluno(a).

O nível de discussão travada no Capítulo II tem por finalidade facilitar a compreensão do conteúdo exposto no capítulo III, que trata dos dados levantados na pesquisa de campo, focando várias formas de aquisição de saberes, conhecimento e aprendizagem.

Os dados coletados na pesquisa de campo, através do questionário aplicado por nós aos sujeitos desta pesquisa, constituíram a base do Capítulo III. É importante ressaltar que alguns temas contidos nesse capítulo são comuns às duas modalidades de curso, mas outros são específicos do curso Técnico Integrado, ganhando um caráter técnico de uso prático para a construção civil.

Nesse terceiro capítulo abordamos questões referentes à formação de um raciocínio geográfico e do uso que se faz dessa aprendizagem. A fim de melhor investigarmos o pensamento de nossos sujeitos, travamos, a esse respeito, um diálogo entre autores da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky.

Nossos resultados apontaram para um maior esclarecimento das nossas dúvidas iniciais, referentes à forma de como se dá a produção da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico no/do aluno, e de como este aplica o conhecimento que adquire em Geografia. Os resultados também nos revelaram a importância dada pelo aluno ao professor como mediador da aprendizagem, considerando o método de ensino e a relação de proximidade e confiança estabelecida entre ambos — professor e aluno.

Por outro lado, os resultados ainda nos permitiram observar que, tanto para os (as) alunos(as) egressos(as) do Ensino Médio quanto para os(as) alunos(as) atuais do curso Técnico Integrado em Construção Civil, a Geografia tem finalidade de uso que em algumas questões são convergentes, especialmente no que se refere ao modo de perceber as coisas do local e do global. Contudo, divergem em outras, em especial no que se refere à aplicação prática, à finalidade do conhecimento geográfico adquirido.

## CAPÍTULO I

### 1- PANORAMA DAS ALTERAÇÕES PARADIGMÁTICAS NO CAMPO DA GEOGRAFIA

Uma mudança de paradigma corresponde a uma mudança completa na visão do mundo, que o novo paradigma deve representar. Em verdade, não é a nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo.

Milton Santos

Compreender qual tem sido a função da Geografia na formação de um raciocínio crítico de mundo, situar-se como sujeito central do processo de (trans)formação no tempo e no espaço e acompanhar as mudanças pelas quais a Geografia tem passado, não tem sido tarefas simples, principalmente para aqueles que há muito estão afastados dos bancos escolares e das discussões em torno de tais mudanças.

Fazemos aqui, para efeito de analogia, uma referência especial a uma ocorrência em 1998 — naquele momento já somando treze anos de experiência como professora de Geografia —, quando nos deparamos com a questão a seguir.

Alguns pais (trataremos pais e mães de forma generalizada) de alunos de 5ª série, do ensino fundamental de uma escola particular de Colatina (ES), inconformados com nossa proposta de ensino em Geografia, registraram uma reclamação na escola, por eles justificada pelo fato de não conseguirem acompanhar seus filhos em suas tarefas de casa. Alegavam que a Geografia ensinada era incompatível com aquela que haviam aprendido na escola, a mesma, aliás, que, certamente, muitos de nós também aprendemos. Não compreendiam porque seus filhos tinham necessidade de articular saberes, raciocinar sobre os fatos, analisá-los, interpretá-los, para produzir conhecimentos. Para esses pais, Geografia era uma matéria sobre a qual não havia necessidade de pensar, estabelecer analogias, compreender; enfim, seria apenas para decorar. Na fala de muitos deles, Geografia era matéria que só exigia leitura: raciocinar é para a matemática, que o aluno não aprende sem

a ajuda do professor. Esse era um pensamento quase unânime entre os pais ali presentes.

Estávamos, assim, diante de um desafio no mínimo perturbador, pois, se a Geografia é reduzida a explicitar e/ou descrever um espaço morto ou uma natureza sem dinamismo, aprendê-la passa a ser um sofrimento, algo pesado e sem sentido para o aluno. Essa prática gera, de certa forma, uma paralisia da atitude crítica, reforçando, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, desconsiderando as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social. Ao privilegiar a memorização de uma grande quantidade de informações e meras descrições, desconsidera a generalização, o estabelecimento de relações, a explicação, o desvelamento dos fenômenos geográficos, enfim, a produção de um conhecimento e de seus significados.

Diante dessa concepção apresentada por aqueles pais, assumimos a nossa responsabilidade de esclarecer as mudanças pelas quais essa ciência vem passando nos últimos anos, tanto no que se refere à sua abordagem metodológica quanto aos conteúdos selecionados e trabalhados. E assim, focamos nossa fala na necessidade de ressignificação do método de ensino, para a construção de uma aprendizagem crítica e criativa, diante de todas as mudanças paradigmáticas dessa disciplina. Para isso, nos ancoramos em Milton Santos — “[...] como o mundo atual evolui muito depressa, vemo-nos diante de uma grande dificuldade, ou seja, fazer com que a metodologia progrida com igual rapidez” (SANTOS, 1996, p. 1).

Consideramos necessário que o ensino da Geografia e os professores dessa ciência estejam voltados para o compromisso de formar um aluno observador do mundo em sua constante dinâmica, capaz de compreendê-lo e posicionar-se como principal sujeito (trans)formador do espaço no qual se encontra inserido. Milton Santos ainda nos diz que, se o objeto de nosso estudo sofre mudanças, não podemos manter a mesma metodologia, e que “[...] nem as paisagens nem as suas articulações permaneceram as mesmas [...]”. E acrescenta: “[...] analisar um fenômeno novo com uma metodologia ultrapassada equivale a deformar a realidade, e isso não conduz a parte alguma [...]” (SANTOS, 1996, p. 2).

É evidente que, para aqueles pais, não era tão fácil compreender essa dinâmica da Geografia, principalmente por se declararem afastados a muitos anos dos bancos escolares, tendo aprendido uma Geografia descritiva e decorativa no ensino fundamental e médio e, no caso de muitos poucos ali presentes, também no ensino superior, como foi a realidade de muitos de nós, que passamos pelos bancos escolares nas décadas de 1970, 1980 e, até mesmo, de 1990. Decorar conceitos, nomes de países e capitais, de acidentes geográficos, descritos como se estivessem sempre ali, sem história, sem dinâmica e sem a interferência humana, constituía-se, assim, no principal método e finalidade da Geografia escolar que conheceram e que também conhecemos.

Entendemos, portanto, a dificuldade daqueles pais na compreensão da Geografia como uma ciência dinâmica, que coloca o homem como sujeito central das (trans)formações fisiconaturais, políticas, sociais, econômicas, ambientais e culturais ao mesmo tempo em que é (trans)formado por e nesse contato, o que requer uma análise mais aprofundada de assimilação dessa disciplina.

Cavalcanti (2006) assinala que o enriquecimento das diferentes interpretações na Geografia conduz à necessidade de reformular categorias e conceitos para compreender melhor o movimento da sociedade e para refletir sobre a problemática espacial à luz das contribuições de uma teoria social crítica.

Por quase dois séculos a Geografia vem sendo vista como uma disciplina que permite, apenas pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passam. Isso, possivelmente, veio contribuir enormemente para o desinteresse por ela, enquanto disciplina escolar. A esse respeito, Brabant nos diz que a “[...] situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica [...]” (BRABANT, 1989, p. 17), pela valorização dada à Geografia física sobre os demais campos de estudo dessa ciência. De acordo com esse autor, o discurso nacionalista, no início do século XIX, deu ênfase aos elementos físicos, pois, tal discurso, utilizava-se de um determinismo para explicar as causas naturais. Mesmo trazendo uma fala do final da década de 1980, pudemos perceber, ao longo da nossa pesquisa, que, em publicações deste início de século XXI, de autores utilizados por

nós neste trabalho, essa visão da Geografia ainda permanece na prática de muitos professores nos tempos atuais.

Ao levantarmos dados a respeito de como teria se originado essa visão determinista dessa disciplina, encontramos em Brabant que a tendência da Geografia escolar em priorizar os aspectos físicos tem suas raízes na Geografia dos militares, pois, segundo ele, “[...] o militar conduz seu raciocínio estratégico a partir dos dados topográficos [...]” (BRABANT, 1989, p. 18). Ainda acrescenta que a prática de muitos professores do ensino superior, enfatizando o *físico* em detrimento do *humano* e *social*, contribuiu para a disseminação do enciclopedismo na Geografia, uma vez que esses são formadores de novos professores. Considera que tal prática tem contribuído, também, para um avanço na construção de uma despolitização total nesta disciplina, e que a origem de tal despolitização foi reforçada pelas características da escola geográfica francesa, marcada pelo estudo da região posto em prática por Paul Vidal de La Blache.

Essa foi a visão de Brabant, no final da década de 1980, em relação aos professores de Geografia e do tratamento dado por esses e essa disciplina. No entanto, Vesentini afirma que, nos últimos anos, no Brasil, houve um avanço na prática de boa parte dos professores no modo de tratar a Geografia escolar. Afirma que esses têm procurado inovar na tentativa de substituir a Geografia tradicional, enciclopedista, “[...] pelo materialismo histórico, pela abordagem geopolítica-jornalística, pela sociologia cultural etc. [...]” (VESENTINI, 2007, p. 221). Nesse sentido, considera que a Geografia escolar vive, nos últimos anos, uma pluralidade de caminhos, o que tem contribuído para o enriquecimento das discussões a seu respeito.

Mesmo havendo esse movimento de mudança do modo de pensar e praticar a Geografia, Cavalcanti (2006) afirma que, ainda nos dias atuais, neste início de século XXI, pode-se encontrar na prática de muitos professores um fazer pedagógico tradicional. Ao fazer uma crítica à prática formal de alguns professores, quanto ao tratamento dado por esses à Geografia em sala de aula, essa autora afirma que tal prática não contribui para a formação do aluno crítico, capaz de

transformar o mundo em que vive, nem de se sentir integrado a ele, nem à Geografia, o que gera desinteresse desses alunos para com tal disciplina.

Ainda a respeito do desinteresse por essa ciência, Brabant, ao falar do enciclopedismo na Geografia, afirma que esse “[...] contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo em que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificam a Geografia entre as matérias a memorizar” (BRABANT, 1989, p. 19), considerando que tal prática leva à despolitização do discurso geográfico.

Tida como uma disciplina escolar de memorização dos conteúdos, a Geografia, constituiu-se em um paradigma que ficou impregnado na memória e prática de muitos, que passaram a julgá-la cansativa, sem importância e tediosa, ou meramente descritiva.

## **2- MAS, POR QUE PERMANECE TAL PRÁTICA?**

“Não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo.”

Yves Lacoste

Ao levantarmos dados a respeito da permanência da prática docente da Geografia tradicional, trazemos uma contribuição de Oliveira, de que, na prática, a maioria dos geógrafos tem atuado como professores de Geografia, e que esses professores não têm participado efetivamente dos debates existentes na Geografia atual, levando a um enfraquecimento dos discursos e, principalmente, das práticas. Afirma ainda, que esses estão envolvidos num “[...] processo dialético de dominação [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 28), ou seja, o professor ensina os conteúdos contidos nos livros didáticos sem questioná-los.

Essa prática, segundo o autor, leva a uma atitude de passividade e de pouco ou nenhum comprometimento em formar uma consciência crítica sobre o que é veiculado nesses livros, provocando isso uma limitação da capacidade de desenvolver habilidades para que professores e alunos tornem-se sujeitos (trans)formadores do ensino que praticam e da sociedade em que vivem, pois não participam do processo de produção do conhecimento.

Esse mesmo autor acrescenta que isso se deve ainda ao fato de haver uma nítida divisão do trabalho acadêmico — a teoria é produzida por certo grupo; a prática e o ensino da teoria é feita por outro, o que dificulta a harmonia de pensamento entre professor e pesquisador.

Moraes (1989), ao falar dos obstáculos enfrentados pela Geografia e pelos professores dessa disciplina, mostra que entre muitos desses problemas estão os de ordem organizacional — os currículos e muitos livros didáticos apresentados de forma tradicional; os de ordem profissional — os baixos salários, as péssimas condições de trabalho e a carga horária extremamente excessiva, além da carência de reciclagem; da parte da universidade destaca, especialmente, os entraves de ordem filosófica e metodológica.

Para esse autor, deve haver uma diferenciação na formação do professor de Geografia e do pesquisador, pois muitas das práticas e da linguagem acadêmica são estranhas à sua realidade cotidiana. Afirma que, na Geografia, tem-se valorizado mais a formação do pesquisador, seja para ação de nível técnico, seja acadêmica, em detrimento da ação didático-pedagógica. Ainda acrescenta que há uma distância entre a produção universitária e aquele professor que está há mais tempo na sala de aula, afastado da academia. Para Moraes “[...] a crítica ética à geografia ministrada na prática cotidiana dos docentes, sem acompanhamento analítico que a fundamenta [...] acaba por levar à rejeição, à mudança ou à crise de identidade [...] e ao desânimo” (MORAES, 1989, p. 123).

Ao fazermos uma análise a respeito do que nos diz Oliveira e Moraes, trazemos um pensamento de Gebran, por comungarmos com ele dentro dessa discussão. Esse autor destaca que, se as noções de conceitos relativas a espaço e tempo estiverem

dissociadas da realidade do aluno, não propiciam a sua necessária interação com o objeto do conhecimento, “[...] mantendo-o distante da construção e reconstrução de novos conhecimentos e, principalmente, da compreensão e entendimento de seu mundo” (GEBRAN, 2002, p. 82). Entendemos que tal postura nem leva à formação de um raciocínio crítico nem prepara o aluno para o exercício da cidadania.

Percebemos que, mesmo que o campo da pesquisa e da produção científica tenha se dinamizado nas últimas décadas, no ensino em geral e, principalmente, no de Geografia, ainda há muito que mudar. Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti, (2006) quando afirma que muito pouco dessa produção teórica tem chegado à sala de aula, o que leva a uma permanência de concepções teóricas tradicionais tanto no que se refere ao ensino quanto no que se refere à Geografia.

Se os espaços de discussões não são democratizados entre os sujeitos que pesquisam e aqueles que aplicam a teoria em sala de aula, ou seja, o professor, é compreensível que a mudança paradigmática da forma de produzir o ensino e a aprendizagem dessa ciência torne-se difícil de ser ressignificado. Dessa forma, podemos compreender porque aqueles pais, em 1998, se sentiam angustiados diante de uma prática que não concebiam: a de compreender a Geografia como uma disciplina viva, dinâmica.

Ao se considerar que, para muitos professores de Geografia, as mudanças metodológicas e epistemológicas não fazem parte de suas práticas, torna-se ainda mais difícil que outras pessoas que não participaram e/ou não participam desse processo, muito menos como alunos em seus tempos de escola, possam concebê-la como dinâmica. Para que a Geografia seja vista como ferramenta capaz de transformar o modo de ver, de pensar e (re)produzir o espaço percebido e vivido é necessário que ela seja vista e tida como, de fato, uma disciplina em movimento.

Mas, esse modo de pensar e praticar a Geografia está diretamente relacionado a um processo histórico-cultural, da forma como ela foi se constituindo, resultante de interesses políticos, de Estado, e da ideologia predominante em cada época e espaço.

### 3- A GEOGRAFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NA HISTÓRIA

“A história humana é marcada por saltos quantitativos e qualitativos, que significam uma nova combinação de técnicas, uma nova combinação de forças produtivas e, em consequência, um novo quadro para as relações sociais.”

Milton Santos

Ao investigarmos como se deu a constituição da Geografia enquanto disciplina, ao longo do século XIX, encontramos que o discurso dessa se integrou ao sistema escolar, inserido em um conjunto amplo, o das ciências humanas, a partir do discurso sobre os diferentes lugares. Vlach nos diz que o pensamento daquele momento foi o de que “[...] Era necessário estudar o lugar e o tempo da burguesia industrial, no sentido de que o tempo e o lugar de uma determinada classe social é história [...]” (VLACH, 1989, p. 39).

No momento do século XIX o espaço das discussões acerca da escola e da escolarização, segundo Vlach, se firma na Europa e nos EUA, no contexto da consolidação do Estado-nação, sob a ideologia do nacionalismo patriótico. Assim, de acordo com essa autora, a burguesia só passa a defender a escolarização como direito de todos os cidadãos e um dever do Estado quando conquista o poder político, assinalando o entrelaçamento entre o saber e o poder. Vlach também observa que o discurso nacionalista, fundado no determinismo e no positivismo, reforçou na Geografia a função patriótica, promovendo em sua epistemologia um esvaziamento de reflexão, firmando como ponto de sustentação do Estado-nação o estabelecimento geográfico das fronteiras, delimitando territórios a partir de seu quadro natural.

A esse respeito, Milton Santos (2008a) nos diz que a Geografia, como ciência oficial, nasceu tardiamente e, por isso, teve dificuldades para se desligar dos grandes interesses de Estado. Afirma, ainda, que a Geografia, desde o começo, foi mais uma

ideologia que uma filosofia, na Alemanha, onde geógrafos e historiadores a usavam para fins políticos, e em várias outras partes do mundo.

Podemos acrescentar que as transformações técnicas do final do século XVIII e ao longo do século XIX, frutos da Primeira Revolução Industrial, remodelaram a forma de produção e apropriação do espaço, transformando o natural em urbano-industrial.

Com isso, podemos dizer que o fato de a economia dessas nações tornarem-se cada vez mais internacionalizadas gerou uma necessidade de conhecimento e mapeamento cartográfico das novas áreas mundiais que passaram a lhes servir como fornecedoras de matérias-primas e/ou mercados consumidores. Assim, a Geografia ganhou importância enquanto instrumento de mensuração desse espaço “mundial” (grifo nosso) sistematizando-se como disciplina acadêmica, já que passou a abrigar temas relevantes tanto para as nações imperialistas quanto para aquelas que desejavam se unificarem enquanto Estado.

Campos (2004) reforça essa nossa visão, ao afirmar que, na conquista europeia do espaço africano, os europeus recorreram às sociedades geográficas<sup>2</sup>, o que dava à Geografia prestígio junto ao poder estatal. Essas sociedades passaram a catalogar, sistematizar e mapear uma série de informações que davam aos colonizadores maiores informações de que necessitavam para a exploração.

No século XIX, ainda segundo Campos, a Geografia já era ensinada nas escolas públicas da Europa, especialmente nas escolas elementares, com o principal objetivo de inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico. Ao contrário de outras disciplinas, ela não nasceu primeiramente na universidade, mas sim na escola elementar, até mesmo na Alemanha, país onde obteve sua primeira cidadania acadêmica.

Trazemos uma importante contribuição de Vesentini (2007) a essa discussão, por afirmar que, muito antes de existirem os geógrafos, existiram os professores de

---

<sup>2</sup> A sociedade geográfica de Paris foi a primeira a ser criada, em 1821 – as outras foram Berlim, 1828; Londres, 1830; Mexicana, 1833; Frankfurt. 1836; IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838; e a Russa em 1845. Essas sociedades geográficas foram instituições típicas do século XIX e, geralmente, ligadas à ação colonialista do período. (CAMPOS, 2004, p. 47)

Geografia, e que, muito antes dela ser considerada uma ciência e ensinada nas universidades e/ou institucionalizada por Humboldt e Ritter, já se ministravam aulas de Geografia e já existiam manuais de orientação para viagens, comércio e guerra.

Lefort (2007) afirma que, na França, na primeira metade do século XIX, a Geografia era ensinada na escola elementar, nos liceus e nas escolas normais. A partir de 1863, sob a égide da ideologia liberal, a Geografia passa a ser ensinada também no ensino industrial e comercial. Acrescenta que, após a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871), começa-se a questionar os conhecimentos geográficos, uma vez que se associa a derrota ao desconhecimento do terreno e à incapacidade de ler os mapas. Tal fato provoca uma reformulação no ensino da Geografia conferindo a esta a responsabilidade do conhecimento do território como principal objeto de estudo, o que lhe confere um interesse explicitamente político.

No entanto, a educação escolar já tinha consolidado sua importância em épocas anteriores ao século XIX, é o que nos diz Campos (2004). Segundo esse autor, esse foi o caso de países protestantes onde, desde o século XVI, era dada uma significativa importância à educação pública, por acreditarem na necessidade de saber ler para ter acesso ao Livro Sagrado. A esse respeito, trazemos uma contribuição de Vlach (1988), pois, segundo ela, também na Prússia, no século XVIII, foi estabelecida uma relação entre rede escolar e crescimento econômico, com objetivo de propiciar o engrandecimento do Estado e a exaltação do civismo como garantia de integração territorial e unificação nacional. Assim, a História ganha uma especial importância e a Geografia aparece como sua auxiliar, ponto de apoio cartográfico na delimitação do espaço nacional e descrição dos lugares aonde os fatos históricos ocorriam.

De acordo com Vlach (2003), já a partir do final do século XVIII, e especialmente no século XIX, nos países que passavam pela experiência da Revolução Industrial, a escolarização das massas passou a ser uma necessidade, para atendimento dos interesses que nasciam e se expandiam com a sociedade capitalista.

Essa autora acrescenta que, na conjuntura política e econômica daquelas nações, naquele momento histórico, bastava ao aluno saber ler, escrever e realizar as quatro

operações básicas da matemática para atender às necessidades da tecnologia e aos interesses políticos de fortalecimento e legitimação do Estado-nação. A educação estava voltada para fortalecer o sentimento nacionalista de pertença, institucionalizada pela idéia homogênea de cultura. Nesse contexto, a Geografia e a História foram escolhidas para compor os conteúdos curriculares das escolas das primeiras redes públicas de ensino, e a idéia de Estado-nação disseminou-se em todo o mundo, espargindo também idéias de valores, de disciplina e de trabalho, da sociedade que a gerou.

Ao fazer uma análise histórica da constituição da Geografia, Oliveira (1989) relata que, até o final da década de 1980, muitos foram os livros e artigos produzidos sobre a discussão teórica e metodológica a respeito da Geografia produzida, o que permitiu que se fizesse uma reconstrução histórica do pensamento geográfico facilitando e proporcionando o debate das tendências de renovação na Geografia.

Para esse autor, o discurso sobre as correntes do pensamento geográfico não é um fato recente, pois, desde a década de 1940, professores das universidades francesas já levantavam a discussão sobre a utilização da dialética como método de investigação na Geografia, na tentativa de recuperar a visão do todo perdida no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão de forma abstrata e idealista.

Dessa forma, através do método dialético, o qual pressupõe exista um envolvimento do professor com o aluno e, principalmente, com o conteúdo a ser ensinado, gerando corresponsabilidade entre ambos na construção de conceitos e de saberes, é que se recupera o pensamento e tratamento crítico necessários à Geografia. Ainda segundo Oliveira, a produção e reprodução de uma ciência viva só se dá através da crítica, pois “[...] ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é droga” (OLIVEIRA, 1989, p. 140).

Esse autor, na defesa de uma Geografia dialética e crítica, afirma ser necessário mudar a visão e o pensamento difundidos pela nova Geografia, pois esta foi edificada sobre o neopositivismo, tendo chegado entre os geógrafos como uma

Geografia quantitativa, teórica, pragmática, etc. Conforme o autor, essa Geografia é a que se envolveu no embate entre o possibilismo e o determinismo, que está na raiz da prática de muitos professores e expressa na maioria dos livros didáticos, assim como na maioria dos departamentos de Geografia no Brasil.

Oliveira diz ainda que os movimentos e debates críticos, que resultaram em uma mudança epistemológica da Geografia positivista e neopositivista, surgidos principalmente na França, em especial no pós-guerra, com Pierre George, Lacoste, Kayser, Guglielmo, Tricart, Dresch, entre outros, buscaram, no pensamento filosófico, alicerce para o nascimento da nova Geografia, instrumentando-se no materialismo histórico e dialético como garantia de compreensão das transformações do mundo em curso.

A respeito da influência positivista, dominante no século XIX na Geografia, Campos (2004) ressalta que essa comporta-se como uma ciência meramente empírica, na medida em que prioriza a descrição, enumeração, comparação e classificação, tendo seus métodos semelhantes aos das ciências naturais, fundamentando-se na observação dos aspectos visíveis, que podem ser tocados e mensurados. Assim, descartou-se o conhecimento pelas causas, na medida em que possibilitou a aplicação de leis naturais e invariáveis em análises dos grupamentos humanos, permitindo a crença da realização de descrições objetivas e neutras.

A essa discussão, Oliveira traz um importante contributo, ao afirmar que a Geografia moderna, assim como a maioria das disciplinas humanas, nasceu no século XIX sob a influência filosófica travada entre positivismo e o historicismo e pela influência dialética. Acrescenta que, para Auguste Comte, o positivismo foi tido como uma doutrina na qual os valores do saber se apresentam de forma neutra. Tal neutralidade tem base em premissas que entendem que são as leis naturais que regem a sociedade, independentemente da vontade e da ação humana, tanto no contexto social quanto no natural, podendo a sociedade ser assimilada epistemologicamente pela natureza, pelo naturalismo positivista e pelas ciências da natureza. Dessa forma, tanto as ciências da sociedade quanto as da natureza, devem “[...] limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma

objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos” (OLIVEIRA, 2007, p. 66, 67).

Ainda segundo esse autor, o historicismo teve como um de seus principais representantes Wilhelm Dilthey, tendo surgido na Alemanha, no século XIX, como escola de pensamento no interior do Idealismo, defendendo a autonomia do estatuto científico das ciências. Afirma que essa escola admitia que os fenômenos culturais, sociais e/ou políticos são históricos, e assim sendo, são compreendidos apenas através da historicidade. Complementa ainda que os fatos naturais e históricos apresentam diferenças fundamentais entre si e as ciências que os sustentam. Para os geógrafos, acrescenta, o historicismo está na raiz filosófica do possibilismo.

Na defesa do método dialético, Oliveira (1989) ressalta que este se fundamenta em um discurso crítico, sendo esse o discurso que a Geografia precisa ter. Segundo ele, no século XIX esse método já era tratado por Elisée Reclus e, na primeira metade do século XX, na década de 1940, alguns professores das universidades francesas como Pierre George, Bernard Kayser, Raimund Guglielmo, Yves Lacoste, Jean Tricart e Jean Dresh já haviam procurado trilhar esse caminho. Oliveira acrescenta que a dialética, como corrente filosófica da Geografia, constitui uma espécie de raiz, propositadamente esquecida do pensamento geográfico durante o século XIX e início do século XX, uma vez que permaneceu praticamente no interior do movimento anarquista. Complementa que foi com o marxismo que teve início a luta “[...] pelo desmascaramento do discurso pretensamente neutro e objetivo presente no positivismo e no empiricismo lógico, e mesmo no historicismo” (Oliveira, 2007, p. 69).

Para Oliveira (2007), apontar a Geografia do século XIX como ciência tradicional representa uma manutenção do discurso fincado no determinismo versus possibilismo, retirando a discussão dessa ciência do campo da filosofia, remetendo-a ao positivismo de forma exclusiva, o que levou ao desconhecimento da influência dialética.

A respeito do embate travado entre determinismo e possibilismo no campo da Geografia, Milton Santos (2008a) afirma que esta se mostrou falsa. A seu ver, houve

confusão entre a noção de determinismo e o que se chama necessitarismo. Para esse autor, o determinismo, para Ratzel, é causalidade natural e, entre as causas que na natureza determinam os fenômenos, algumas são contingentes e, entre algumas dessas causas contingentes, algumas são geográficas. Tomadas nesse sentido, que caracterizou o sentido original, a noção de determinismo não suprime a idéia de possibilidade, ao contrário, a reforça.

O possibilismo, defendido por Vidal de La Blache, considera que, além das determinações naturais, há também as sociais, que atingem homem e natureza ao mesmo tempo. A esse respeito, Milton Santos (2008a) afirma que, para Vidal de La Blache, as necessidades não existem; o que existe, sim, em toda a parte, são as possibilidades. Acrescenta que isso é uma verdade banal, pois não se pode considerar o reino do possível como sendo aleatório, e sim como um conjunto de determinações que se realizam em um determinado lugar e a um dado tempo.

Milton Santos (2008a) lembra que a Geografia, no início do século XIX, ainda não havia se constituído, de fato, numa ciência, o que se explica pelo pouco conhecimento que se tinha de mundo e pelo fato de as ciências sociais ainda não estarem constituídas. Já no início do século XX, afirma esse autor, havia uma nítida retração dessa disciplina, possivelmente por se acreditar que a Geografia podia tratar de tudo. Diz, ainda, que a Geografia ao deixar de ser abrangente praticamente perdeu tudo, o que pode ser explicado tanto por essa disciplina não definir seu objeto quanto pela invasão de outras disciplinas no seu campo de estudo.

A esse respeito, Vesentini (1989) vem reforçar que a Geografia moderna, estruturada em meados do século XIX, esteve destinada a difundir uma ideologia patriótica, consolidando a idéia do Estado-nação como país de potencialidade, através da exaltação do território. Para esse autor, quando o ensino de Geografia parte do formato do território, dos fusos horários, dos limites geográficos, das coordenadas geográficas, etc., passa-se a considerar como eixo principal o território, e não o povo ou a sociedade, e “[...] governar passa a significar administrar, gerenciar, e nunca fazer política no sentido verdadeiro da palavra [...]” (VESENTINI, 1984, p. 34, apud VESENTINI, 1989, p. 33).

Podemos concluir, pelo exposto até o momento, que a visão da Geografia como instrumento de discurso da pátria e território, amplamente difundido por Paul Vidal de La Blache, na França, e Ratzel, na Alemanha, tornou-se paradigma hegemônico durante décadas em muitos países, em boa parte do século XIX e XX. Teria sido diferente no Brasil?

#### **4- COMO A GEOGRAFIA SE ESTRUTUROU NO BRASIL?**

“O universo particular que cada ciência cria como seu sistema próprio de pensar uma parte, um aspecto da coisa, tem que estar subordinado ao universo geral dado pela realidade total.”

Milton Santos

Ao investigar como o ensino de Geografia se estruturou no Brasil, buscamos fazer uma breve tessitura da trajetória histórica da constituição dessa disciplina a partir do período Imperial. Nosso objetivo foi o de levantar dados de como se deu o processo histórico de constituição dessa disciplina e estabelecer uma relação com o seu ensino na estrutura educacional atual, focando sempre o nosso objeto de pesquisa neste capítulo, que é o ensino da Geografia.

##### **4.1- A GEOGRAFIA NO PERÍODO IMPERIAL**

A Geografia, no Brasil, seguiu caminhos similares ao que acontecia em outros lugares, especialmente na Europa. Durante o Império, no dizer de Brabant (1989), a Geografia esteve fortemente relacionada à História. Dava-se uma preferência para o estudo da Geografia física, sem a qual, segundo o pensamento dominante naquele período, não se podia conhecer o território (lugar), nem compreender os fatos que nele se passavam. Na prática da sala de aula predominou uma Geografia que tinha

como característica básica o enciclopedismo, a transmissão dos conteúdos pretensamente neutros e a despolitização do discurso geográfico.

O ensino da Geografia carecia efetivamente de uma identidade. Para Rosália Oliveira (2008) sua finalidade esteve atrelada ao contexto da cultura geral, priorizando o conhecimento dos lugares, costumes regionais de cada país, da cultura cívica, aquisição de técnicas e habilidades de leitura e traçado de mapas, gráficos e outros. Priorizou, assim, aspectos da formação mental, tais como atenção, observação, comparação, hábitos, etc., tendo como característica marcante uma metodologia maçante, enraizada na formação de muitos professores e profissionais da área.

No Brasil, a história da Geografia, especialmente a escolar, reflete, em boa parte, a própria história da educação formal do país, que teve sua estrutura política e econômica baseada num processo de dominação e dependência de uma conjuntura internacional.

Consideramos importante ressaltar que, durante o século XIX, algumas medidas legais foram tomadas em relação à educação. Campos (2004) afirma que, de acordo com o artigo 179 da Constituição de 1824, a instrução primária gratuita era garantida a todos os cidadãos. Contudo, essa não era, de fato, acessível à maioria da população. Havia pouquíssimas escolas de instrução primária e, em 15 de outubro de 1827, na tentativa de corrigir tal problema, foi estabelecido, em forma de lei, que em todas as cidades deveriam ser criadas escolas primárias. Isso, efetivamente, não aconteceu, por carência de recursos financeiros, ficando o ensino secundário nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário relegado ao abandono.

A respeito da Lei de 15 de outubro de 1827, Vlach (2007) afirma que foram criadas as escolas de primeiras letras, nas quais os professores deveriam ensinar a ler, a escrever, as operações básicas de aritmética, entre outros. O ensino de Geografia, contudo, não integrava diretamente os conteúdos dessas escolas, sendo que esses ocorriam por meio da história do Brasil e da língua nacional.

É no Colégio D. Pedro II que a Geografia alcança grande importância enquanto disciplina escolar, já que esse Colégio serviu como padrão para o ensino secundário em todo o país. Acrescenta-se a esse fato, que a Geografia servia para facilitar o acesso ao ensino superior, uma vez que “geografia (e história) fazia(m) parte dos exames para as faculdades de direito desde 1831, o que, certamente, contribuiu para a sua inclusão no Colégio Pedro II” (VLACH, 2007, p. 189,190).

Campos (2004) nos diz que, em 1834, através de um ato adicional, as províncias passam a ter o direito de legislar sobre a instrução pública. Entretanto, pela falta de recursos dessas, o ensino secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada, que introduziu, relativamente cedo, nos cursos secundários, o ensino da Geografia, desde 1838 no Imperial Colégio de D.Pedro II e nos demais colégios que o seguiam como modelo. No entanto, a Geografia compunha uma só disciplina com a História do Brasil. Essas duas disciplinas foram separadas em 1849, através do Decreto Monte Alegre. A partir de então, a Geografia passou a existir em todas as séries do secundário, tendo como conteúdo os diversos continentes — o último ano era dedicado ao Brasil e à América.

Ainda de acordo com Campos (2004), a partir de 1862 a Geografia sofreu uma redução de sua carga horária, passando a ser aplicada apenas nos dois primeiros anos e no quarto, na forma de Cosmografia. Contudo, não houve mudança em sua epistemologia e metodologia, pois continuava a ser resumida à enumeração de lugares, a descrições superficiais e a estímulo ao patriotismo através da exaltação da natureza. Essa Geografia não atingiu toda a população, que continuava, em sua maioria, fora da escola.

Para esse autor, a preocupação, por parte dos dirigentes, em formar a pátria brasileira no período pós-independência, idéia que sempre esteve vinculada a território, leva à fundação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>3</sup>, cujo objetivo oficial era reunir e organizar os documentos úteis à História e

---

<sup>3</sup> O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) nasceu, em 1838, da aspiração de uma entidade que refletisse a nação brasileira que, não muito antes, conquistara a sua Independência. Contou com o patronato do imperador D. Pedro II, a quem foi dado o título de Protetor, o qual incentivou e financiou pesquisas, fez doações valiosas, cedeu sala no Paço Imperial para sede do Instituto, em seus passos

à Geografia do Império brasileiro. No entanto, seu principal objetivo estava voltado para garantir uma estabilização política e a unidade territorial, fatos que ficaram evidentes na própria constituição do órgão, haja vista que mais de um terço dos sócios fundadores participavam do governo da época. Grande parte dos estudos feitos por geógrafos sobre o IHGB o coloca como uma das seis sociedades geográficas do mundo. Entretanto, as características e a atuação do Instituto, o predomínio absoluto de trabalhos ligados à História, e a própria criação, décadas depois, das Sociedades de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ), suscitaram a necessidade de uma análise mais cuidadosa sobre o mesmo.

Naquele momento histórico, no dizer de Campos (2004), a Europa exercia grande influência ideológica no Brasil e não foi diferente com o IHGB, o qual passou a ter muitas semelhanças com as sociedades geográficas européias. As peculiaridades locais — de uma nação nascente que tinha como mão-de-obra predominante a escravidão; uma nação indígena autóctone; uma pequena elite européia no poder; a luta política de assegurar a soberania de um território que se formava a partir de uma antiga colônia — constituíam diferenças fundamentais entre o trabalho a ser desenvolvido pelo IHGB e as demais sociedade européias.

Sobre o IHGB e sua influência na Geografia, Vlach (2007) afirma que sua existência não mudou o caráter dado à Geografia de nomenclatura que predominou durante o século XIX, pois, ainda na segunda metade daquele mesmo século, a Geografia que se ensinava era muito semelhante àquela publicada em 1817, sob o patrocínio oficial do padre Manoel Aires de Casal, em *Corografia Brasília*. Essa autora afirma que não aconteceram mudanças nem na Geografia veiculada nas páginas da Revista do IHGB nem nas escolas primárias superiores ou complementares, nem mesmo nas escolas secundárias e normais, mesmo essas sendo, em maioria, de iniciativa privada.

---

iniciais, e presidiu mais de 500 sessões. Em 171 anos de profícua existência, tem-se caracterizado por atividades múltiplas, nos terrenos cultural e cívico, pela reunião de volumoso e significativo acervo bibliográfico, hemerográfico, arquivístico, iconográfico, cartográfico e museológico, à disposição do público, durante todo o ano, e pela realização de conferências, exposições, cursos, congressos e afins. Disponível em: < <http://www.ihgb.org.br> > . Acesso em: 16/08/2008.

Em 1883, foi fundada a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ)<sup>4</sup>. Os fundadores da SGRJ justificavam a criação do novo ambiente acadêmico argumentando que o IHGB privilegiava, em especial, os domínios da história. De acordo com os estatutos dessa Sociedade, a instituição possuía como objetivos principais: o estudo, a discussão, investigações e explorações científicas da Geografia nos seus diferentes ramos, princípios, relações, descobertas, progressos e aplicações, e, como especialidade, o estudo e conhecimento dos fatos e documentos concernentes à Geografia do Brasil. A partir de 1885, a Sociedade contribuiu para a divulgação do conhecimento, com a publicação de seu periódico, o Boletim da SGRJ.

Sobre a SGRJ, Campos (2004) nos traz uma contribuição importante ao afirmar que a principal característica que diferenciava a SGRJ do IHGB era a de que aquela ser mais democrática, devido ao fato de seus sócios serem oriundos de diferentes matizes ideológicos. A SGRJ foi favorecida pelo momento histórico de sua fundação, pois contou com a peculiaridade de já haver uma sistematização da Geografia enquanto ciência, pois essa já surgia como disciplina universitária e já haviam ocorrido vários congressos internacionais, abrindo um campo de discussões ideológicas a seu respeito.

Durante o século XIX as medidas criadas para ampliar o poder que se queria dar à Geografia não cessaram com a criação do SGRJ e do IHGB. Campos (2004) escreve que em 1886 foi criada, na Província de São Paulo, a Comissão Geológica (CGG), constituindo-se no primeiro esforço institucional paulista de pesquisa ambiental sistemática com finalidade de promover o desenvolvimento dessa província. A atuação do CGG se dava através de levantamento de dados da natureza em seus aspectos geológicos, pedológicos, botânicos, hidrográficos e

---

<sup>4</sup> Da mesma maneira, adotando o modelo francês, várias associações congêneres foram criadas no continente americano ao longo do século XIX, dentre as quais: a Sociedad Mexicana de Geografia y Estadística, criada em 1833; a American Geographical Society em 1852, de Nova York e a Société de Géographie de Québec, em 1877. Tais entidades possuíam características em comum: pretendiam divulgar o conhecimento científico, por meio de intercâmbio de publicações, da participação em congressos, das trocas de correspondências com entidades similares estrangeiras, principalmente européias. Porém, os seus objetivos se direcionavam para a organização de seus espaços nacionais. Conseqüentemente, as sociedades geográficas tornavam-se instrumentos específicos a serviço do Estado, pois as informações levantadas auxiliavam, sobretudo, no reconhecimento do território. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br>>. Acesso em: 16/08/2008.

climatológicos, colocando-se a serviço de um maior desenvolvimento econômico paulista.

Assim sendo, consideramos haver um consenso entre os autores que abordam a história da Geografia como disciplina escolar ao afirmarem que, durante o século XIX, mesmo tendo havido alguns esforços no sentido de implantar a Geografia de forma que fosse acessível à maioria e que ocupasse seu lugar na educação nacional, pouco se conseguiu de avanços nesse sentido.

Cabe-nos lembrar que o sistema educacional brasileiro, ao longo do século XIX, esteve voltado para formar os filhos da pequena elite, criando alguns cursos superiores e regulamentando as suas vias de acesso. No entanto, ao longo daquele século, uma crescente camada intermediária urbana passou a ver a educação como meio de ascensão social, desejando o mesmo ensino proporcionado à oligarquia rural – mercantil.

#### **4.2- A GEOGRAFIA NA CONJUNTURA DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX**

Ao longo do século XIX, a burguesia européia se consolidava no poder político e econômico, fruto da Revolução Industrial, que ampliava suas influências econômicas, sociais, políticas e ambientais por várias áreas da Terra. Milton Santos nos diz que o momento da Primeira Revolução Industrial foi um instante em que ocorria um acúmulo de riquezas ao mesmo tempo em que se expandiam as crises sociais. Ainda de acordo com esse autor, as necessidades de matérias-primas para sustentar a industrialização, e de novas terras para produção de alimentos levaram a “[...] novas tarefas que deviam assegurar sem descontinuidade. A geografia foi chamada a representar um papel importante nessa transformação” (SANTOS, 2008a, p. 30).

Para Vlach (2007), é na virada do século XIX e início do século XX que as propostas de mudanças do modo como abordar a Geografia surge na escola primária superior e secundária, destacando-se o livro didático *Compêndio de Geografia Elementar* (datado de 1905), de Manuel Said Ali Ida (1861-1953). Esse autor, em sua obra, propôs estudar, pela primeira vez, o Brasil em regiões, mapeando o país em cinco zonas geográficas (Brasil Central ou Ocidental; Brasil Setentrional ou Estados da Amazônia; Brasil de Nordeste; Brasil Oriental; e Brasil Meridional).

Vlach ainda afirma que havia uma preocupação por parte de Manuel Said em acompanhar os progressos geográficos que ocorriam em outros lugares do mundo, como também buscou estabelecer discussões de ordem teórico-metodológica, inaugurando, assim, a Geografia científica no Brasil. Contudo, esse modo de abordagem geográfica do Brasil em regiões foi ignorado pelos demais autores. Vlach destaca Carlos Miguel Delgado de Carvalho<sup>5</sup>, afirmando que ele atentou para tal questão como sendo significativa e passa a adotá-la em sua obra *Geografia do Brasil*, tomo I, *Geografia Geral*, publicada em 1913. Acrescenta que, nessa obra, ele faz uma crítica às concepções geográficas tradicionais responsabilizando a Geografia administrativa e o excesso de nomenclatura, dominantes até então, como principais responsáveis pelo atraso do nascimento da Geografia científica.

Ao falar da contribuição deixada pelo professor Delgado de Carvalho para o ensino de Geografia no início do século XX, Pontuschka destaca, de forma especial, sua obra “A Metodologia do ensino geográfico” (grifo nosso), publicada em 1925, como “[...] o primeiro a se preocupar com o ensino de geografia, fundamentado pelo método de pesquisa e ensino da época e propondo uma distribuição mais precisa e lógica dos conteúdos [...]” (PONTUSCHKA, 2007, p. 113).

Delgado de Carvalho organizou, em 1926, no âmbito da SGRJ, o Curso Livre Superior de Geografia, o qual tinha por finalidade colocar os professores primários em contato com a Geografia moderna. Vlach (2007) assinala que, nesse mesmo período, o professor Everaldo Adolpho Backheuser se destaca na educação e no ensino de Geografia, pois se volta para a questão da unidade político-territorial

---

<sup>5</sup> O professor Delgado de Carvalho interferiu nas concepções da geografia em suas formas de ensino ocorridas no início do século XX no Brasil. (PONTUSCHKA, 2007, P. 113).

brasileira, fortalecendo a idéia de Delgado de Carvalho sobre a Geografia moderna, baseada na ideologia de Humboldt e Ritter.

Ainda a respeito da Geografia produzida por Delgado de Carvalho, Menezes (2006) diz que em 1923 é lançado seu livro *Geographia do Brasil I*, obra dedicada a atender o programa de *Chorographia do Brasil*, do Colégio Pedro II. Tal obra, no segundo capítulo, trata das fronteiras terrestres do Brasil, pormenorizadas, com a localização geográfica por meio dos acidentes geográficos devidamente referenciados aos pontos cardeais e colaterais. Menezes acrescenta que, em 1929, Delgado de Carvalho publica “Introdução à Geografia Política para a Escola Normal” (grifo nosso), argumentando que a Geografia não deve apenas cuidar dos aspectos naturais e de alterações de limites, mas, também, de explicações e interpretações de novos fenômenos.

O termo Geografia Política, utilizado por Delgado de Carvalho em sua obra publicada em 1929, não se opôs à geopolítica, já que este enfatizou o movimento e dinâmica da sociedade, formação dos Estados, das aglomerações humanas organizadas na forma de cidades e das atividades políticas. Vlach (2007) escreve que as idéias de Delgado de Carvalho influenciaram vários geopolíticos brasileiros, como Mario Travassos e Golbery do Couto e Silva.

O fato de a Geografia não ter se institucionalizado no curso superior até a década de 1930 valorizou, de forma significativa, as contribuições “[...] de M. Said Ali, Delgado de Carvalho e Everaldo Backheuser à Geografia, à educação, ao ensino de Geografia, e, no que se refere aos dois últimos, há que se acrescentar, à Geografia política e à geopolítica [...]” (VLACH, 2007, p. 204). Para Vlach, embora Aroldo de Azevedo tenha, a princípio, parecido negar as contribuições desses autores e, posteriormente, ter parecido menosprezar seus livros didáticos de Geografia, reconheceu a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, como o marco inaugural da Geografia científica no Brasil.

Vlach ressalta que as idéias de Aroldo de Azevedo, a exemplo do destino do Brasil no futuro, estiveram muito voltadas para a ideologia da política alemã do espaço vital e pela geopolítica propriamente dita. Afirma que Aroldo de Azevedo entendia a Geografia de forma desligada da vida cultural brasileira e considerava que essa

disciplina não deveria se envolver diretamente com as grandes questões nacionais. Acrescenta que esse autor exerceu grande influência no ensino de Geografia em todos os níveis de ensino no país, pois seus livros didáticos tiveram alcance nacional, sobretudo nas décadas de 1940 a 1970 impondo o paradigma: a terra e o homem. Na visão de Vlach, Aroldo de Azevedo não incentivou as discussões metodológicas, prevalecendo em seus trabalhos uma prática alienada das grandes questões nacionais.

A Geografia de Aroldo de Azevedo era semelhante àquela produzida por grandes centros do Hemisfério Norte, é o que nos diz Pontuschka (2007). Essa autora destaca como sendo importante lembrar que, naquela época, havia uma estreita dependência cultural em relação à Europa, em especial à França e, em segundo plano, aos Estados Unidos. Acrescenta que a Geografia, do antigo ginásio até a época da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), contribuiu para mudanças no perfil do professor de Geografia e História, por ter criado um profissional novo — o bacharel e licenciado em Geografia.

Temos por oportuno trazer uma contribuição de Meneses (2006), quando afirma que, após a constituição da República até a década de 1930, a Geografia esteve de forma nítida a serviço do Estado, pois passou a destacar, a partir do mapa de limites territoriais do país, o retrato da nacionalidade. Entre tais limites pode-se destacar a questão de Palmas e os acordos e tratados que culminaram na definição das fronteiras da Amazônia brasileira.

Mas a importância da Geografia a serviço do Estado não cessa por aí. Meneses ainda afirma que em Janeiro de 1934 é assinado, por uma junta do Governo Provisório, o Decreto nº. 23.702, referente à Organização das Comissões de Limites. A partir desse Decreto, em 1938 é criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da junção do Conselho Nacional de Estatística (CNE) e do Conselho Nacional de Geografia (CNG). Tal junção incentivou a integração das Comissões Demarcadoras de Limites a essa instituição, e à participação efetiva de seus membros em reuniões científicas, além da publicação na Revista Brasileira de Geografia. Meneses ressalta que a política de Vargas, associada à ação das

Comissões, promoveu a acentuação e aprofundamento do que já vinha sendo veiculado pelos livros didáticos anteriores a 1930, ou seja, os aspectos geográficos do Estado brasileiro, através de publicações específicas para a formação de professores, editadas pelo próprio IBGE.

Para Pontuschka (2007), o IBGE teve fundamental importância na produção de artigos sobre pesquisas de caráter geográfico. Essas produções chegavam aos alunos através dos professores de Geografia, em todos os níveis de ensino, do fundamental ao universitário. O apoio dado à ciência geográfica por esse órgão, também chegava através dos livros didáticos e das orientações metodológicas fundamentadas em material e publicações.

Pontuschka acrescenta que o IBGE<sup>6</sup> foi o primeiro órgão a se preocupar com o ensino de Geografia de forma regular, sendo que, através de suas agências e delegacias regionais, veiculava o Boletim Geográfico, o qual circulou por trinta e seis anos (de 1943 a 1978) por todo o território nacional.

O IBGE e o Colégio D. Pedro II, do Rio de Janeiro, ditaram, por muito tempo, a relação de conteúdos que deveriam constar do programa de ensino em todo o território brasileiro. Pontuschka ainda destaca que as fundações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, e do Departamento de Geografia, em 1946, foram fundamentais para o desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil; e que o desenvolvimento dessa ciência sofreu uma profunda influência francesa, pois os primeiros mestres eram originários da França.

Ainda segundo Pontuschka, as análises geográficas, realizadas de acordo com o pensamento de Vidal de La Blache, ainda permaneciam até a década de 1950, mas, a partir de meados dessa década, a Geografia tradicional começa a ser questionada em várias partes do mundo, e nas décadas seguintes, no Brasil.

Essa autora afirma que, com a crise da cafeicultura, o espaço econômico nacional sofre uma reorganização, reintegrando o Brasil ao sistema econômico mundial, sob

---

<sup>6</sup> Acrescentamos que ainda hoje o IBGE é um importante instituto de apoio à Geografia, com publicações de dados estatísticos, censos demográficos, indicadores sociais e econômicos, mapas, entre outros.

a hegemonia dos Estados Unidos. Dessa forma, o planejamento econômico passou a ser visto como uma grande saída, com aplicação de novas tecnologias. Assim, as propostas da Geografia tradicional já não davam conta desse novo momento, de um espaço geográfico mundializado pelo capitalismo monopolista.

Somando-se a essas questões, ao analisarmos a situação educacional brasileira e da Geografia em meados do século XX, trazemos uma contribuição de Vlach (2007), que afirma que muitas foram as questões de ordem política interna que interferiram no processo educacional. Essa autora destaca, entre tantas outras, a elitização da escola, o descaso com as questões do cotidiano no processo de ensino-aprendizagem, as péssimas condições de vida da maioria da população, o analfabetismo, a dependência econômica brasileira, e a predileção do planejamento e da atuação do geógrafo a serviço do Estado e das empresas privadas.

Vlach complementa que essas e outras questões levaram alguns professores da escola pública, no início da década de 1960, a buscar novas alternativas de trabalho, intensificando tal busca no período da ditadura militar (1964 - 1985) quando, através da lei nº 5.692/71, a Geografia e a História sofreram uma junção, transformando-se em Estudos Sociais.

Consideramos oportuno aditar a essa discussão uma contribuição de Campos (2004). Segundo esse autor, surge, em 1934, a Associação Brasileira de Geógrafos (AGB). Sua fundação esteve ligada aos moldes da Associação dos Geógrafos Franceses, coincidindo com a vinda de estrangeiros para compor o quadro docente dos primeiros cursos de Geografia no Brasil, na Universidade de São Paulo (SP) e na Universidade do Brasil (RJ). Anota, ainda, que seus objetivos sempre foram apoiar, subsidiar e divulgar a produção científica no país, e que, desde a década de 1940, essa Associação tem organizado, periodicamente, Congressos Brasileiros de Geógrafos, promovendo e enfrentando profundos debates no campo de estudo da Geografia.

### 4.3- A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

No período do regime militar, implantado em 1964, a educação no Brasil sofreu uma reorientação geral. Saviani (2006) afirma que o campo da pedagogia sofreu uma ebulição, enquanto no ensino de matemática e de ciências houve grande impulso, disseminado pelos colégios de aplicação e pelos ginásios vocacionais. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961, teve um papel fundamental na deflagração do Golpe Militar, passando a ocupar lugar de destaque na reorganização da educação nacional, garantido, através de simpósios e fóruns, vários subsídios à educação. Paralelos a esses eventos, foram assinados acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC/USAID<sup>7</sup>), estabelecendo parcerias visando reformular o ensino no Brasil.

Pontuschka (2007) escreve que o Colégio de Aplicação, que havia sido instalado no final da década de 1950 por solicitação dos professores de didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL/USP), funcionava como classes experimentais e escolas vocacionais da década de 1960, e que tinham como finalidade associar teoria e prática, formando pesquisadores que pudessem influenciar na rede pública do Estado.

Ainda segundo essa autora, os trabalhos dos professores foram, nesse período, influenciados pelos estudos de Jean Piaget, que serviram de embasamento teórico para pensar a prática de ensino na escola. Mas seu objetivo não foi atendido. Essas escolas foram fechadas pela polícia durante a ditadura militar, tendo restado poucos

---

<sup>7</sup> MEC/USAID é a fusão das siglas **Ministério da Educação (MEC)** com **United States Agency for International Development (USAID)**, que tinha como objetivo aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro através da reforma do ensino, onde os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos), fundidos, passam a ser denominados *de primeiro grau*, com 8 anos de duração, e o curso científico, fundido com o clássico, denominado *segundo grau*, com 3 anos de duração, e o curso universitário, *terceiro grau*. (Gebran, 2002)

trabalhos escritos dessa época, além do que, todas as escolas experimentais passaram a ser escolas comuns da rede pública.

Durante a ditadura militar, ainda de acordo com Pontuschka (2007), as medidas tomadas em relação à política educacional foram extremamente controladoras. Os saberes geográficos contidos nos livros didáticos adotados eram extremamente pobres em conteúdos escolares e não estavam vinculados à realidade vivida naquele momento. Os conteúdos eram de cunho altamente ideológico, que valorizavam as obras como as hidrelétricas, rodovias, entre outras, como garantia de continuação no mercado editorial.

Pontuschka ainda pontua que, na década de 1970, com a Lei nº. 5.692/71, ocorreram grandes mudanças no ensino permitindo a abertura das escolas superiores particulares e os cursos de licenciatura curta. Enquanto isso, no âmbito da universidade, acirrava-se os debates na busca de entendimentos teóricos a respeito da produção geográfica, uma vez que a escola pública enfrentava problemas com a criação da disciplina 'Estudos Sociais', cuja intenção era a de eliminação gradativa, do currículo, da História e da Geografia. Imposta de forma autoritária por essa legislação, o intento era a o de “[...] transformar a geografia e a história em disciplinas inexpressivas no interior do currículo e, ao mesmo tempo, fragmentar os respectivos conhecimentos” (PONTUSCHKA, 2007, p. 121).

O Estado ditatorial passou a exercer um absoluto controle e regulamentação sobre o sistema educacional brasileiro, deslocando-o dos anseios e interesses da população e afastando-o da reflexão sobre as questões sociais. Essas ações minavam toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime, o que provocou mudanças substanciais no sistema educacional, principalmente a partir de 1968. Gebran (2002) afirma que os acordos MEC/USAID implicaram em reformas de base (a reforma universitária, pela Lei nº. 5.540/68, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº. 5.692/71).

Consideramos importante acrescentar que, no final da década de 1970, em função dos sinais de insatisfação ao regime, começam a ser gerados nos diferentes setores sociais, políticos e econômicos, movimentos que se apresentam como resistência à

política dominante. Esses movimentos foram fundamentais para a reestruturação e abertura democrática do país, fatos que se consolidariam em meados da década seguinte, mas que não ocorriam dissociados do contexto ideológico mundial.

Vlach afirma que as consequências das imposições de um regime militar desencadearam paulatinamente as “[...] lutas pela redemocratização do estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de Geografia nos então primeiro (5ª a 8ª série) e segundo graus [...]” (VLACH, 2007, p. 217).

Essa autora complementa que, naquele momento, surge a necessidade de fazer uma Geografia que estivesse comprometida com a realidade da nação brasileira, não dissociada das questões de ordem política mundial e de seus desafios, já que esses se manifestavam também em escala nacional. Tais necessidades estiveram diretamente ligadas à “[...] necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do ‘ter direito a ter direitos’, também do ponto de vista da questão ambiental [...]” (VLACH, 2007, p. 217). Diz mais, que, a partir de meados da década de 1970, muitos foram os movimentos que marcaram a retomada e os debates que acabaram por desencadear na Geografia crítica no Brasil.

A respeito do que ocorria em outras partes do mundo e que acabaram por influenciar movimentos nacionais brasileiros contra a política ditatorial, Herbert (1992) afirma que a década de 1970 foi marcada por grande efervescência política, social, cultural e ideológica em várias partes do mundo. Foi a década da vitória dos vietcongues e do fim da guerra do Vietnã (1975); da independência das últimas colônias portuguesas na África — Angola, Moçambique e Guiné Bissau (1974-75); e das revoluções nicaragüense e iraniana (1979).

Herbert ainda sustenta que, nesse momento histórico, crescia a opinião pública mundial contra os governos ditatoriais e racistas, a corrida armamentista, o perigo da guerra e das usinas nucleares, a guerra do Vietnã, o *apartheid* na África do Sul e na Rodésia, a discriminação racial e sexual e a ampliação da devastação dos recursos naturais do planeta. Na questão ideológica dos Estados Unidos da América (EUA) e

da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), era estabelecida a política da *détente* (política de distensão ou coexistência pacífica).

Por outro lado, diz o autor, essa década é também marcada por uma profunda crise econômica e política do desenvolvimento capitalista do pós-guerra, especialmente a partir de meados da década de 1970. Essa crise da produção repercutiu sobre a capacidade de concorrência e de manutenção das colônias africanas e das ditaduras européias e latinoamericanas.

Ainda de acordo com Herbert, intensificava-se o crescimento das insatisfações populares contra a manutenção das ditaduras militares na América Latina, associadas à crise econômica e política do capitalismo. Tais crises, aprofundadas no final da década de 1970, levaram as burguesias locais e os EUA, sob o governo de Jimmy Carter, a apoiar o fim das ditaduras no continente e a instalação da democracia, numa tentativa de impedir revoluções como a da Nicarágua, utilizando-se a retórica da defesa dos direitos humanos.

Esse autor ainda afirma que na Europa também essa conjuntura internacional contribuiu, entre outros fatores, para pôr fim a velhas ditaduras fascistas, como as de Portugal, Espanha e Grécia. Enquanto no Oriente Médio aprofundava-se o conflito entre árabes e israelenses, no Irã a revolução xiita punha no poder o Aiatolá Khomeini. Esses, entre outros fatos que foram decisivos no processo de remodelagem da política mundial, também repercutiam de forma significativa para o processo de abertura democrática no Brasil.

Milton Santos (2007) traz uma significativa contribuição a respeito do que ocorreu no Brasil durante o período militar, ao falar da elaboração brasileira do não-cidadão, fazendo um recorte especial ao período do 'milagre econômico' (1968 -1973). Diz-nos que em nenhum outro país do mundo ocorreram mudanças tão acentuadas e tão rápidas, e que tais mudanças transformaram o Brasil em um país de urbanização concentradora com a desruralização e o desenraizamento.

Esse autor acrescenta que, no período de crescimento econômico conhecido como 'milagre econômico', houve um aumento do consumo de massa e um crescimento econômico delirante. Paralelamente a isso, houve uma concentração de todas as

formas de mídia, uma deterioração das escolas, a supressão dos direitos elementares de cada indivíduo e o aprofundamento das desigualdades e injustiças sociais.

De nossa parte, complementamos que, por um lado, durante o período militar brasileiro, a educação passou pela descaracterização das disciplinas humanas, uma vez que não se concebia uma educação voltada para formar mentes reflexivas e críticas, o que, certamente, estaria na contramão do que se pretendia como sociedade ideal, obediente e massificadora. Por outro lado, o contexto de transformações geopolíticas em vários países do espaço mundial e de desmonte dessas estruturas políticas e ideológicas repercutiu de forma significativa sobre o regime da ditadura militar no Brasil, fragilizando-o e abrindo espaço à abertura política e à redemocratização nacional brasileira.

Tais mudanças repercutiram de forma significativa na Geografia, cabendo a esta um novo lugar no âmbito das discussões nacionais e na ressignificação do seu campo de estudo e metodologia, processo pelo qual essa disciplina continua passando.

#### **4.4- A ABERTURA E O DESENVOLVER DE UMA GEOGRAFIA CRÍTICA**

“A missão do homem de ciência é arriscada por definição. Nenhum risco, porém, é tão grave quanto o de formular uma verdade científica como uma certeza eterna.”

Milton Santos

No que se refere ao paradigma imposto e dominante durante o período da ditadura militar no campo da educação brasileira, esse só começa a ser repensado a partir do final da década de 1970, num momento em que é criado um espaço de discussões e reflexões acerca da educação e, em especial, do ensino e método da Geografia. Assim, surgem propostas e produções capazes de garantir mudanças significativas no modo de se (re)pensar essa disciplina.

Ao falar dos primórdios da Geografia crítica no Brasil, Vesentini (2007) afirma que esta sofreu influência do Primeiro Mundo, em especial da França, além da disseminação das lutas contra a ditadura militar. Paralelamente a isso, a Geografia crítica, nascente também, recebia influência ideológica contra o capitalismo dependente e à ideologia repressiva da Guerra Fria, entre outros. Tais movimentos produziram revoluções ou reconstrução do saber geográfico, transformando-se em uma 'criticidade' que, para esse autor, consiste numa leitura do real, ou seja, do espaço geográfico, sem omissão das suas tensões e contradições, não mais neutra.

Ainda com Vesentini (2007), a Geografia crítica teve início a partir dos anos 1970, nas escolas de nível fundamental e, principalmente, no ensino médio, através do esforço de alguns docentes em superar sua própria formação universitária. Quanto à geocrítica no nível acadêmico, afirma que esta surgiu a partir de diálogos travados entre alguns professores do nível médio e alguns raros professores universitários que estavam insatisfeitos com os desmandos repressivos do regime, existentes na segunda metade dos anos 1960 e 1970 no Brasil.

No Brasil, a geocrítica, continua o autor, sofreu significativa influência cramisciliana, conduzindo muitos professores críticos à pós-graduação, pesquisas, produções, etc. Mas nem todos os professores desse período tiveram a mesma sorte. Alguns foram presos, torturados e mortos, vítimas da ditadura militar. Outros se engajaram em movimentos de guerrilhas urbana e/ou rural; outros, ainda, sumiram dos grandes centros e foram para lugares onde eram desconhecidos.

Pontuschka (2007) afirma que, no movimento de reflexão e renovação da Geografia, teve destaque o geógrafo francês Pierre George, que introduziu conceitos marxistas em sua obra geográfica, e que, dentre as atuais tendências críticas da Geografia, algumas têm, como elemento unificador do método de investigação da realidade, o materialismo histórico, que busca superar os dualismos existentes nessa ciência desde a sua constituição enquanto corpo sistematizado de conhecimentos.

No processo de reflexão de uma Geografia crítica, muitas propostas surgiram, inclusive de não-geógrafos, por considerarem o espaço como categoria central de suas análises. Pontuschka (2007) destaca Manuel Castells e Henri Lefèbvre, por

estabelecerem uma análise do espaço urbano e considerarem a vida cotidiana e social dos habitantes fora do trabalho e da crítica às ideologias do sistema para explicar a vida urbana e rural. No que concerne aos estudos temáticos, voltados para as questões da análise do urbano, essa autora destaca “[...] o trabalho de David Harvey, *A justiça social e a cidade*, e de Alain Lipietz, com a obra *O capital e seu espaço*” (PONTUSCHKA, 2007, p. 125).

Vesentini (2007) afirma que o movimento crítico da Geografia esteve diretamente ligado a movimentos que aconteciam em outros espaços, que desencadeou em significativa revisão de idéias e valores: “[...] o maio de 1968 na França, as lutas civis nos Estados Unidos, os reclames contra a guerra do Vietnã, a eclosão e a expansão do movimento feminista, do ecologismo e da crise do marxismo” (VESENTINI, 2007, p. 223).

Desde seu nascimento, conforme o autor, a Geografia crítica iniciou um diálogo com a teoria crítica, com os pensadores da Escola de Frankfurt, “[...] com o anarquismo (Réclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci [...]), com os pós-modernistas e várias outras escolas de pensamento inovadoras”. Sustenta o autor que a grande inovação dada à Geografia, através da renovação, foi exatamente a abertura para o entrelaçamento com “[...] os movimentos sociais: a luta pela ampliação dos direitos civis e principalmente sociais, pela moradia, pelo acesso à terra ou à educação de boa qualidade, pelo combate à pobreza, aos preconceitos de gênero, de cultura/etnia e de orientação sexual etc.” (VESENTINI, 2007, p. 223).

Trazendo uma importante contribuição a essa discussão, Cavalcanti afirma que, com a participação de alguns pesquisadores expressivos no campo das reformulações da ciência geográfica, mudanças significativas ocorreram em seu ensino, através de inúmeros trabalhos que propõem o ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos. Ao se referir às propostas trazidas pelos pensadores críticos, essa autora considera que tais propostas estão voltadas para a crítica sistemática ao ensino que prioriza conteúdos estruturados pela Geografia Tradicional. Segunda ela, “essa Geografia se caracteriza pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]”, vistos de forma descritiva (CAVALCANTI, 2006, p. 20).

Diz também essa autora que há um fato comum nas propostas do ensino crítico de Geografia, que é o de voltar-se politicamente para atender aos interesses das classes populares. Dentro dessa perspectiva, é fundamental considerar, no ensino dessa ciência, “[...] o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico” (CAVALCANTI, 2006, p. 20).

A esse respeito, Vesentini (2007) afirma que a base da Geografia crítica escolar consiste essencialmente que se leve em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar. Para esse autor, é necessário que haja oposição entre a Geografia escolar crítica, que tem por base o esquema a Terra e o homem, e a Geografia tradicional de nomenclatura e de memorização. Contudo, considera que, mesmo a Geografia tradicional, conheceu várias fases e nuances, nunca tendo se constituído em um bloco homogêneo de pensamento.

Vesentini ainda destaca autores que desenvolveram trabalhos que primaram pela explicação e pelo combate veemente à descrição e à memorização, tais como Delgado de Carvalho, Pierre Monbeig, Nilo Bernardes, Clóvis Dottori, Pierre George, entre outros. Ressalta que a crítica levantada por esses autores foi parcial e limitada, uma vez que estiveram ancoradas em “[...] um modelo de ‘ciência’ objetiva e neutra [...]”, preocupada principalmente “[...] em valorizar a geografia diante do Estado e das grandes empresas por meio da proposta de uma ‘geografia ativa’ [...]” ou voltada para o planejamento. Não valorizou, assim, os movimentos sociais, nem incorporou ou dialogou “[...] com autores/escolares críticos (anarquismos, Foucault, Escola de Frankfurt, Lefèbvre, Gramsci e outros marxistas, etc.)” (VESENTINI, 2007, p. 228).

A Geografia crítica escolar, na visão de Vesentini (2007), sempre possuiu e possui uma dinâmica própria e relativamente independente da Geografia acadêmica. Esse autor acrescenta que uma boa parte dos geógrafos críticos acadêmicos iniciou seus trabalhos e novas abordagens como professores dos ensinos fundamental e médio. As elaborações dos trabalhos universitários só aconteceram posteriormente. Para Vesentini é mais fácil fazer as mudanças em sala de aula, onde se tem um espaço aberto de discussão e produção, do que na academia, onde as regras são mais sedimentadas e fechadas.

Pontuschka destaca que, a partir da Escola Nova e do acesso ao conhecimento da obra de Piaget, nos anos 60, foi que os professores passaram a ter acesso e a incorporar, em suas práticas, a psicologia da aprendizagem. Assim, o foco do conteúdo passa, paulatinamente, a ser o aluno, como sujeito da aprendizagem, numa dialética constante entre sujeito e objeto, intermediado pelo professor. Contudo, e só a partir disso, é que a produção de pesquisas sobre metodologias de ensino e formação de professores de Geografia se multiplicaria, já no final do século XX, “[...] observando a ótica das relações professor e aluno mediadas pelo conhecimento” (PONTUSCHKA, 2007, p. 118).

A respeito do que se entende por Geografia dialética ou crítica, Oliveira afirma que essa consiste no envolvimento do professor com os alunos, e, sobretudo, nos conteúdos a serem ensinados. Dessa forma, o professor “[...] deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo do saber” (OLIVEIRA, 1989, p. 140). Para isso ocorrer, acresce o autor, o professor precisa participar mais ativamente do debate teórico-metodológico que vem sendo travado nas universidades, inteirando-se das mudanças, das novas teorias e métodos, o que tem ampliado as discussões a respeito das produções existentes e das implicações ideológicas embutidas no campo da Geografia.

Ainda a respeito da Geografia escolar crítica, Vesentini (2007) diz que esta se volta para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, capazes de questionarem a realidade e (re)construírem os direitos democráticos, indo muito além dos avanços que ocorreram na geografia tradicional.

A respeito dos espaços democráticos de discussão, que surgiram no Brasil para o desencadeamento de um pensamento geográfico crítico, Cavalcanti afirma que, em 1978, organizaram-se espaços de discussões importantes, que marcaram o movimento de renovação do ensino de Geografia, como o 3º Encontro Nacional de Geógrafos e o 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor”. Afirma que, nesses espaços, debateram-se “[...] os fundamentos epistemológicos, ideológicos e políticos da ciência geográfica [...]” (CAVALCANTI, 2007, p. 18), onde o tema *ensino* foi privilegiado.

Para Cavalcanti (2007), o movimento de renovação da Geografia teve como interlocutores a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa. Assim, a partir de críticas feitas a essas geografias e de suas implicações no ensino é que surgiram propostas de incorporar as reflexões da concepção dialética, possibilitando a emergência da chamada Geografia Crítica. Anota o autor, também, que os espaços abertos para debates científicos, como encontros e congressos (nacionais, regionais e locais), têm favorecido a discussão e a divulgação de novas propostas, através de produções de trabalhos e de livros didáticos, bem como, contribuído para o movimento de renovação do ensino de Geografia no Brasil nos últimos vinte anos.

A respeito dos avanços e mudanças pelas quais a Geografia vem passando nos últimos anos, Pontuschka alerta para o fato de que, mesmo tendo havido transformações no conteúdo e abordagem dessa ciência, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, essas não aconteceram de forma linear, o que significa dizer que permanecem “[...] os embates teórico-metodológicos entre as diferentes correntes do pensamento geográfico: a New Geography, a Geografia tradicional, a Geografia crítica, a Geografia da percepção” (PONTUSCHKA, 2007, p. 126).

A esse respeito, Cavalcanti anota que, mesmo com o movimento de renovação da Geografia nos últimas décadas, ainda são modestos seus efeitos sobre a prática de ensino de muitos professores dessa ciência, quando comparados com questionamentos, análises e propostas renovadoras em nível teórico. Assinala que há uma carência da “reflexão dessa prática a partir de uma referencia pedagógico-didática, também incipiente” (CAVALCANTI, 2007, p. 21).

O grande desafio a se perseguir, na perspectiva de uma Geografia Crítica, é o de que o conhecimento a ser alcançado no processo de ensino não tem um *locus* no professor ou na ciência, e sim “[...] no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história” (VESENTINI, 1989, p. 37).

Pelo exposto até aqui, consideramos que a abertura política brasileira iniciada no final da década de 1970 trouxe como verdadeiro ponto de referência para a

Geografia o marxismo, no sentido de ajudar a compreender as mudanças no cenário internacional e nacional como gestoras do nascimento da Geografia Crítica. No entanto, é preciso pensar o momento atual dentro da complexidade que o estrutura e que é diferente de qualquer outro tempo histórico.

Dessa forma, analisar hoje a Geografia no contexto dos anos 70 e 80, ou do ponto de vista de Marx, do século XIX, nos pontua e nos deixa ancorada em pressupostos de análise de produção epistemológica dessa disciplina, mas não diz tudo sobre a realidade do tempo e espaço atual. Assim, consideramos necessário adaptar nossa análise e prática ao nosso momento, pois precisamos pensar a Geografia em tempos de Globalização, como forma de resgate da responsabilidade e compromisso do geógrafo e do professor de Geografia para com a sociedade de forma geral.

A crise enfrentada hoje pela Geografia pode estar alicerçada no fato de que, em muitos casos, ela foi invadida pelo pensamento neoliberal. No entanto, ainda persiste uma carência de consenso de como pensar o mundo através da Geografia. É preciso que tenhamos a clareza de que não se pode pensar o mundo sem considerar a dialética da sociedade desigual que o caracteriza e o estrutura.

#### **4.5 – A GEOGRAFIA NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI – EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.**

O final do século XX e o início do século XXI são marcados por uma expansão desenfreada da ideologia neoliberal e da Globalização, caracterizando-se por um profundo aceleração das relações sociais, fluxos de capital e de pessoas e decisões políticas que, muitas vezes, ultrapassam os limites das fronteiras nacionais, estendendo-se para o âmbito mundial.

A instantaneidade e simultaneidade dos acontecimentos, das divulgações das idéias, da lógica(?) (grifo nosso) da economia e da evolução tecnológica, ocasiona

mudanças muito densas e rápidas no modo de pensar e agir. A teoria do caos, o paradigma da complexidade, a abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, enfoque holístico, etc., são correntes que procuram dar conta de nosso admirável e assustador mundo novo. As verdades estabelecidas deixam de sê-las e a perplexidade torna-se a tônica do momento, caracterizando um processo que a tudo e a todos procura enveredar, juntar, em nome de uma produção.

A esse respeito, Milton Santos (2008b, p. 23) afirma que “a globalização é de certa forma o ápice do processo de internalização do mundo capitalista [...]”. Assim, compreender o estado das técnicas e o estado da política, em qualquer fase da história das sociedades humanas, é fundamental para entender a Globalização, afirma esse autor. Com o avanço da ciência, especialmente a partir do final do século XX, foi possível produzir um sistema de novas técnicas a partir das técnicas da informação, pois essas passaram a exercer um papel de elo entre as demais ciências.

Ainda de acordo com o pensamento desse autor, e concordando com ele, a Globalização é explicada pela unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. É o resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente eficazes, o que resulta nessa globalização perversa.

Milton Santos ainda afirma que o mundo atual, em sua conjectura, poderia ser diferente se o uso político fosse outro, o que nos permitiria utilizar as tecnologias contemporâneas de outras formas e com outras finalidades, que fossem as de produzir um mundo mais justo. Contudo, assegura que “[...] em nenhum lugar, em nenhum país, houve completa internacionalização” (SANTOS, 2008b, p. 30).

Sob a égide da Globalização, a lógica do território e das fronteiras passa por mudanças conceituais e epistemológicas significativas, uma vez que a tecnologia dos meios de comunicação facilita a instantaneidade e a simultaneidade, levando-nos a refletir sobre a lógica do tempo e do espaço e sobre o novo desafio da Geografia nesse contexto de mundialização. Nessa lógica, a Geografia tradicional

não tem lugar na escola do século XXI. Vesentini afirma que, nesse contexto de Globalização, a Geografia precisa passar por uma mudança radical, que contribua para formar cidadãos ativos, capazes de compreender o mundo em que vivemos em suas relações entre sociedade e natureza, em todas as escalas geográficas. E complementa: ou a Geografia se presta a isso, ou vai “[...] virar peça de museu” (VESENTINI, 2007, p. 220).

Ao falar da influência exercida pela Globalização sobre o lugar, Callai vem nos trazer uma importante contribuição, afirmando que o lugar assume contornos importantes, pois é nesse espaço que essa se concretiza. Acrescenta que se, por um lado, a Globalização tende a homogeneizar todos os espaços, por outro, intensifica a diferença entre esses, pois os grupos sociais, as pessoas, não se comportam nem reagem da mesma forma. “Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir a sua identidade” (CALLAI, 2006, p. 107).

Ainda a respeito da influência da Globalização sobre o lugar, Lencioni (2007, p. 199) afirma que “[...] a busca de novos caminhos de análise na Geografia surgiu no momento em que o lugar, o regional e o global se recompuseram diante da recente reestruturação do capitalismo”. Adita ainda que a Globalização não significa aniquilamento da região, e sim fragmentação e diferenciação regional, e que esse processo trouxe consigo, como ponto de análise, o questionamento e esclarecimento do lugar da escala de análise regional e sua relevância entre o local e o global.

Sobre as transformações produzidas no espaço pela Globalização, Milton Santos (2007) afirma que as dimensões geográficas da atividade humana são alteradas pela universalização do capital, que promove, ao mesmo tempo, a rigidez dos instrumentos de trabalho, com seu corte e a sua especialização, tornando-se cada vez mais fixos ao solo. Esse autor afirma que “[...] quando a divisão do trabalho e a cooperação perversa por ela ocasionada se estendem à escala do planeta, o mundo como espaço se torna o espaço global do capital” (SANTOS, 2007b, p. 23). Contudo, considera que os particularismos não são suprimidos pela universalização.

Essa visão é explicada pelas leis mundiais definidas pelos países capitalistas centrais que agem sobre sociedades já desiguais, contribuindo para manter ou agravar as diferenças entre lugares, acelerando o processo de concentração econômica e geográfica. Santos acrescenta que o espaço torna-se mundial à medida que a sociedade se mundializa e que esse é um processo antigo, que teve início no século XVI, nos primórdios do capitalismo.

Complementamos, de nossa parte, que, nesses tempos de Globalização, não cabe mais uma Geografia de nomenclatura, compartimentada. Investigar as relações que se dão no tempo e espaço geográfico e na dinâmica da sociedade, com seus avanços tecnológicos da política e da economia, requer uma dinâmica metodológica e epistemológica da Geografia e de quem a pratica.

Em tempos de Globalização e de complexidade, é preciso também pensar a Geografia inserida num processo de evolução tecnológica, não cabendo mais uma visão de estudos empíricos que fundamentaram a Geografia Tradicional. Vale reportar que, já nos anos 60, sob a influência das teorias marxistas, discutia-se uma tendência crítica à Geografia Tradicional, dando um enfoque às relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico.

No entanto, vimos, até aqui, que tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo. Desconsiderou-se, assim, que as relações que o homem em sociedade estabelece com a natureza são socialmente e historicamente elaboradas, resultando em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção.

A esse nosso pensamento trazemos uma contribuição de Vesentini (2007, p. 228) por considerar importante que um ensino crítico da Geografia não esteja limitado a apenas à renovação do conteúdo, como o que ensinar, mas também deve estar voltado a estabelecer “[...] relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais, da questão ambiental etc. [...]”. Além dessas questões, Vesentini ainda destaca que este (o ensino crítico) deve se prestar a

valorizar determinadas atitudes como o “[...] combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade [...]”, valorizando a inteligência emocional e o desenvolvimento de habilidades como “[...] raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.”

Para esse autor, faz-se necessário que, para atingir tais posturas, haja uma mudança e adoção de novos procedimentos didáticos como “[...] estudo do meio [...], trabalhos de grupo e dirigidos, debates [...]”, uso de novas tecnologias, “[...] atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc.” (VESENTINI, 2007, p. 228).

Trazemos aqui uma reflexão feita por Vesentini ao estabelecer uma análise da Geografia em tempos de Globalização. Dentro desse contexto, esse autor indaga: “[...] será que o ensino de geografia tem algum lugar nessa necessária renovação econômica e social?” (VESENTINI, 2007, p. 248). Responde que sim, desde que essa ciência assuma as propostas que vêm sendo esboçadas desde os anos de 1980, as quais se constituem em desenvolver a cidadania plena e a capacidade do educando em conhecer o mundo em que vivemos e compreender sua dinâmica em todas as suas escalas.

Compreendemos que a idéia difundida é a de que o mundo não precisa apenas ser explicado, e sim transformado. Neste contexto, a Geografia ganha conteúdos políticos fundamentais na formação do cidadão. Essas mudanças teórico-metodológicas começaram a exercer grande influência na produção científica já nas últimas décadas do século XX, trazendo novas formas de interpretar o espaço geográfico, influenciando as propostas curriculares a partir dos anos de 1990.

Na década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na tentativa de democratizar as discussões e o ensino no Brasil, considerando a conjuntura política e tecnológica daquele momento. Assim, foram traçados eixos norteadores para o Ensino Fundamental e Médio em âmbito nacional, resguardando as possibilidades de adaptações às especificidades locais e regionais. Interessa-nos aqui analisar o que os PCNs reservam ao Ensino Médio e Tecnológico Integrado e, especialmente, à Geografia.

## 5- OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNs E O ENSINO DE GEOGRAFIA

“[...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]”

Hannah Arendt

O Ministério da Educação (MEC), em 1996, apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio como propostas norteadoras nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, as proposições apresentadas, principalmente a partir da Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação (LDB), têm seguido as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial e Unesco, além de outros órgãos internacionais.

Vesentini afirma que o grande mérito dos PCNs, no que se refere à Geografia, foi ter reafirmado os ensinamentos de interdisciplinaridade e transversalidade, oriundos da Unesco, como “[...] ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo” (VESENTINI, 2007, p. 239). Esse autor acrescenta que, no que se refere aos temas de formação geral, no caso do Ensino Médio, esses não são nocivos ao ensino, o que não acontece quando se trata de temas específicos, como é o caso do ensino Fundamental, pois, ao detalhar o conteúdo a ser ensinado, desconsidera a realidade do aluno, transformando-se em problema.

Esse autor faz uma crítica à maneira como foi organizado os PCNs, pois considera não ter havido, por parte dos organizadores desse documento, um diálogo com os professores, os verdadeiros interessados e conhecedores da realidade dos seus alunos.

No entanto, de acordo com os PCNs, o desafio enfrentado na década de 1990 esteve pautado no avanço das tecnologias de informação, o que carecia de novos parâmetros norteadores do processo de formação do cidadão. É nesse contexto que surge a proposta da formação geral, no nível do Ensino Médio, em oposição à

formação específica, visando desenvolver as capacidades de pesquisar, buscar informações, analisar e selecionar, aprender, criar, formular, em vez de simplesmente memorizar.

Esses constituem princípios gerais que regulamentam a reformulação curricular do Ensino Médio, de acordo com a LDB (Lei 9.394/96). Em conformidade com essa Lei, o Ensino Médio passa a ser considerado Educação Básica. Assim, a partir da Emenda Constitucional nº 14/96, esse nível de ensino passa a ser tido como dever do Estado, mas não como ensino obrigatório, conferindo a esse segmento o estatuto de direito de todo o cidadão.

O Ensino Médio ganha uma característica de terminalidade, ou seja, garantir a oportunidade de aprofundar os acontecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana e dar condições para que esse prossiga seus estudos. Garantir, também, a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “[...] fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (PCNs, Art. 35, incisos I a IV).

No que se refere às Ciências Humanas e suas Tecnologias, os PCNs destacam como competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas, entre outras: distinguir as várias representações sociais da realidade vivida; realizar a leitura das construções humanas; compreender a formação dos novos blocos e das novas relações de poder e o enfraquecimento do estado-nação; compreender as transformações no conceito de região que ocorrem por meio da História e Geografia; compreender a redefinição do conceito de lugar em função da ampliação da Geografia para além da economia; compreender o significado do conceito de paisagem como síntese de múltiplas determinações; conhecer o espaço geográfico por meio das várias escalas, transitando da escala local para a mundial e vice-versa; ser capaz de buscar o trabalho interdisciplinar e a formação de um coletivo, para aprofundar a compreensão de uma realidade; compreender a natureza e a sociedade como conceitos fundantes na conceituação do espaço geográfico; compreender as transformações que ocorrem nas relações de trabalho em função

da incorporação das novas tecnologias; compreender as relações entre a preservação ou degradação da natureza em função do desconhecimento de sua dinâmica e a integração de seus elementos biofísicos.

Teoricamente, os aspectos estruturais, estabelecidos nos PCNs, referentes à área das disciplinas sociais e humanas, fundamentam-se em uma visão de formação de raciocínios críticos e criativos, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas, destacando-se, ainda, a formação da cidadania. Espera-se, assim, desenvolver competências e habilidades capazes de levar o aluno a se situar no tempo e espaço percebido e vivido, compreendendo a sociedade em que vive como uma construção humana, que se (re)constrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo, dotado de historicidade, sendo capaz de compreender o espaço enquanto construído e consumido socialmente. Na nossa visão, cabe ao professor, em sua prática de sala de aula, adequar tal estrutura à sua realidade e ser capaz de transformar o seu fazer pedagógico.

Entendemos que é preciso considerar o espaço geográfico como sendo herança da história da ação das sociedades humanas, de sua economia e de sua cultura, e que, qualquer espaço construído, em qualquer tempo e lugar, tem a sua historicidade.

De acordo com os PCNs, a Geografia escolar deve garantir ao aluno desenvolver capacidades para dialogar com o espaço geográfico. É fundamental que esse diálogo lhe garanta compreender como os diferentes elementos constitutivos desse espaço, que é resultado de uma construção humana e de uma dinâmica biofísica, precisa ser cuidado e preservado no ato da apropriação.

É preciso, ainda, que se compreenda que as tecnologias modernas são importantes, e a maioria delas, necessárias. Não obstante, essas tecnologias não substituem e não eliminam o papel da natureza na vida humana, pelo contrário, podem acelerar a destruição de seus recursos.

Entendemos que as questões que se apresentam neste final de século XX e início do século XXI, em relação ao neoliberalismo e à Globalização, têm objetivado a

ordem social e política nacional o atendimento à ordem internacional, gerando uma precariedade de investimento no campo social, destacadamente a educação.

Ao trabalhar os programas propostos nos PCNs, o professor deve ter clareza do tipo de educação que ele pretende desenvolver e que tipo de saberes deseja construir, devendo também estar ciente do tipo de cidadão e sociedade que se quer ter no presente e no futuro.

Segundo Gebran (2002), à Geografia — e ao professor desta disciplina — cabe o papel de ressignificar seu método e objeto de ensino de modo que lhe dê vida capaz de propiciar a observação, percepção, análise e entendimento do espaço geográfico enquanto espaço da ação humana em interação com a natureza. Portanto, espaço social, histórico, com inúmeras contradições, resultado das múltiplas determinações da ação humana, com vistas à formação do aluno-cidadão.

Para nós, no Brasil, o grande desafio da educação no início do século XXI é a disseminação do sentimento entre todas as crianças e jovens de que têm direito à cidadania em primeiro lugar. O ensino de Geografia, por sua vez, pode contribuir efetivamente para formar cidadãos plenos e ativos, explorando mais a imprevisibilidade do mundo. Cabe-lhe, então, mostrar que a integração entre a natureza e a sociedade não cessa de se modificar, e que sempre se apresenta com desafios novos. E, dessa maneira, nós, professores, pesquisadores e alunos, somos chamados a assumir o fazer histórico da educação, na sociedade brasileira do século XXI, de forma inovadora e responsável.

Percebemos, até este momento da nossa pesquisa, que as mudanças no campo da Geografia foram significativas, e que estiveram atreladas à conjuntura política e econômica de cada espaço e tempo. Assim, cabe, de nossa parte, geógrafos e professores, uma análise mais cuidadosa das propostas apresentadas pelos PCNs, para melhor entendimento e aplicabilidade dessa disciplina em tempos de Globalização.

Ao tratarmos aqui, neste trabalho, da Geografia no Ensino Médio e nos cursos técnicos integrados, reservamos, neste momento, um espaço para análise dos

cursos técnicos profissionalizantes, por se constituírem, também, em objeto de pesquisa neste trabalho, pelo que, temos como necessário um breve apanhado histórico de sua constituição no Brasil. Para tanto, traçamos, em linhas gerais, como esses se estruturaram no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais. Destacamos que, neste item, nos interessa, particularmente, investigar como se deu a constituição desses cursos até a formação do CEFETs e suas mudanças institucionais.

## **6- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS**

“A reforma do método é inseparável de uma reforma do pensamento, ela própria inseparável de uma reforma do ensino.”

Edgar Morin

A consolidação dos cursos profissionalizantes no Brasil foi um processo lento, resultante, em todos os momentos históricos, de interesses políticos, econômicos e sociais. No período colonial brasileiro, especialmente, esses cursos estiveram pautados na desvalorização e na discriminação. Por outro lado, os interesses internos, associados aos interesses e à conjuntura internacional, foram fundamentais para que fosse tomada uma série de medidas que garantissem, a partir do período colonial, a implementação desses cursos no Brasil.

De acordo com Santos (2003), durante o período colonial brasileiro as atividades ligadas a ocupações manuais recebiam um tratamento discriminatório, especialmente a partir da introdução da mão-de-obra escrava, o que afastava os indivíduos livres dessas funções. Foi esse tipo de tratamento das funções manuais uma das principais razões que levou à aprendizagem das profissões, feito por meio das Corporações de Ofício. Essas Corporações eram associações tipicamente urbanas, integradas por grupos de artesões que se dedicavam a um mesmo tipo de

atividade produtiva. As relações de trabalho eram controladas por rígidos códigos disciplinares, que permeavam as relações entre mestres, jornaleiros e aprendizes. Os aprendizes se subordinavam aos mestres, donos das oficinas, que lhes forneciam os meios materiais e o conhecimento necessário para uma boa formação profissional (as vocações). Na fase avançada do aprendizado, os jovens aprendizes se transformavam em jornaleiros, para depois alcançarem o *status* de mestres.

Dentro desse contexto da educação profissional no Brasil colonial, Castanho (2006) traz uma importante contribuição ao afirmar que, após a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, terá lugar na Colônia um esforço educacional sistemático, formal, escolarizado. No entanto, o ensino de ofícios, mesmo entre os jesuítas, seguiu sendo assistemático, pois incluía a aprendizagem de ofícios “mecânicos” (grifo do autor). Paralelo a esse, havia o ensino propriamente intelectual, tendo preponderado a educação intelectual, visando aos interesses do senhorio dominante colonial.

Castanho ainda nos diz que as configurações assumidas pelas corporações de ofícios no Brasil foram adaptadas às especificidades locais e tiveram como principal objetivo estabelecer um controle do mercado de trabalho dos mesmos. Tais objetivos eram estabelecidos de acordo com a aptidão da cada indivíduo para exercê-los, o que dificultava, e até mesmo impedia, que os escravos tivessem acesso a esses. Acrescenta que, no Brasil, a extinção dessas corporações se deu em 1824, na Carta Constitucional, inciso XXV, do artigo 179, outorgada por Dom Pedro I.

A respeito da visão que a sociedade colonial brasileira tinha a respeito dessas corporações, Santos (2003) afirma que o tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais constituiu-se no principal ponto que levou essas corporações a não atingirem o mesmo grau de desenvolvimento que atingiram nos países da Europa. Afirma que, naquele Continente, a construção de Corporações, originadas de Roma, integrava homens livres e escravos nos locais de aprendizagem, onde recebiam o mesmo tipo de formação e estavam sujeitos às mesmas normas de tratamento e de conduta no interior das referidas Corporações.

No que tange às relações entre trabalho e educação no período colonial brasileiro, Castanho (2006) ressalta que essas foram marcadas tanto pelo conceito de trabalho no escravismo quanto pelo de educação na sociedade colonial. Segundo esse autor, o trabalho na sociedade colonial contaminava-se mesmo quando exercido por indivíduos livres (não-escravos), por ser este predominantemente exercido pelos escravos. Dessa forma, o trabalho daquele período ganhou um caráter discriminatório. O mesmo acontecia com a educação para o trabalho, uma vez que demorou a surgir uma escola destinada à formação profissional.

Tratando-se da educação profissional no Brasil, Castanho nos diz que nos primeiros tempos da Colônia a fazenda era centro de produção e consumo. Ao lado do trabalho agrícola desenvolviam-se rudimentares oficinas para serviços essenciais, as quais faziam parte do complexo arquitetônico da casa grande. Nas fazendas, os artífices, a fim de dar continuidade aos ofícios, cuidavam de ensinar aos mais jovens, de maneira assistemática, os conhecimentos e habilidades profissionais. Com a posterior instalação dos engenhos de açúcar, ocorreu o aumento da necessidade de tais serviços, principalmente em função da introdução de máquinas rústicas, como as moendas de cana.

A aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros, durante o período colonial, além de ter ocorrido nas fazendas e nos engenhos, ocorreu também nos colégios e residências dos jesuítas e de outras ordens religiosas; nas ribeiras (locais onde se produziam e dava-se manutenção às embarcações); e além das corporações, como a Irmandade de São José, no Rio de Janeiro. Nas corporações se praticavam ofícios de pedreiro e carpinteiro, assim como o de “[...] ladrilheiro, azulejeiro, carpinteiro de móveis, marceneiro, entalhador, torneiro e violeiro, e ainda nas minas e nos estabelecimentos anexos como as Casas de Fundação e da Moeda [...]” (CASTANHO, 2006, p. 10).

A respeito dessas indústrias, Santos (2003) informa que, entre 1706 e 1766, ocorreu o fechamento de várias delas, de vários ramos, tendo sido permitido, pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785, o funcionamento apenas das fábricas que confeccionavam tecidos grossos de algodão para vestuário dos escravos. Tal política de desmonte da estrutura industrial gerou um atraso no desenvolvimento do ensino de profissões.

Esse autor acrescenta que, com a abertura de novas fábricas, após a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, teve início uma nova fase de aprendizagem profissional. No entanto, permanecia a visão preconceituosa dessas funções que, aliada ao fechamento de indústrias e à proibição de abertura de novas unidades, foi responsável pela falta de mão-de-obra no setor. Buscou-se solucionar tal problema a partir da preparação de crianças e jovens da classe menos favorecida, com o ensino do ofício. Essas crianças e jovens eram encaminhados, pela Santa Casa de Misericórdia, local de acolhida dos desfavorecidos socialmente, aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar.

Sobre tais mudanças, que ocorreram com a chegada da família real na colônia, em 1808, Castanho (2006) ressalta que a dependência do Brasil foi deslocada diretamente de Portugal para a Inglaterra industrializada, embora ainda com mediação portuguesa até pelo menos à declaração de independência.

Considerando essa questão da mão-de-obra, Santos (2003) ressalta que a primeira iniciativa de D. João VI, em solucionar tal problema, deu-se através do Colégio das Fábricas.

Criado pelo alvará joanino de 1º de abril de 1809, o Colégio das Fábricas permitiu o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, revogando a proibição total de 1785. Foi o primeiro estabelecimento do poder público, no Brasil, voltado à educação dos artistas e aprendizes. Esse Colégio era de caráter assistencialista e tinha como finalidade prestar socorro à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, conforme decreto do príncipe regente.

Santos (2003) acrescenta que, a partir da fundação do Império, em 1822, as mudanças de ordem política e o aumento das forças produtivas constituíram fatores responsáveis pelo posterior modelo de aprendizagem de ofícios fixados no país. É importante destacar que esse ramo permanecia fortemente discriminado, pois nem os debates travados na Assembléia Constituinte de 1823, desencadeados pelos liberais que buscavam novos rumos para a educação no Brasil, conseguiram mudar

a mentalidade conservadora e discriminatória em relação a essas ocupações. A Constituição de 1824, mesmo não tratando diretamente do ensino profissional, exerceu importante influência nessa modalidade de ensino em tempos futuros.

Durante o Império foram tomadas algumas medidas, a fim de regulamentar o ensino profissionalizante. Santos ainda afirma que na Constituição de 1826 foi apresentado Projeto de Lei sobre a Instrução Pública, que tratava de organizar o ensino público em todo o Império e em todos os níveis. Em 1857 foi organizado o Liceu de Belas Artes no Rio de Janeiro, com o objetivo de propagar e desenvolver a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Anota ainda esse autor, que, com a expansão dos interesses no setor industrial, foi criado, em 1858, o primeiro Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que tinha como um de seus principais objetivos o de propagar e desenvolver, pela classe operária, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os cursos do Liceu eram gratuitos, sendo vedados apenas aos escravos.

A respeito do funcionamento do primeiro Liceu de Artes e Ofícios, Moraes (2001) destaca que este surge como complemento dos cursos de engenharia civil e arquitetura da Escola Politécnica. A partir de 1890 essa escola passa a ser dirigida por categorias específicas de trabalhadores, aqueles requisitados pela indústria de construção civil: marceneiro, carpinteiro, mestre de obras, etc.

Informa também Moraes que, em São Paulo, no período que compreendeu o final do Império, o ensino profissional foi organizado pelos republicanos históricos enquanto instituição privada. As intensas agitações políticas que caracterizaram esse período, como o fim da escravidão, a entrada maciça do imigrante, a consolidação da República e o crescente mercado consumidor, advindo da mão-de-obra livre e assalariada, somaram fatores que culminaram em uma diversificação das atividades econômicas.

Embora a base da economia ainda se firmasse na cafeicultura, foi o próprio capital acumulado por essa atividade que fez surgir, no espaço das cidades, funções que careciam de especialização para atender à crescente concentração populacional e à

iminente industrialização. Nesse período, afirma Moraes, os setores que mais receberam investimentos provenientes da cafeicultura foram o bancário, o ferroviário, o industrial e o energético, além de outros, aumentando a necessidade de investimento no campo de ensino popular e profissional.

Moraes (2001) ainda ressalta que os novos empreendimentos industriais passaram a exigir mão-de-obra qualificada, já que utilizava tecnologia importada, principalmente os serviços de infraestrutura urbana, além das empresas de serviços públicos, de transportes e edificações. A crescente modernização técnica acabou por mobilizar a entrada do capital estrangeiro, e os investimentos internos, da oligarquia cafeicultora. Assim, para atender a esses interesses, são criadas a Escola Politécnica, pelo governo do Estado, e a Escola Superior de Engenharia do Mackenzie College, por capitais norteamericanos, a qual procurou transmitir os modernos conhecimentos da tecnologia relacionados com o transporte ferroviário.

A Escola Politécnica implantou, a partir de 1893, “[...] três cursos superiores, com cinco anos de duração cada um: engenharia civil, industrial e agrícola, e um curso anexo de artes mecânicas com duração de três anos” (MORAES, 2001, p. 173-174). Entretanto, afirma essa autora, somente os cursos de engenharia civil e o de artes mecânicas foram instalados. Pelas normas, a escola continuava a oferecer dois tipos de cursos técnicos profissionais — um de caráter superior e outro de nível médio.

No entanto, por iniciativa do Presidente da República, através do Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas dezenove (19) Escolas de Aprendizes e Artífices. Santos (2003) destaca que essas Escolas passaram a ser mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinham como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. Subvencionadas pela União, através do referido Ministério, essas escolas eram custeadas pelos municípios, Estados e associações particulares. De acordo com o artigo 6º, do decreto citado, a admissão dos alunos deveria obedecer aos critérios de idade de dez anos, no mínimo, e de treze no máximo, sendo que, para efetuar a matrícula, teriam preferência os menos favorecidos socialmente.

As escolas de Aprendizes e Artífices apresentavam funcionamento precário em sua estrutura física, somado à precariedade de qualificação de mestres de ofícios especializados. Buscou-se, então, conforme Santos (2003), solucionar tal problema recrutando professores do ensino primário, o que não surtiu o efeito necessário, pois esses não estavam qualificados para o ensino profissional. Mesmo apresentando tais problemas, essas Escolas foram importantes para a constituição da rede de Escolas Técnicas do país.

Esse autor também afirma que o modelo de industrialização baseado na substituição das importações, implantado pelo presidente Getúlio Vargas na década de 30, intensificou o processo urbano-industrial no Brasil. Nessa lógica, novas políticas no campo da educação são implementadas com o objetivo de atender à demanda dessa nova sociedade que se constituía. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, que reestruturou o sistema educacional no país, voltado especialmente para o ensino Profissional Técnico.

A respeito das reformas no campo da educação, Saviani (2006, p. 37-38) destaca que, a partir de 1934, as reformas de Gustavo Capanema interferiram no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino. Tais reformas se deram por meio da Lei Orgânica do Ensino, as quais abrangiam os “[...] ensinamentos industrial e secundário (1924), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946) [...]”. Esses níveis de ensino foram “[...] complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946)”. Ainda afirma que a organização do ensino médio deu-se de forma vertical (o ginásio, com duração de quatro anos, e o colegial, três anos), e de forma horizontal “[...] nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário”.

Santos (2003) complementa que, a partir de 1942, o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação da mão-de-obra nacional. A aprendizagem ficou sob o controle patronal do SENAI<sup>8</sup>, e o ensino básico sob

---

<sup>8</sup> Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-lei nº. 4.048, do então Presidente Getúlio Vargas, o SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a

responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde. O ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, que estava à frente do Ministério da Educação e Saúde durante o governo Vargas, no período do Estado Novo. Mas, a partir de 1945, com a queda do Estado Novo, retoma-se a luta para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial buscando-se eliminar a dualidade discriminatória existente em relação ao ensino secundário e a equivalência entre esses níveis de ensino: profissional e secundário.

Esse autor afirma, ainda, que uma sucessão de medidas legais foi decisiva para a consolidação do sistema educacional no país nas décadas de 1950 e 1960: a aprovação da Lei nº.1.076, de 31 de março de 1950, que permitiu o ingresso de alunos, oriundos do primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola, no ensino clássico ou científico. De acordo com essa lei, os alunos tinham que prestar exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário; a Lei nº. 1.821, de 12 de março de 1953, que facultou aos alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos o ingresso em qualquer curso superior; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – que permitiu o ingresso em qualquer curso superior, a qualquer aluno que tivesse concluído o ensino secundário ou profissional, estendendo também ao SENAI a possibilidade de atuar nos mesmos ramos, até então de competência do poder público.

---

incipiente indústria de base. Ao fim da década de 1950, quando o Presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI já estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos. Logo, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru.

Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho e com o Banco Nacional da Habitação. Na crise econômica da década de 80, o SENAI percebeu o substancial movimento de transformação da economia e decidiu investir em tecnologia e no desenvolvimento de seu corpo técnico. Expandiu a assistência às empresas, investiu em tecnologia de ponta, instalou centros de ensino para pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Com o apoio técnico e financeiro de instituições da Alemanha, Canadá, Japão, França, Itália e Estados Unidos, o SENAI chegou ao início dos anos 90 pronto para assessorar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão. Hoje, a média de 15 mil alunos dos primeiros anos transformou-se em cerca de 2 milhões de matrículas anuais, totalizando aproximadamente 45,4 milhões de matrículas desde 1942. As primeiras escolas deram origem a uma rede de 696 unidades operacionais, distribuídas por todo o País, onde são oferecidos hoje mais de 2.200 cursos de formação profissional, além dos programas de qualificação e aperfeiçoamento realizados para atender às necessidades específicas de empresas e pessoas. Em 2007 foram prestados 96.458 serviços de assessoria técnica-tecnológica e laboratorial às empresas (portal do SENAI).

A LDB 5.692, em 11 de agosto de 1971, estabeleceu a substituição da equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Santos (2003) destaca que tal medida gerou uma deficiência do sistema, pois o fracasso educacional característico desse período de ditadura militar foi marcado por fracos investimentos tanto no ensino propedêutico quanto no profissional. Acrescenta-se a isso a desativação dos cursos técnico-industriais das Escolas Industriais da rede federal de primeiro ciclo – ginásios industriais. Essas escolas, criadas pela Lei 5.692/71, foram convertidas em escolas Técnicas Federais, que passaram (algumas delas) a oferecer cursos superiores de engenharia, transformando-se, assim, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A respeito da Lei nº. 5.692/71, que tratava da profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, Saviani (2006) destaca que esta foi revogada pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que, entretanto, não excluiu a profissionalização, mas sim o caráter universal e compulsório previsto no diploma anterior (Lei nº. 5.692/71).

Santos (2003) afirma que em 1988, no Congresso Nacional, por ocasião da promulgação da Constituição de 5 de outubro, coloca-se em discussão o projeto de LDB que previa os rumos da educação profissional e do então ensino do segundo grau. É na aprovação da LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que o Ensino Médio passa a ser considerado como etapa final da educação básica. Essa LDB considera, também, a educação profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, integrada às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia. O objetivo principal da educação profissional passa a ser o de atender o aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental e médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral, passando a ter apenas o caráter de complementação do Ensino Médio, expressa na LDB 9.394/96 e no Decreto 2.208/97.

A respeito da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova LDB da Educação Nacional, no que se refere à educação profissional, Ramos (2002) destaca que uma das principais mudanças que essa lei apresenta sobre tal modalidade é a separação entre a educação profissional técnica e a educação básica, adquirindo caráter

complementar ao Ensino Médio. Ressalta que essa lei incide sobre a educação profissional, mas também sobre a educação básica. Assim, a formação básica para o trabalho é definida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho.

A essa questão, Santos (2003) acrescenta que essa LDB trata ainda da concomitância entre os cursos, sendo permitido ao aluno que estiver cursando o Ensino Médio, em qualquer estabelecimento de ensino, cursar a parte específica da formação técnica em qualquer instituição que ofereça a educação profissional, inclusive nas Escolas Técnicas Federais.

Ao se referir à concomitância, Ramos (2002) afirma que a nova LDB admite a possibilidade de o Ensino Médio articular-se com cursos voltados para o exercício de uma profissão, desde que esses garantam a formação geral, ou seja, a preparação básica. Assim, a preparação para o trabalho deve estar integrada tanto à base nacional comum quanto à parte diversificada do currículo, garantindo os conhecimentos necessários ao mundo do trabalho. Contudo, é importante que seja garantida uma maior integração entre os conteúdos de caráter estritamente profissionalizantes e os conteúdos da educação básica, devendo haver para isso um acréscimo da carga horária.

Acrescentamos que as mudanças de caráter institucionais nos CEFETs não cessaram com a LDB 9.394/96 e com o Decreto 2.208/97. Neste início de século XXI muitas são as alterações pelas quais essa Instituição vem passando, tanto em relação à própria estrutura institucional quanto no nível de modalidades de curso.

Com o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997, o CEFETs foi transformado em Instituição de Ensino Superior, ao permitir a volta da integração entre a educação profissional e a educação básica, extinguindo o Ensino Médio propedêutico.

De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFETES – UnED de Colatina,

juntamente com demais unidades do Estado do Espírito Santo, passa a se constituir em Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). De acordo com o site oficial do CEFETES/IFES, a implantação desses Institutos se deu a partir da “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos centros federais de educação tecnológica (CEFETES), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades” (site oficial do CEFETES). Segundo dados desse mesmo site, ainda falta compor o Estatuto, o Regimento e a Estrutura do Instituto.

Destacamos que tal mudança institucional de CEFETES para IFES se deu num momento em que já concluíamos este nosso trabalho. Portanto, consideramos por bem apenas fazer aqui, nesta parte, tal referência sem acrescentar alterações ao que já havíamos produzido, até mesmo em função do exposto acima, ao nos referirmos à questão do Estatuto, do Regimento e da Estrutura desse Instituto.

Ao estabelecermos uma análise do momento atual, quando se acirram os debates em torno da ideologia da Globalização, consideramos que a Geografia deve estar a serviço da universalização dos saberes acadêmicos, através da articulação desses com as questões que marcam a conjuntura nacional e mundial. Assim, muito nos inquietamos com a questão da volta dos cursos técnicos integrados profissionalizantes no nível médio nos CEFETs.

Se, na década de 1970, a educação ganha caráter tecnicista, economicista e sistemista, de acordo com o expresso na Lei nº. 5.692/71, que transformou a educação escolar em processo de treinamento de profissionais que atendessem às necessidades de mercado, é possível que essa postura educacional também seja válida para os tempos atuais, neste início de século? Vale lembrar que, naquele contexto, a Geografia foi colocada a serviço do tecnicismo, passando por uma seleção de conteúdos que fossem capazes de formar mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho.

Temos percebido que, com a volta dos cursos integrados em nível médio no CEFETES (Centro Federal de Educação do Espírito Santo), a Geografia e as demais ciências do núcleo comum têm passado por um significativo recorte, tanto de abordagem dos seus conteúdos quanto de carga horária. Estamos vivendo, neste

início do século XXI, a mesma ideologia da década de 1970, no que se refere à educação profissional e, particularmente, à Geografia? Cabe-nos, aqui, neste momento de nosso trabalho, apresentar tais mudanças a partir de uma análise mais detalhada das regulamentações internas.

## **7- O CEETES – UnED DE COLATINA/ES E SUA ROD (Regulamentação da Organização Didática)**

O regulamento da Organização Didática (ROD), do sistema CEFETES, aprovado pela Resolução Comissão Deliberativa (CD) nº 01/2006, de 15 de março de 2006, traz no seu TÍTULO I, referente à Organização do estabelecimento, no que trata da sua natureza e finalidade, a seguinte redação:

“De acordo com seu Art. 1º estabelece que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – CEFETES, cuja implantação se deu pelo Decreto de 22 de março de 1999, publicado no Diário Oficial da União de 23 de março de 1999, mediante transformação e mudança de denominação da autarquia “Escola Técnica Federal do Espírito Santo”, criada pela Lei nº 3.552/59, tem por finalidade:

I formar e qualificar cidadãos nos vários níveis e modalidades de ensino, oferecendo mecanismos para a educação continuada e suprimindo as demandas dos diversos setores da economia;

II realizar pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade.

III realizar atividades de extensão a partir de um processo educativo, cultural e científico articulado de forma indissociável ao Ensino e à pesquisa, viabilizando uma visão integrada do social.

§ 1º O ensino ministrado no CEFETES observará não só os objetivos próprios de cada curso, como também os ideais e os fins da educação nacional previstos na Constituição da República Federal do Brasil e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº

9.394/96, e suas regulamentações, tendo em vista a formação integral dos educandos.”

O texto que trata da Organização Didática do Ensino Médio, no Capítulo I, referente ao curso e as seus objetivos, está assim apresentado no texto original:

Art. 3º O Ensino Médio ministrado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo é inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo par ao exercício da cidadania e a sua preparação para o mundo do trabalho.

Art. 4º O Ensino Médio, possui duração mínima de 3 anos e tem como finalidades:

I o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Consideramos importante acrescentar que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e de outras legislações complementares e regulamentares, o CEFETES continuou a respeitar e a adaptar seus projetos de cursos dentro dessa legislação, abrindo mão dos cursos integrados que separavam a educação profissional da educação básica, de acordo com as leis vigentes na época.

Ainda destacamos que, de acordo com sua ROD, através da publicação do Decreto nº 5.154/2004, que transformou o CEFETES em instituição de Ensino Superior, permitiu-se a volta da integração entre a educação profissional e a educação básica, entendida como a nova forma de relacionamento entre Educação profissional e o Ensino Médio, revogando-se o Decreto nº. 2.208/97.

Na organização emanada da LDB da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a Educação Profissional aparece no texto legal em um capítulo especial – Capítulo III, Título V, artigos 39 a 42 – de forma associada e articulada com o § 2º, do artigo 36, da mesma Lei, na parte referente ao Ensino Médio, definido como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos.

No artigo 39, a Educação Profissional é claramente caracterizada como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, tendo como objetivo claro desenvolver no cidadão aptidões para a atividade produtiva, ou seja, para o mercado de trabalho.

Considera-se que, a partir de tais mudanças, tanto a Educação Profissional quanto o Ensino Médio possuem identidades próprias. A Educação Profissional não é mais concebida como parte diversificada da educação básica, não havendo concorrência nem substituição entre formação específica para o trabalho e educação geral, como preconizava a Lei 5.692/71. O preparo “para o exercício de profissões técnicas, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que atenda à formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36 da LDB 9.396/96).

Destacamos que, no ementário do curso Técnico Integrado em Construção Civil, embora a Geografia seja tida como matéria técnica e essencial na formação de conceitos e caracterização do espaço que se preste à construção civil, ela sofreu redução de carga horária e recorte no conteúdo, a fim de se adequar às necessidades de cada módulo e dar suporte às demais disciplinas, especialmente às disciplinas técnicas.

Por considerarmos que a Geografia é tratada de forma diferenciada entre o Ensino Médio propedêutico e o curso Técnico Integrado em Construção Civil, interessa-nos desvelar como o aluno aprende a Geografia escolar, dentro dessas duas modalidades de ensino.

Se em nossa pesquisa, até o momento, tivermos conseguido levantar questões que ajude o leitor a compreender as inquietações daqueles pais que questionaram o método de ensino-aprendizagem da/em Geografia, teremos atingido parte de nossos

objetivos em relação ao entendimento das mudanças paradigmáticas pelas quais essa disciplina tem passado, o que reflete no método de ensino e, muito especialmente, na forma de aprendizagem.

Contudo, nossa inquietação não se resume a esse tema. Vai além da questão de que precisamos desenvolver um trabalho significativo no ensino da Geografia. Desfoca o ensino e o professor para focar a aprendizagem do aluno.

## **CAPÍTULO II**

### **1- UM OLHAR MAIS CUIDADOSO SOBRE A APRENDIZAGEM**

“O olho que vê o mundo é o mundo que o olho vê.”  
Maurice Merleau-Ponty

#### **1.1- O QUE FAZEMOS COM O QUE APRENDEMOS?**

Durante todo o tempo de nossa vida acumulamos muitos saberes, que passam a dar significado à construção e estruturação do nosso desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional. Esses saberes construídos são fundamentais no desenvolvimento de nossas habilidades para o enfrentamento de situações novas e diferenciadas, bem como na produção das competências para compreender e solucionar tais situações.

Essa construção nos tem valido, ao longo de nossa experiência de vida, de estrutura para produção de uma consciência pessoal e profissional do papel de estar no mundo, enquanto pessoa humana e sujeito social. Acreditamos que o aprendizado se dá pela vida toda. Por isso, precisamos tratar dessa questão com maior cuidado. Somos o que construímos ao longo de nossa vida, nas aquisições dos saberes e nos contatos que estabelecemos socialmente.

Durante nosso tempo de escola, no Ensino Médio, no final da década de 1970, e na Graduação, no início dos anos 1980, o ensino, de modo geral, especificamente o das ciências sociais, passava por um rígido controle. O que nos era ensinado estava diretamente ligado ao interesse do Estado ditatorial. Nós aprendemos, entre tantas outras coisas, a obediência e a resignação às idéias que eram veiculadas, de acordo

com o interesse vigente. Não se questionava nem de nossa parte, nem da parte de muitos de nossos professores, a aplicabilidade e/ou o sentido de determinados conteúdos. Cumpria-se simplesmente uma programação pré-determinada pelo Estado.

A partir de 1985, já em sala de aula, trabalhando como professora de Geografia, lidando diretamente com os sujeitos da aprendizagem, pensamos que seria o momento, a partir de então, de aplicar todo o conhecimento acadêmico adquirido e acumulado por nós em anos de estudos. Contudo, nos deparamos com muitas questões, que tramitam desde a especificidade de cada turma e série, a adaptação de uma linguagem acessível ao nível de compreensão do aluno, até a uma adaptação de nossos saberes acumulados, aos novos tempos de abertura política e ideológica.

Considerando o momento da segunda metade da década de 1980 em que muitas mudanças ocorriam em várias partes do mundo, atreladas às mudanças na política brasileira e aos movimentos de renovação da Geografia, esta sofreu uma significativa reestruturação, tanto de conteúdo quanto de metodologia, como exposto no primeiro capítulo deste trabalho. Na necessidade de acompanhar tais mudanças, para o desenvolvimento de nosso trabalho em sala de aula, de forma significativa, e que desse à Geografia e ao ensino o movimento de que ela necessita, passamos a (re)significar também nossos saberes e métodos.

Passamos, assim, pelo desafio de selecionar conteúdos e desenvolver métodos que reputamos como relevantes ao ensino da Geografia e à construção da aprendizagem do aluno. Nessa constante busca de percepção e compreensão, acabamos por nos tornar pesquisadora do processo de nossa própria prática, tendo como sujeito principal o aluno e a sua aprendizagem, como objeto de investigação.

Não passamos, porém, durante todos esses anos de sala de aula, a fazer uma investigação com métodos rigorosos que dessem às nossas preocupações e práticas o rigor de cientificidade; tampouco nos preocupamos por fazer registros do cotidiano vivido na escola e em sala de aula. Acreditamos seja essa uma prática de muitos de nós, professores e, por isso, acabamos por perder muita riqueza do que

produzimos no cotidiano com os nossos alunos, pelo pouco ou nenhum rigor do registro.

Ao longo de nossa caminhada de vida pessoal e profissional, passamos pela certeza de que os saberes por nós acumulados não se aplicam a todas as situações vividas, mas fazemos uso dos saberes que são relevantes para determinadas situações. Aprendemos, ainda, que o que é significativo para um pode não o ser, da mesma forma, para outro. Esse é o pensamento que nos tem norteados à pesquisa. Compreendemos que o aluno é carregado de historicidade, e resultado daquilo que constrói socialmente e com ele mesmo. Portanto, traz consigo saberes do senso comum e saberes acadêmicos adquiridos, que são relevantes e precisam ser considerados por nós, professores.

Para nós, mesmo estando desde 1986 em sala de aula, cada novo ano, cada nova turma de alunos é um novo desafio, uma nova experiência. Temos sempre que (re)significar nossa prática, para que se adeque à realidade de cada espaço e momento histórico, e a de nossos sujeitos. Temos, ainda, ter em mente, que uma turma é sempre heterogênea, composta de um conjunto de individualidades diferentes entre si, com suas subjetividades, cada um com seu tempo, historicidade, capacidade de percepção e modo próprio de aprender e produzir.

Muito do que nos foi exigido em sala de aula, em nossos tempos de escola, foi por nós esquecido, pelo desuso ou pela falta de aplicabilidade e de sentido para cada um de nós. Assim, apenas para uma rápida reflexão, podemos interrogar: quantos de nós, estando a tantos anos lidando na área das disciplinas sociais e humanas, lembramo-nos da forma de resolver uma equação do segundo grau? E mais, qual o significado que damos hoje a essa equação em nossa vida cotidiana? Por outro lado, como um engenheiro da construção civil, há anos lidando com as disciplinas exatas, pode se esquecer de como a sociedade se organiza espacialmente? Assim, queremos rapidamente refletir: para que serve o conhecimento que adquirimos? Que uso fazemos dele? Devemos considerar, contudo, que não construímos conhecimento a partir do nada.

Para fundamentar essas nossas questões iniciais, trazemos um pensamento de Vigotsky (2006, p. 108-109): “[...] ao aprender qualquer operação particular, o aluno adquire a capacidade de construir certa estrutura, independentemente da variação da matéria com que trabalha e independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura”. Assim, ao aprender equação de segundo grau, por exemplo, não estaríamos nós desenvolvendo habilidades para o desenvolvimento de nossa aprendizagem e da construção de novos conhecimentos, da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual?

Diante do exposto, acreditamos importante o professor repensar sua prática de sala de aula, ressignificando-a, colocando o foco no processo cuja finalidade deve ser a aprendizagem do aluno. Além disso, entendemos que deva tratar com mais cuidado a seleção do conteúdo, a fim de adequá-lo a cada realidade de tempo e de local, já que o método utilizado na prática de ensino tem importância fundamental no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, compreendemos como relevante que o professor conheça bem conteúdo e método da disciplina, bem como a realidade do aluno, suas subjetividades e suas potencialidades.

Conhecer melhor como se dá a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do/no aluno nos ajuda nesse movimento de mudança e de novas adequações o que, necessariamente, irá contribuir para uma postura mais significativa e mais eficaz da nossa prática de trabalho. Tal mudança de postura e prática deve estar voltada para sua principal finalidade, que é a aprendizagem do aluno.

## **2- CONHECIMENTO, SABER E APRENDIZAGEM**

“A vida é um processo de conhecimento, para compreendê-la é necessário compreender como os seres vivos conhecem o mundo (biologia da cognição)”

Maturana

Em nossa trajetória de vida vamos estabelecendo uma teia de relações que nos faz criar um modo próprio de ver o mundo, e desse modo, nossa experiência de mundo vai se produzindo no/com/através do contato que vamos estabelecendo com esse. Nesse contato, ao longo de nossa existência, ao produzirmos o nosso mundo, somos, ao mesmo tempo, (re)produzidos por ele.

Na medida em que estabelecemos contato com o mundo que criamos para nós, passamos a fazer parte dele, juntamente com tudo o que nele existe. É nessa trajetória de vida que vamos construindo nosso conhecimento, através da interação e de acordo com as experiências estabelecidas ao longo desse percurso.

Maturana e Varela (2005) afirmam que o conhecimento se dá no contato, na experiência, não podendo ser anterior à experiência do observador, sendo um processo de interação, produção e reprodução do que é percebido e experienciado. Portanto, o conhecimento está ligado à autonomia dos seres vivos, pois esse não é passivo, e sim um processo de construção que se dá a partir da interação estabelecida entre o ser vivo e o mundo. Assim sendo, o conhecimento é também subjetivo.

Somente a partir do momento em que se processa internamente o conhecer, de forma particular, é que o mundo de coisas passa a ser percebido e ser validado para aquele que conhece. Maturana e Varela (2005, p. 33) afirmam que o conhecimento se manifesta em todas as nossas ações e em todo o nosso ser, não havendo “[...] descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos”. Acrescentam, ainda, que toda forma de reflexão faz surgir um mundo, pois a reflexão é um ato humano que é realizado por alguém de modo particular em um determinado lugar. E anotam, prosseguindo, que *conhecer* deve ser entendido como uma ação efetiva que “permita a um ser vivo continuar sua existência em um determinado meio ao fazer surgir o seu mundo”.

Tomamos como ponto de reflexão, a partir do que escrevem esses autores, que o ato de conhecer depende daquele que conhece, tanto no fazer quanto no conhecer, e depende ainda da estrutura de cada ser vivo e do meio em que vive. Portanto, não

há conhecer se esse não for vivido dentro de uma tradição cultural. Desse modo, através do conhecer encontramos-nos, o nosso próprio ser, uma vez que a experiência cognitiva é pessoal, é particular, não podendo ser vivida pelo outro, tampouco capaz de perceber o ato cognitivo do outro.

Esses autores estabelecem uma relação direta entre conhecimento e linguagem, já que postulam que o ato de refletir é um ato do fazer humano, e esse faz surgir um mundo. Afirmam que “[...] conhecer é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo” (MATURANA E VARELA, 2005, p. 35). Ao falar do conhecimento afirmam que somos obrigados a estar sempre em vigília em relação à tentação da certeza, uma vez que esta não é prova da verdade.

A respeito da relação existente entre conhecimento e linguagem, Cruz (2005) afirma que o conhecimento do mundo, de acordo com a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotsky, é sempre mediado tanto pelas práticas culturais quanto pelo outro, e de forma especial pela linguagem. Desse modo, dizemos que podemos (re)significar o real no momento em que estabelecemos uma relação com o outro através da linguagem. Compreendemos que a linguagem não é um processo unilateral, sendo, portanto, individual e social, não havendo o individual sem o social e vice-versa.

O conhecimento, para Mariotti (2005), é um fenômeno que se dá a partir das representações mentais que fazemos do mundo. É concebido, assim, como uma interação que se processa na inter-relação entre o ser e o meio, ou seja, ocorre a partir das representações mentais que fazemos do mundo.

Considerando esse movimento do aprender, processado do interior e exterior, Charlot argumenta que ninguém aprende no lugar do outro. O professor não aprende no lugar do aluno, mas é importante que ele exista como estimulador externo no auxílio da aprendizagem do aluno. E diz, que se aprender é uma construção de “[...] si em contato com o outro, ensinar é uma ação do outro sobre o sujeito em processo de construção” (CHARLOT, 2001, p. 26-27). Ensinar e aprender, portanto, ocorrem em um processo de inter-relação. O outro, para o autor,

podem ser os pais e/ou os professores; o outro como fantasma de si (o outro que está em mim); e o outro que existe como humanidade em tudo que é produzido pelo humano ao longo da história, o cultural.

Para esse autor, o sujeito não interioriza de forma passiva o mundo que lhe é apresentado, havendo, no contato entre ambos, um processo de coconstrução de forma seletiva do sujeito com o seu mundo. Aprender, nesse sentido, sugere mudança e socialização com o saber.

Ao falar da problemática da relação com o saber, Charlot (2001, p. 21) estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia, afirmando que “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. Na sua concepção, aprender é um ato de apropriação daquilo que foi aprendido. Mas significa também apropriar-se de um saber, de uma prática, de “[...] certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo”.

Na visão de Charlot toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, enquanto a relação com o aprender é uma relação entre duas atividades: do eu e do outro. Ou seja, é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro; não separa a idéia de saber e aprender, já que, para ele, são idéias indissociáveis. Aprender, na concepção desse autor — na nossa também —, é uma relação que o sujeito estabelece quando se apropria de uma parte do patrimônio humano, que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas nas relações com o mundo, com os outros e consigo. E ainda com o autor: “[...] só existe saber em certa relação com o saber” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Ao falar do saber enquanto uma relação singular e social, Charlot afirma ainda que essa relação é singular, dado que o ato de aprender é desenvolvido pelo sujeito aprendente, e social, porque o sujeito se apropria daquilo que foi produzido por uma atividade estruturada por relações sociais, o que o torna um sujeito social. À medida que se considera que a relação do aprender é sempre uma relação social com o aprender, considera-se que não há igualdade social dos sujeitos para se ter acesso

aos saberes e aos aprenderes, implicando, igualmente, na inexistência do determinismo social.

A respeito da relação entre conhecimento e meio, Hasmann traz uma importante contribuição a essa discussão, ao estabelecer que o conhecimento surge a partir do momento em que ocorre a aprendizagem, e que essa se dá mediante o ensino. Conclui, assim, que “[...] uma boa aprendizagem seria o resultado normal de um bom ensino e do estudo disciplinado” (HASMANN, 2000, p. 35).

Para Hasmann (2000), aprender não é acumular coisas ou conceitos aprendidos uns sobre os outros, e sim um processo de reconfiguração dinâmico do cérebro/mente, a partir de uma rede complexa de interações neuronais, o que torna o processo pedagógico significativo para o aprendiz. Esse autor chama a atenção para o fato de que nem todos os momentos da aprendizagem são igualmente significativos, porque depende do que determinado objeto é capaz de despertar no sistema cérebro/mente do sujeito; e completa, que o conhecimento não é um processo de pura operação mental, e que toda ativação da inteligência é carregada de emoções.

Nessa mesma relação de análise, na concepção de Aranha e Martins (1992), conhecimento se dá na medida em que é estabelecida uma relação entre um sujeito cognoscente e um objeto, estando esses intimamente interligados: o sujeito — aquele que quer conhecer; e o objeto — aquele a ser conhecido. Pode-se dizer, desse modo, que conhecimento é a forma pela qual o sujeito estabelece uma ligação com o mundo. Para essas autoras, conhecimento e saber são indissociáveis, pois, é o resultado do saber acumulado pelo homem através das gerações, podendo ser concreto, quando estabelecida uma relação do sujeito com o objeto individual, e abstrato, quando estabelece uma relação com o objeto geral, universal.

Se, por um lado, o conhecimento abstrato nos ajuda a organizar e compreender um grande número de acontecimentos, por outro, nos afasta da realidade concreta, pois, no dizer dessas autoras “[...] o verdadeiro conhecimento se dá dentro do processo dialético de ida e vinda do concreto para o abstrato, processo esse que jamais tem fim e que vai revelando o mundo humano na sua riqueza e diversidade” (ARANHA E MARTINS, 1992, p. 49). O conhecimento se manifesta por meio do pensamento,

tendo em vista que o ato de pensar é um ato de articular e ligar representações em cadeias, afirmam ainda.

Para essas autoras, o conhecimento pode ser espontâneo ou do senso comum, sendo o resultado da apropriação daquilo que nos é dado como herança do grupo do qual fazemos parte, e das experiências pessoais que vamos produzindo ao longo de nossa existência. O senso comum é considerado aqui como sendo uma forma de interpretação do mundo em que vivemos, dando-nos, desse modo, condições de ação sobre ele. É, contudo, um conhecimento sem reflexão e se impõe ao grupo social sem críticas. Exatamente por isso é que, muitas vezes, ao condicionar a aceitação mecânica e passiva sem ser questionado, torna-se fonte de preconceitos, especialmente quando desconsidera opiniões divergentes. Dessa forma, essas autoras destacam como necessário estabelecer uma separação entre senso comum e bom-senso. Afirmam que o bom-senso é uma elaboração coerente do saber e uma explicitação das intenções conscientes dos indivíduos livres. Nessa perspectiva afirmam “[...] o homem de bom senso é ativo, capaz de reflexão e dono de si mesmo” (ARANHA E MARTINS, 1992, p. 56-57).

Trazemos a essa discussão, a respeito do conhecimento do senso comum, uma significativa contribuição de Laville e Dionne, por considerarem que este é, com frequência, enganador, na medida em que produz saberes que podem ser um obstáculo à construção do saber adequado, dado que, seu caráter aparente de evidência, com explicações simples e cômodas, reduz a vontade de verificá-lo. Para esse autor, há uma diferença substancial entre o saber do senso comum e o saber científico, pois este “[...] baseia-se na observação, experimentação e mensuração, fundamentos do método científico em sua forma experimental. Assim, o método científico nasce do encontro da especulação com o empirismo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 23); já o senso comum não tem representação que o comprove.

Particularizando para o interior da questão didático-pedagógica e complementando a idéia de Hasmann, Charlot (2001) reforça a importância da interdisciplinaridade como facilitadora da relação com o saber, pois faculta-lhe ultrapassar os limites de uma disciplina, sem anular a especificidade de cada uma. Para Charlot, a educação promove a “[...] humanização, a subjetivação-singularização e a socialização

[...]”(CHARLOT, 2001, p. 25), que são indissociáveis. E afirma que o homem não nasce pronto: é um sujeito inacabado, que vai se definindo enquanto sujeito humano, a partir do momento que vai se apropriando do humano já constituído. Nessa lógica, o homem está sempre em processo de constituição, que se desenvolve com o tempo e com o movimento de atividade que estabelece ao longo de sua existência, e ao construir-se, constrói o outro, numa dialética de ação-interação.

Esse autor esclarece que, como o sujeito não pode se apropriar de tudo que existe ou já existiu, no ato da apropriação passa a ter acesso a uma infinidade de simbologias do mundo humano, sendo que essa apropriação só pode se dar através do saber, completando que a relação com o saber se dá pela dialética desse com o desejo e interesse que cada indivíduo tem em aprender o que se tenta ensiná-lo.

Nesse mesmo pensamento, Hasmann (2000) considera que o ato de aprender é sempre a descoberta do novo, pois aprender é sempre pela primeira vez, ao passo que educar representa a constante criação de novas possibilidades iniciais de auto-organização da aprendizagem.

Ainda nessa relação de conhecimento no âmbito da educação, nos referenciamos em Cavalcanti (2006), quando estabelece que o conhecimento escolar é uma construção social e parte de uma seleção arbitrária da cultura, que seleciona certos conhecimentos, categorizando-os como válidos ou não para serem ensinados. Destaca que a memória é seletiva e parte da subjetividade de cada um, sendo essa importante para o processo do conhecimento, sem a qual não seria possível aprender. Para a autora, os conhecimentos são saberes elaborados e articulados à aplicabilidade na vida prática.

Vigotsky (2000) considera que a educação escolar é um processo peculiar e qualitativamente diferente do processo de educação em geral (adquirido na vida em sociedade), haja vista que, na escola, o sujeito (no caso aqui ele faz uma referência à criança) está diante de um saber elaborado cientificamente. Para ele, fazendo referência à zona de desenvolvimento proximal, o aprendizado é um processo essencialmente social. E defende o processo de intervenção educacional que foca

as capacidades e funções emergentes no sujeito. Desse modo, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento cognitivo avança, na medida em que este é evocado nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento. Tem em vista, ainda, o autor, que o pensamento é uma produção histórica, que se transforma a partir do momento em que novos instrumentos do pensamento originam novas estruturas mentais. Nessa visão, afirma que as estruturas sociais e as estruturas mentais têm origens históricas definidas.

Complementando esse pensamento de Vigotsky, a respeito da aprendizagem, Callai (2006) complementa que esta é uma construção do aluno, e que, para que ela seja efetivada dentro do processo ensino-aprendizagem é necessário um determinado conteúdo e certos métodos. Assim, todas as ações devem estar voltadas para efetivar a construção do conhecimento por esse sujeito. Nessa relação, o professor deve sempre se colocar na posição de articulador e facilitador da aprendizagem, devendo ser conhecedor tanto do processo pedagógico quanto dos conteúdos a serem trabalhados. Por outro lado, o aluno precisa querer aprender, participando ativamente dessa construção, e não se colocar numa posição de mero espectador.

Ao fazer referência ao conhecimento, especificamente numa visão da Geografia, Callai afirma que esse é “[...] ‘uma consciência espacial’ das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo” (CALLAI, 2006, p. 93). Nessa concepção, o conhecimento das coisas proporciona uma intervenção da ação humana sobre o espaço por ele ocupado, o que resulta na (trans)formação desse espaço. A ação da sociedade humana sobre o espaço (trans)forma a paisagem de cada lugar, refletindo a cultura e a classe social de cada grupo.

Ao retomarmos a questão da diversidade de classes, citada por Callai, trazemos uma contribuição de Charlot, que estabelece haver diferença de saberes entre classes sociais, e que alunos de classes sociais mais baixas apresentam mais dificuldades na escola e mais facilidade com os saberes práticos da vida cotidiana. Adita o autor, “[...] que só há saber se este tiver uma relação com o saber e só há aprender em certa relação com o aprender [...]” (CHARLOT, 2001, p. 17). Dizemos, quanto a esse pensamento, que só há *saber* e aprender se houver uma relação com o que é significativo para aquele que aprende.

No dicionário Larousse Cultural (1992), encontramos que *saber* é “um conjunto coerente de conhecimentos adquiridos em contato com a realidade ou pelo estudo”, e que, *conhecimento* é um “conjunto de operações às quais a mente procede à análise de um objetivo, de uma realidade, de modo a definir sua natureza: a apreciação, discernimento”.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), numa abordagem sob a perspectiva construtivista, aprendizagem e conhecimento estão diretamente ligados à idéia de dar significado à realidade do que se conhece. Ou seja, só ocorrerá aprendizagem significativa entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, na medida em que houver um processo de articulação, entre esses saberes, que resulte em novos significados.

Podemos afirmar, pelo que expomos até aqui, que cada indivíduo é particularmente único e carrega consigo sua própria bagagem de saberes, construídos pessoal, social e historicamente. Inferimos, daí, que a relação com o saber se dá de forma diferente de indivíduo para indivíduo, devendo partir do desejo interior e da inter-relação estabelecida entre sujeito e saber. Acrescentamos, também, que o saber se processa de forma diferente dentro do indivíduo, e que, a partir da aquisição de novos saberes, há uma ressignificação dos anteriormente existentes.

Dessa forma, concordamos com Charlot, quando afirma que o homem vai se constituindo ao longo de sua existência, acumulando saberes e tecendo relações entre esses. Nessa caminhada, vai se apropriando dos saberes com os quais mantém contato, ressignificando-os de acordo com o seu interesse. Esse processo se dá durante toda a sua existência, tendo em vista que o sujeito, enquanto ser inacabado, está aberto a (trans)formações.

Charlot (2001, p. 27) também ressalta que o homem é sempre incompleto e sempre o será, pois traz consigo a ausência em forma de desejo. E mais, que toda relação com o saber é uma relação com “[...] o outro como mediador do processo [...]”, como o professor, os pais, entre outros; o “[...] outro como fantasma do outro que cada um traz em si [...]”; o “[...] outro que existe como humanidade nas obras produzidas pelo ser humano ao longo de sua história”. Segundo esse autor, essas três formas não

existiriam uma sem a outra, assim como toda relação com o saber é também uma relação com o mundo.

A aquisição de saber está diretamente ligada à capacidade de compreensão das coisas. A esse respeito, Callai (2006) traz uma importante contribuição de Cavalcanti, que afirma ser este um processo de construção não linear de conhecimentos novos produzidos pelos alunos na busca de entendimento de suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo. Assim, completa Callai, a Geografia ocupa um papel central nesse processo de conhecimento de mundo e de espaço de vivência, pois que se considera ser essa ciência essencial e necessária na/para construção do conhecimento e do aprender a pensar.

Se concebemos a aprendizagem como sendo um processo que, ao ser articulada desenvolve um raciocínio lógico e significativo, estamos considerando que essa é uma relação dialética de interação do homem com o meio. Comungamos, dessa forma, do mesmo pensamento de Vigotsky em sua perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, pois, segundo esse pensador, o homem se constrói nas relações que estabelece durante a caminhada de sua vida, consigo mesmo e com a sociedade.

Para Vigotsky (2000), o aprendizado é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre muitas coisas, não alterando nossa capacidade global de focalizar a atenção, desenvolvendo várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. Nesse sentido, a linguagem passa a ser instrumento fundamental na aquisição de novos conhecimentos.

Esse autor volta a sua atenção para a questão do desenvolvimento histórico da humanidade, afirmando que os humanos transformam a natureza e a sociedade através do trabalho. As habilidades, especificamente humanas, não estão presentes nos recém-nascidos. Avançam à medida que ocorre um desenvolvimento desse ser, tanto biológico quanto através do processo de interação e apropriação que ele estabelece com a sociedade e com a cultura ao longo de sua vida, caracterizando-o como um ser social por natureza. Assim sendo, o homem produz as condições de sua própria existência, das relações sociais, da história e da cultura. Ao produzir um

emaranhado de sistemas simbólicos, de linguagem, de signos e de sentido, produz a si enquanto se torna produto das condições que cria.

Ao falar sobre aprendizado e desenvolvimento, buscando esclarecer a relação entre essas duas categorias, Vigotsky (2000, p. 117) afirma que “a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento [...]”. Nesse caso, considera que o “[...] aprendizado é um aspecto necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Afirma ser essencial considerar que desenvolvimento e aprendizado, embora estejam relacionados desde o nascimento da criança, são processos que não ocorrem ao mesmo tempo.

Para Vigotsky (2000), o desenvolvimento se dá de forma mais lenta, atrás do processo de aprendizagem, resultando dessa sequência o que chamou de zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado, para esse autor, se dá a partir do momento em que há o contato de uma pessoa com outra(s), desencadeando vários processos internos de desenvolvimento. Visto dessa maneira, o aprendizado não é desenvolvimento, podendo-o ser se for adequadamente organizado.

O desenvolvimento, na visão desse pensador, não é um processo previsível, sendo construído na interação com a aprendizagem, e esta, ao promover o desenvolvimento, atua sobre a zona de desenvolvimento proximal, transformando o desenvolvimento potencial em real. Isso significa dizer que, a partir do desenvolvimento de determinada função, através do processo da interação entre o sujeito e o meio e/ou outra pessoa mais experiente, ocorre, através da mediação, uma antecipação do desenvolvimento, possibilitando que essa se torne uma função individual. Entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem existem relações dinâmicas e altamente complexas, não podendo ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.

Ainda de acordo com o pensamento de Vigotsky (2000), a linguagem é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, destacando daí a importância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento. É a partir desse contexto de inter-relação que se dá a

assimilação da produção cultural da humanidade, pois as funções mentais específicas são postas como modelos sociais, não sendo inatas de cada indivíduo. Dessa forma, através da interação do sujeito com o meio, é que se dá a aquisição de conhecimentos, a partir do processo da mediação, nas relações intra e interpessoais e de troca com o meio.

Para Davydov (1988b), a atividade da aprendizagem tem por objetivo o domínio do conhecimento teórico, que se caracteriza pelo domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. O que significa dizer que apropriar-se desses conteúdos é apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento, apropriação essa que se dá através da educação e do ensino, e estes não se dão de forma independente: estão intimamente inter-relacionados.

A essa discussão Libâneo (2004) adiciona que é válido considerar o conhecimento como resultado das ações mentais, como também, produto do processo pelo qual se obtém esse resultado. Segundo esse autor, todo conhecimento está intimamente ligado à atividade cognitiva do sujeito, não existindo sem referência a ele. Assim, por um lado, a aprendizagem escolar se dá de acordo com o modo como ocorre a exposição do conhecimento científico; por outro, o pensamento desenvolvido pelo aluno, na atividade de aprendizagem, tem algo em comum com o pensamento de cientistas que expõem o resultado de suas pesquisas, quando se utilizam abstrações, generalizações e conceitos teóricos.

A respeito do que nos diz Libâneo, as mediações cognitivas, através da metodologia utilizada pelo professor, são fundamentais para que se criem condições de aprendizagem, já que este considera que o conhecimento supõe desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento do pensamento depende de certas metodologias que facultem ao aluno pensar.

Ao se referir a conhecimento na visão de Vigotsky, Cavalcanti (2005) afirma que esse é uma produção social que emerge da atividade humana, a qual está subordinada à criação de meios técnicos e semióticos. A partir do momento em que o sujeito estabelece contato com o mundo produzido, este, através de signos e da

imagem sensorial, apreende o que está construído histórica e socialmente, estabelecendo aí um processo dialético no qual se dá o conhecimento. Assim posto, o sujeito é social e cultural, pois o mundo só passa a ter significado para ele a partir do momento que é um mundo para o outro.

Nesse sentido, a ação do sujeito é produtora, capaz de transformar a natureza em objeto de conhecimento ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo em sujeito do conhecimento que produz. Essa relação é dialética, contraditória e mediada semioticamente. É social, porque os meios técnicos, como a palavra e/ou os símbolos, são sociais. Cavalcanti chama a atenção para o que Vigotsky considera a respeito da palavra dizendo que, para esse autor, “[...] a palavra é o signo que serve tanto para indicar o objeto como para representá-lo, como conceito, sendo nesse último caso, um instrumento do pensamento” (CAVALCANTI, 2005, p. 6).

No dizer de Cavalcanti (2005), há uma estreita relação entre atividade produtiva e atividade cognitiva, pois a atividade produtiva implica conhecimento, e este pressupõe uma atividade sociocultural. Nessa dialética, a atividade cognitiva dá-se a partir do momento em que o sujeito se apropria dos saberes produzidos historicamente.

A respeito dessa dialética produtiva e cognitiva, Libâneo (2004) complementa que, dentro do princípio vigotskiano, a aprendizagem é uma articulação de processos internos e externos. O externo ocorre a partir da influência que as atividades sócio-históricas e coletivas exercem sobre o indivíduo, produzindo uma qualidade autorreguladora de seu comportamento e de suas ações. Já o interno é um processo da atividade individual de aprendizagem, que se dá através da ação ativa — condições internas que despertam no indivíduo o desejo de estabelecer o contato com o que foi/está produzido.

É nesse sentido que Libâneo (2004) considera que a educação e o ensino são universais e necessários, porque são capazes de articular e produzir ligação entre o sociocultural e as condições internas do indivíduo. Essa articulação é condição fundamental para o desenvolvimento de conceitos e do pensamento teórico na produção de competências e habilidades.

Lúria escreve que, para Vigotsky, o aspecto cultural envolve os meios que são estruturados pela sociedade, e são essas estruturas que enfrentamos no percurso de nossa vida, no contato com esses instrumentos, em especial com a linguagem — que considera elemento fundamental “[...] na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento, por carregar consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LÚRIA, 2006, p. 27).

Para Vigotsky (2006), a relação estabelecida pela linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento é uma relação direta entre linguagem interior e o pensamento, que nascem do complexo de inter-relações sociais e perpassa, no processo de desenvolvimento, pelo desejo interno de interação.

Ao falar de desenvolvimento e aprendizagem, Vigotsky (2006) afirma que esses nunca coincidem: enquanto damos um passo à frente da aprendizagem, damos dois no campo do desenvolvimento. Ainda com o autor, a aprendizagem não está restrita à aprendizagem escolar: ela começa muito antes disso; portanto, nunca parte do ponto zero.

Para Vigotsky (2006, p. 110), a aprendizagem escolar não é uma sequência direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos, uma vez que esse pode ser desviado, tomar outro rumo, assim como a aprendizagem escolar também pode tomar direção contrária. O processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, criando a área de desenvolvimento potencial, ou capacidade potencial de aprendizagem, sendo essa uma característica essencial da aprendizagem, pois “[...] faz nascer, estimula e ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros”. O autor complementa esse pensamento afirmando que, mesmo estando “[...] diretamente ligados, desenvolvimento e aprendizagem nunca se produzem de modo simétrico e paralelo [...]”, nem se “[...] encontram em contato pela primeira vez na idade escolar, [...] mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”.

No dizer de Vigotsky (2006, p. 115), “[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento [...]”. No entanto, organizada de forma correta, leva ao desenvolvimento mental ativando novos processos de desenvolvimento, sendo que,

tal ativação não ocorre sem aprendizagem. Nesse sentido, “[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal [...]” para o desenvolvimento das características humanas não naturais, as formadas historicamente.

Para nós, a educação e, especialmente o professor, têm papel fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno. Precisamos, por isso, considerar que, para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem escolar e geral do aluno, uma série de fatores, que interferem e refletem formas complexas de aprendizagem, devem ser levados em conta pelo professor no desenvolvimento do trabalho com o aluno. São eles: as atividades desenvolvidas durante o estudo; conhecimento prévio; capacidade; motivação; atribuições; expectativas; formas de relacionamento, entre outros. Devem-se, também, considerar os fatores relacionados com o meio envolvente, como requisitos da tarefa, materiais, etc.

Vimos, até aqui, que, se para alguns autores, “saber, conhecimento e aprendizagem” (grifo nosso) podem apresentar conceitos específicos, nosso olhar é o de que esses conceitos estão intimamente relacionados entre si, referindo-se à capacidade de aquisição, articulação e aplicação do que é apreendido social, cultural e historicamente pelo ser humano. Tal processo, segundo o nosso entendimento, não ocorre da mesma forma para todos os indivíduos, porque depende das condições do meio e dos estímulos que cada um recebe tanto para o processo de aquisição quanto para o de articulação e aplicação do que é/foi apreendido. No âmbito dessa visão, é que, para nós, torna-se importante desvelarmos como o aluno aprende, e que uso ele faz do que aprende, especificamente quanto à Geografia.

## CAPÍTULO III

### 1- DA PRÁTICA AO PRÁTICO... DO PRÁTICO À PRÁTICA

“O olhar sobre o objeto, inicialmente ingênuo e curioso, transforma-se no olhar observador e analítico de um pesquisador.”

Passini

Considerando o momento atual por que passa a Geografia dentro do CEFETES, e a educação de modo geral, nos inquietamos com o sentido que essa tem no/para o processo de formação do aluno. Assim, investigar qual a sua finalidade dentro do processo educacional e de formação de mentes e opiniões pode nos nortear no desenvolvimento de uma disciplina mais produtiva e que tenha sentido.

Sob a perspectiva, portanto, de desvelar tais questões, aplicamos, para o desenvolvimento da pesquisa, um questionário (constituído de duas partes) com quesitos mistos, abertos e fechados. Na primeira parte, procuramos abordar questões de ordem particular e pessoal, como idade, residência, escolarização, preferências musicais, filmes, entre outras.

Nosso objetivo, ao levantarmos esses dados iniciais, foi o de nos aproximar dos hábitos cotidianos dos nossos sujeitos dessa pesquisa. Trazer para junto de nós, neste momento inicial da investigação, um pouco de seus hábitos, nos ajuda a perceber melhor como esses alunos e ex-alunos constroem e/ou construíram e articulam os saberes escolares, aqui especificamente, os geográficos. Não podemos olhar o aluno separado da sua subjetividade, tendo em vista que muito do que ele é e constrói em seu tempo de escola é reflexo do que ele é na vida cotidiana e vice-versa.

Para nosso subsídio nesse entendimento, buscamos uma contribuição de Milton Santos: “[...] o mundo do cotidiano é também o da produção ilimitada de outras racionalidades, que são, aliás, tão diversas quanto às áreas consideradas, já que abrigam todas as modalidades de existência”. (SANTOS, 2008b, p. 126-127). Assim, no cotidiano são produzidas, de forma simultânea, várias temporalidades presentes, o que permite a existência de cada um e de todos de forma paralela e solidária.

Na segunda parte do questionário tratamos de questões de ordem acadêmica, diretamente relacionadas à aprendizagem em Geografia. Buscamos investigar dados que consideramos fundamentais dentro do campo de estudo dessa disciplina, e focar questões que atendessem às duas modalidades de ensino aqui tratadas: o Ensino Médio Propedêutico e o ensino Técnico Integrado em Construção Civil.

Os dados levantados na pesquisa nos deram um retrato mais real do papel que a Geografia vem ocupando no processo de aprendizagem e produção do raciocínio geográfico desses sujeitos. Consideramos cada resposta dada, e até mesmo algumas questões deixadas em branco, como ponto essencial de reflexão sobre o que tem de “prático” para a vida de cada um na “prática” da Geografia da sala de aula.

O contato com os sujeitos de nossa pesquisa deu-se de duas formas: quanto aos alunos egressos do Ensino Médio (2004 a 2007), fizemos um primeiro contato, através da internet, especificamente com os da comunidade do sítio de relacionamentos “Orkut”, que teve como finalidade convidá-los para participarem de nossa pesquisa como sujeitos a serem investigados. Posteriormente, enviamos o questionário, por correio eletrônico (e-mail), àqueles que aceitaram a nossa proposta, recebendo-o, por essa mesma via, respondido. Usamos a internet como forma de manter contato com esses ex-alunos e por ser um veículo mais rápido e econômico de comunicação. Acrescente-se a isso o fato de, atualmente, a quase totalidade desses ex-alunos morarem em outras cidades, por efeito de residência familiar e/ou de estudo.

Quanto aos alunos atuais, do curso Técnico Integrado em Construção Civil, o convite foi feito no horário normal de aula. Os questionários foram entregues

pessoalmente a cada um e respondidos em casa. Achamos por bem não usar do tempo de aula, para aplicação dos mesmos, por não considerarmos ético tanto para com os demais alunos que não participaram da pesquisa quanto para com os próprios participantes, para não tirar deles seu tempo de aula. Também consideramos injusto aplicar o mesmo em turno inverso, pelo fato de muitos desses morarem em outras cidades, o que lhes causaria transtornos econômicos.

## 2- NOSSOS SUJEITOS, QUEM E COMO SÃO?

“A partir do momento em que aprendo algo em geografia (e assim também em outras matérias), e leio ou assisto algo deste mesmo assunto, tenho maior vontade de prestar atenção, e sendo assim, consigo aprender e associar mais a teoria com a prática.”

Aluna do curso Técnico Integrado (5º módulo)

Envolvemos neste trabalho de pesquisa alunos de três turmas do segundo semestre do ano letivo de 2008, do curso Técnico Integrado em Construção Civil, do CEFETES – UnED de Colatina os quais, no momento da pesquisa cursavam o terceiro, quarto e o quinto módulo, respectivamente. Do total de cento e sete (107) alunos(as) dessas três (3) turmas, oitenta e um (81) aceitaram, em princípio, trabalhar conosco. Desse total, no entanto, apenas cinquenta e sete (57) responderam o questionário. Os motivos dessa desistência foram: 16,05% não devolveram o questionário respondido no prazo estabelecido; 9,88% haviam reprovado nos módulos e foram remanejados para outras turmas não envolvidas na pesquisa; 3,7% abandonaram a escola no decorrer dos módulos.



Vista parcial de Colatina-ES e do CEFETES-UnED de Colatina (abril de 2009)

Quanto aos alunos egressos do Ensino Médio, trabalhamos com sessenta e três (63) ex-alunos das turmas que finalizaram o curso em 2004, 2005, 2006 e 2007, e que entraram no CEFETES entre 2001 e 2005 (último ano de exame seletivo para o Ensino Médio propedêutico nesta instituição).

Num primeiro contato com esses ex-alunos, cento e cinquenta e seis (156) aceitaram participar da nossa pesquisa. Mas, no momento do envio e recebimento do questionário, nos deparamos com alguns problemas: 10,9% dos questionários enviados foram devolvidos pelo sistema eletrônico (e-mail); 17,95% foram enviados após o prazo estabelecido para devolução do mesmo; 30,76% não responderam.

A partir do material recebido, das duas modalidades de curso, pudemos ter um quadro preciso de dados pessoais desses sujeitos. Nas tabelas 1, 2 e 3, abaixo, respectivamente, estão demonstrados idades, gênero (masculino e feminino) e domicílio desses:

Tabela 1 – Classificação dos alunos e ex-aluno por idade (outubro/2008).

ALUNOS/número total	IDADE (%)		
	Até 17 anos	18-25 anos	26-30 anos
T.I. (57)	98,25	1,75	-
E.M. (63)	1,59	98,41	-

T.I. – Técnico Integrado

E.M. – Ensino Médio

Tabela 2 – Classificação dos alunos e ex-alunos por gênero.

ALUNOS/número total	GÊNERO (%)	
	MASCULINO	FEMININO
T.I. (57)	49,2	50,8
E.M. (63)	52,4	47,6

T.I. – Técnico Integrado

E.M. – Ensino Médio

Tabela 3 - Domicílio (outubro/2008).

ALUNOS /número total	DOMICÍLIO (%)					
	Casa dos pais	Em república/amigos/tios	Total (%)	Em Colatina	Outras cidades *	Total (%)
T.I.(57)	77,2	22,8	100	57,9	42,1	100
E.M.(63)	22,22	77,78	100	12,7	87,3	100

T.I. – Técnico Integrado

E.M. – Ensino Médio

T.I.\* Marilândia, São Roque do Canaã, Baixo Guandu, Ibirapu, Itarana, Itaquapu, João Neiva, São Domingos, Governador Lindemberg(ES); e Aimorés(MG).

E.M.\* Vitória (a maioria, 77,77%), São Mateus, Alegre, Vila Velha, Serra, São Domingos do Norte, Itarana, João Neiva, Alegre, Aracruz (ES); Rio de Janeiro e Niterói (RJ); Viçosa-MG.

Ressaltamos que esses ex-alunos estão nas universidades públicas e/ou particulares. A maioria – 38,9% – estuda na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e encontram-se, atualmente, em cursos e períodos variados, a maior parte na área da Engenharia.

Quanto aos alunos atuais, do curso Técnico Integrado, no que se refere ao ano em que entraram no CEFETES UnED de Colatina e o módulo que cursavam no momento da pesquisa, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 4 – Ano de ingresso no CEFETES e módulo cursando (outubro de 2008).

ALUNOS /número total	ANO QUE ENTRARAM NO CEFETES (%)		MÓDULO CURSANDO (%)				
	2006	2007	Total (%)	Terceiro	Quarto	Quinto	Total (%)
T.I.	36,8	63,2	100	36,85	28,07	35,08	100

T.I. Técnico Integrado

Considerando a faixa etária dos alunos atuais do curso Técnico Integrado e acompanhando bem de perto esses sujeitos que moram separados dos pais, podemos perceber duas realidades bem distintas. Para alguns (a minoria), a ausência dos pais é fator de desânimo. No entanto, poucos acabam por ter um fraco desempenho nos estudos. Para a maioria, tal ausência acaba por contribuir para o desenvolvimento precoce da maturidade e para aumentar o grau de responsabilidade sobre as coisas da vida cotidiana e acadêmica.

No entanto, para nós, a família exerce um fator de grande importância: apoio psicológico. Passini (2007) destaca a importância da família como apoio na formação intelectual, moral e emocional de cada aluno/filho. Ela ocupa um lugar destacado na parceria com a escola e na formação do conhecimento e desenvolvimento intelectual do aluno. Para essa autora, e também para nós, o apoio dos pais é importante para que o filho sinta-se seguro.

Tratando nossos sujeitos em suas ações cotidianas de preferências de filmes, músicas, hábitos de leitura e de viagens, obtivemos os seguintes resultados, representados na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Hábitos culturais e de lazer (outubro/2008).

SUJEITOS/número total	VOCÊS COSTUMAM:					
	Assistir filmes (%)	Ouvir música (%)	Viajar	Ler jornal (%)	Ler revista (%)	Ler livros (%)
T.I. (57)	80,7	98,24	61,4	57,9	43,86	59,65
E.M. (63)	88,89	98,41	80,95	73,01	69,84	84,12

T.I. Técnico Integrado

E.M. Ensino Médio

A essas questões, os resultados revelaram uma diversidade significativa de estilos de filmes e músicas entre esses sujeitos. Nas preferências de filmes os estilos variam entre ação, romance, documentários, comédias, entre outros. Quanto aos estilos musicais, os mais destacados foram o *house*, *rock*, *axé*, *erudita*, *sertaneja*, *pagode*, *tecno*, *black music*, *religioso*, *música grega* e *MPB*.

Considerando as práticas cotidianas ligadas aos hábitos de leitura, obtivemos os seguintes resultados: do total geral dos sujeitos 65,8% declararam ter hábito de ler jornal, sendo o esporte o tipo de reportagem mais lida; 63,33% declararam ter hábito de ler revistas, sendo as revistas *Veja* e *Super-Interessante* as mais lidas. Entre os alunos egressos, o hábito de ler revistas é percentualmente maior que entre os alunos atuais, e muitas das revistas lidas são específicas dos cursos que frequentam nas universidades. Quanto ao hábito de ler livros, 72,5% do total de alunos investigados declararam ter tal hábito. Entre os últimos livros mais lidos por esses destaca-se o “Caçador de Pipas”, para os sujeitos das duas categorias de curso aqui tratadas.

O hábito da leitura é importante para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Concordamos com Passini (2007), quando afirma que um trabalho bem perto do ideal é o colaborativo entre escola e família. Essa autora acrescenta que pouco vale o esforço da escola se os pais não colaborarem para o processo formativo do aluno/filho em casa, incentivando boas leituras, bons programas de TV, cobrando horários de estudo, entre outros.

Nesse item, não percebemos muita diferença de preferências entre os alunos atuais e os alunos egressos, até porque esses são, social e culturalmente, sujeitos de um mesmo espaço regional e de um mesmo momento histórico, considerando a pouca diferença de idade entre os dois grupos, o que lhes permite ter acesso e preferências a objetos da cultura em comum.

Vemos como importante o contato com os objetos da cultura para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. Comungamos, assim, o mesmo pensamento de Luria e Vigotsky, de que o domínio dos meios culturais é capaz de transformar nossas mentes.

A respeito dessa questão, Cavalcanti (2005) afirma que a cultura ocupa um lugar de destaque na construção teórica de Vigotsky, pois está na essência de sua explicação sobre o funcionamento mental humano e a mediação semiótica desse funcionamento, sendo essa um produto da atividade e vida social.

Enriquecendo essa nossa discussão, trazemos uma significativa contribuição de Libâneo (2004/24), por sustentar que o envolvimento do indivíduo com o mundo exterior, com seu contexto social e cultural, é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Nessa forma de comunicação cultural com o mundo e o meio, Milton Santos considera a cultura como uma herança e também como um aprendizado e resultado tanto das relações profundas entre o homem e o seu meio quanto da própria experiência do viver. Esse autor considera que “[...] o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento” (SANTOS, 2007a, p. 81).

Entendemos que conhecer o aluno nas suas capacidades intelectuais e culturais e na sua vida cotidiana nos aproxima e facilita o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Passini preconiza que “[...] a oportunidade de conhecer melhor os alunos estreita a relação afetiva com os professores, criando um ambiente propício para a construção do conhecimento tanto intelectual quanto moral e emocional” (PASSINI, 2007, p. 88).

Temos consciência da importância do estreitamento das relações entre professor e aluno, para que se crie um ambiente de respeito, parceria e aprendizagem em sala de aula. Cavalcanti (2006) ressalta que o professor de Geografia deve levar em consideração as realidades socioculturais, intelectuais, físicas e afetivas dos alunos. Complementa que, para existir uma melhor compreensão geográfica das coisas, é necessário que, ao ensinar, o professor considere o saber e a realidade dos seus alunos.

Ainda situando esses sujeitos no contexto de suas práticas socioculturais, investigamos alguns aspectos que consideramos relevantes nessa primeira etapa do questionário. Quando questionados se costumam viajar, do total geral dos sujeitos 71,66% afirmaram que sim. O destino dessas viagens, na sua maior parte, são cidades próximas às que residem. Apenas uma ex-aluna declarou ter feito uma viagem à Europa.

As práticas de deslocamento no espaço, realizadas por esses sujeitos, são de grande relevância para nós, pois nos dão ferramentas de análise da totalidade espacial que esses percebem por percurso realizado ou espaço percorrido, vivenciado e conhecido, ou seja, quando esses sujeitos falam do lugar, de que lugar estão falando.

Perceber o lugar é fundamental para situar o sujeito num contexto de espacialidade que lhe atribua referência de ser/estar no mundo, pois, como afirma Milton Santos (2008a, p. 152), lugar é uma “[...] porção discreta do espaço total [...]”. E ainda, que “[...] aquilo que torna o ‘lugar’ específico é um objeto material ou um corpo”. E segue o autor: “[...] um lugar é também um grupo de ‘objetos materiais’ [...]”. Dessa forma, o lugar, e tudo que nele há enquanto construção humana e aspectos da natureza, na medida em que é percebido pelo sujeito, passa a constituir referência de identidade.

Ainda com Milton Santos (2008a, p. 153), espaço, para este autor, é “[...] um conjunto de relações realizadas através de funções e formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”. Para ele, o espaço se define como “[...] um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por

relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções”. Assim, pois, o espaço é produzido e visto na forma de um processo de aceleração desigual.

Consideramos que a ocupação do espaço não se dá de forma idêntica em todos os lugares, já que a mesma é resultado das próprias diferenças sociais, culturais e históricas. Se a ocupação é diferenciada de lugar para lugar, o valor dado a essa ocupação também não é o mesmo para todos. Desse modo, concordamos com o que afirma Milton Santos: “[...] tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum, significaria uma espécie de violência contra o indivíduo e, conseqüentemente, as soluções fundamentadas nessa ótica seguramente não seriam aplicáveis” (SANTOS, 2008a, p. 92).

Estamos antecipando, neste momento, uma questão que tratamos nesse questionário de investigação, que é o lugar como espaço de percepção do real vivenciado, apropriado e percebido pelo aluno, e como referência de análise da aprendizagem em Geografia. Investigar como esses sujeitos percebem as coisas do lugar resulta, assim, em possibilidades de análise de como esses aprendem e aplicam o conhecimento geográfico em seu cotidiano.

Castrogiovanni (2006) escreve que o lugar é constituído de uma identidade à qual o sujeito está envolvido ou que o envolve. Portanto, não se pode conceber o aluno abortado do lugar, de seu referencial de cotidiano, de identidade social, histórica e cultural, que se traduzem em referencial de significação, sentimento e representação.

Esses dados coletados até aqui nos dão mais instrumentos de análise de suas expectativas e possibilidades no desempenho acadêmico. Como já dito por nós, o sujeito não pode ser visto fora do contexto das relações das quais faz parte. Hasmann afirma que “[...] é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja, colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (HASMANN, 2000, p. 34).

Assim posto, a escola e a educação só terão sentido, especialmente para o aluno, se estiverem voltadas, de fato, para o atendimento de seus anseios e necessidades. E, para isso, afirma Passini (2007), é necessário que os professores conheçam a realidade sociocultural e intelectual de seus alunos.

### 3- ASSOCIANDO A APRENDIZAGEM À PRÁTICA

“Os conhecimentos em geografia são fundamentais para ajudar a ler o mundo. Acontecimentos da economia, da política, as relações entre os países do globo, todos têm um contexto histórico e geográfico. Entender os processos de urbanização, de produção, os mecanismos da geografia física são ferramentas fundamentais para entender o mundo em que vivemos.”

Aluna egressa do Ensino Médio (2004)

Iniciamos esta segunda parte do questionário investigando a formação acadêmica dos nossos sujeitos. Para tanto, questionamos se costumam fazer algum tipo de associação com o que leem, assistem e/ou veem em viagens com algo aprendido em Geografia. Do total de alunos participantes da pesquisa, 52,63% dos alunos atuais, do curso Técnico Integrado, e 87,3% dos alunos egressos do Ensino Médio afirmaram que costumam fazer alguma associação.

As respostas mais comuns dadas por esses sujeitos estão associadas ao que veem nos noticiários de TV, como os aspectos físicos (relevo, vegetação, clima, geologia); questões cartográficas (leitura de mapas, localização, escala); questões astronômicas (estações do ano, posição do Sol); geopolítica, como as crises mundiais e suas consequências; sociedade e cultura; questões urbanas; desmatamentos; mercado financeiro; condições da população humana; aquecimento global; desmatamento, entre outras.

Consideramos relevante trazer, neste momento do nosso trabalho, a fala<sup>9</sup> de uma ex-aluna, referente a este item de investigação:

“Geografia é fundamental para tudo. Como já dizem, é conhecimento geral necessário a todos. Sempre se usa Geografia para interligar assuntos, sejam eles ambientais ou posição geográfica. Quando viajo, penso em que poltrona comprar para que não fique do mesmo lado que o sol, ou quando visito alguma cidade diferente penso na sua História, na sua posição, relevo. Enfim associo a diferentes coisas, depende do momento e da circunstância (aluna egressa do Ensino Médio, 2007).”

O desejo de aprender e a construção de conceitos expressos nesses relatos estão diretamente ligados ao significado dado ao objeto de estudo, levando a uma organização e significação mental sobre tal objeto. Callai (2007, p. 118) escreve que “estabelecer conclusões significa organizar os dados e as informações obtidas [...]”. Para essa autora, o objetivo do estabelecimento de conclusões é o de caracterizar, de forma efetiva, determinado lugar, delineando as informações observadas com a finalidade de “[...] organizar as sínteses levantar hipóteses e interpretar, para além do observável, o que pode estar expresso no espaço, no sentido de suas origens - a historicidade dos lugares”.

A forma de ver o mundo e de processar as informações que dele dizem respeito está estreitamente ligada à maneira como tais informações são processadas pela mente e transformadas em aprendizagem pelo sujeito. A esse respeito, afirma Callai (2007), pensar globalmente significa entender como é o mundo, como se organiza, como vem se transformando, como age o capital, como se estruturam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que o Estado assume numa economia e sociedade cada vez mais mundializadas.

Ao analisarmos o significado que determinados conteúdos exercem sobre o processo de aprendizagem e a vida do aluno, devemos também considerar que ao professor cabe a responsabilidade sobre o que e como ensinar. Cavalcanti (2005) afirma que, sob o enfoque socioconstrutivista, o ensino é tido como uma intervenção

---

<sup>9</sup> As falas dos sujeitos desta pesquisa estão transcritas, neste trabalho, de forma literal.

intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, na busca de estabelecer um elo entre as relações ativas e conscientes e os objetos do conhecimento. Diz ainda, que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento do aluno, pondo este como sujeito do processo, capaz de estabelecer uma relação ativa com os conteúdos escolares que o leve a um desejo de conhecê-lo.

Refletindo esse pensamento de Cavalcanti, e com ele harmonizada, consideramos relevante trazer, para efeito de contextualização, o relato de uma aluna, por ter chamado nossa atenção de modo particular:

“Antes de entrar no curso de construção civil era mais fácil a visualização dos conteúdos estudados, pois se estudava geopolítica. Mas ainda é possível associar a matéria com o dia-a-dia, principalmente cartografia e localização (aluna do curso Técnico Integrado, 3º módulo)”

Esse relato põe em evidência uma lamentação quase que unânime entre os alunos do curso Técnico Integrado, ao se tratar do foco dado à Geografia dentro do curso.

Diante de tal queixa, temos por oportuno trazer, neste momento do nosso trabalho, o programa de Geografia dentro desta modalidade de curso: no segundo módulo estuda-se astronomia e cartografia; no terceiro, geologia e topografia; no quarto, urbanização; no quinto, solos e hidrografia; e no sexto módulo, clima e vegetação. Esses conteúdos são trabalhados com foco na construção civil, portanto, vistos de forma técnica. Ressaltamos que a Geografia não é vista nos primeiro, sétimo e oitavo módulos do curso.

Entendemos conveniente citar o programa de Geografia no curso Técnico Integrado em Construção Civil, por este facilitar a compreensão de muito do que obtivemos como respostas dos alunos desse curso nas questões investigadas.

É importante, também, ressaltar que, ao trabalhar tais conteúdos, necessário se faz que o professor lhes dê caráter de dinamicidade articulando-os com questões

ambientais, econômicas, históricas, culturais, políticas e sociais. Do nosso ponto de vista, é fundamental que o aluno compreenda que, seja qual for a área de estudo, nada terá importância se o que ele aprende e o que faz com o que aprende não tiverem utilidade para a sociedade humana. Vemos como essencial que o aluno reflita sobre a finalidade das coisas, tendo em consideração recursos, produção e qualidade de vida.

Ao investigar como se dá a aprendizagem, estamos considerando a produção de saberes e a capacidade que o conhecimento geográfico tem de desenvolver conceitos para o progresso psicológico na produção da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim procedendo, não podemos deixar de estabelecer comparações entre os sujeitos das duas modalidades de curso, considerando que o objeto de estudo interfere no tipo de produção do conhecimento. No entanto, a maneira como o professor trabalha os conteúdos e os estímulos de que é capaz de produzir em seu aluno é muito mais significativa para a aprendizagem deste.

Tendo em vista a importância do desenvolvimento de conceitos para a produção da aprendizagem, alicerçamo-nos em Cavalcanti (2005), quando este admite que a formação desses conceitos no ensino não é uma tarefa simples. Contudo, palavras e linguagem geográfica são instrumentos que desempenham papel eficaz na formação de conceitos no pensamento do aluno. Para isso, no entanto, ainda com Cavalcanti (2005), é preciso que o professor tenha sensibilidade de perceber os significados que os alunos atribuem aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino, sempre articulados com os saberes do cotidiano, como referência imediata.

Essa autora acrescenta que o raciocínio geográfico só é construído pelo aluno se for encarado como um processo próprio, que parte dele e nele se desenvolve, anotando ainda que não se trata de desconsiderar a importância do conhecimento científico e do professor, já que esses desempenham um papel fundamental como mediadores entre o aluno e o objeto a conhecer. As formas de mediação, portanto, são importantes para a construção e o desenvolvimento das funções psicológicas pessoais do aluno, sendo importante, assim, que este aproveite bem essa mediação.

O relato seguinte, feito por uma ex-aluna a esse ponto do questionário, ainda em discussão, ilustra bem esse dizer de Cavalcanti:

“Ao entrar em contato com determinada realidade a qual não estamos habituados a viver, é sempre possível, com ajuda dos conhecimentos geográficos, perceber a aplicação da teoria vista em sala de aula, tanto em aspectos físicos (questões climáticas e relevo), quanto nas formas de viver (relações políticas inseridas em tal contexto, aspectos econômicos de um certo país/região, as questões étnicas e de certa forma cultural que influenciam os hábitos e o modo de vida de certa população) (aluna egressa do Ensino Médio, 2005).”

A capacidade de percepção das coisas, expressa nesse relato, demonstra um nível de desenvolvimento mental construído a partir de conceitos desenvolvidos na sala de aula, articulados e aplicados em situações de vivência. Ainda podemos perceber a sensibilidade de percepção de diferentes modos de organização do espaço, a partir de certa identidade. Callai (2007) afirma que a identidade é um conceito fundamental na análise do lugar, e que se constitui em um conjunto de características (costumes, valores, tradições) que lhe dá feição.

É importante que, ao desenvolver conceitos sobre as formas de ocupação e organização do espaço, o aluno considere que essas não são homogêneas. Callai nos diz que as relações entre as pessoas e os lugares podem apresentar muitas contradições, pois essas são conflituosas e os espaços são seletivos, podendo acolher e/ou excluir, dependendo das relações econômicas, da cultura e do acesso a bens produzidos socialmente.

Ainda de acordo com essa autora, cada lugar tem uma força que não vem de fora. Há uma construção em seu interior que é social, cultural e histórica. No jogo de força entre os interesses internos e externos altera-se a paisagem local. As forças de reação internas não são iguais em dois lugares, o que vai gerar paisagens diferentes de um lugar para outro. A nossa diferença, como cidadãos de um determinado lugar, é o que nos leva à construção da identidade do lugar, embora essa identidade não seja do lugar, e sim das pessoas.

Compreender esse processo do que ocorre no interior de cada lugar, estabelecer semelhanças e diferenças entre lugares e no seu interior significa ter habilidades de abstrações, comparações e correlação. Para Callai (2007, p. 118), a comparação e a correlação são tarefas que se realizam após a observação e a descrição e têm como objetivos “[...] buscar analogias, semelhanças, e diferenças, tanto no interior de determinado lugar quanto deste com outros [...]”. Assim, ao estabelecer esse tipo de análise, o sujeito, além de ser capaz de compreender as características de cada lugar, também será capaz de diferenciá-lo dos demais. Esse processo pode ser o caminho para a compreensão do global e “[...] para investigar as relações que se estabelecem entre os homens e entre esses e a natureza”.

Para efeito de analogia ao exposto anteriormente, trazemos, ainda, algumas outras falas dos sujeitos desta pesquisa:

“O estudo do Capitalismo e da Globalização foram fatos que marcaram o meu estudo em Geografia e que talvez eu tenha mais facilidade de relacionar com a atualidade. Porém, compreendo que o estudo da Geografia é muito mais amplo e que envolve muitos outros aspectos. Além disso, procuro sempre estar por dentro de alguns aspectos políticos, como por exemplo as eleições para presidente dos EUA, a questão da atual crise econômica mundial e os seus efeitos. [...] entendo, por exemplo, a importância do mar para a economia de Vitória, uma vez que grande parte das importações chegam ao Espírito Santo pelo Porto de Vitória (aluno egresso do Ensino Médio - 2005).”

“Por exemplo, com a crise desses últimos meses, quando vejo alguma reportagem sobre o assunto, lembro do que aprendi sobre como funciona a economia e como uma crise pode envolver o mundo todo, devido a globalização. Outro exemplo é o aquecimento global, costumo lembrar de quase tudo que aprendemos nas aulas, sobre seus efeitos, o que podemos fazer e mais (aluna egressa do Ensino Médio - 2007).”

“Costumo associar muito as informações que leio ou assisto com a questão da geopolítica mundial, como é o caso de crises, guerras pelo domínio do petróleo e o mercado econômico de forma geral, fatos que acontecem em países distantes do nosso e acaba afetando diretamente nosso lar (aluno egresso do Ensino Médio - 2006).”

Nesses relatos, observamos o grau de capacidade de articulação, por parte desses sujeitos, dos conceitos desenvolvidos no ensino de Geografia e nos acontecimentos políticos/sociais. A nosso ver, tais conceitos não constituem uma especificidade da

Geografia, cabendo, também, à História, à Sociologia e à Filosofia, o mérito no desenvolvimento das capacidades de percepção das coisas e na construção dos saberes aqui tratados. Entendemos, da mesma forma, o desenvolvimento das tecnologias de informação como ferramentas fundamentais para manter o sujeito “antenado” (grifo nosso) aos acontecimentos em todas as escalas de tempo e espaço. Mas, destacamos, sem o conceito construído, não há como abstrair, processar e articular tais informações.

Ao falar dos avanços dos meios para aquisição de informações, Libâneo (2004/24) chama a atenção para esse novo momento de acessibilidade das informações, a partir dos diversos meios, dizendo que o ensino escolar encontra-se diante de novas demandas formativas. O volume de informação que chega ao aluno através dos meios de informação precisa ser levado em consideração pelo professor na hora de ensinar, pois remodelam as formas do pensar e do aprender.

Consideramos que, se há uma mudança na forma de apropriação do conhecimento, é necessário haver uma mudança na forma de ensinar, bem como, que o professor esteja atento a essas mudanças e à forma como os seus alunos desenvolvem as habilidades de pensamento e as competências cognitivas. Segundo Libâneo (2004/27), pesquisas vêm mostrando o impacto dos meios de comunicação na configuração dos modos de pensar e das práticas sociais da juventude, afetando os processos de ensino e aprendizagem. É importante, por isso, que o professor ajude seu aluno a desenvolver valores e personalidades eticamente ancoradas.

Trazemos uma contribuição de Callai a essa discussão, ao acrescentar que o mundo globalizado, facilitado pelos meios de comunicação, intensifica a mundialização das informações, facilitando a supressão das distâncias e nos aproximando dos diferentes lugares e culturas. Contudo, chama a atenção para a importância do estudo do lugar, pois, segundo ela “[...] os lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (CALLAI, 2007, p. 124).

Finalizando este item de investigação, trazemos o relato de um aluno egresso do Ensino Médio, como relevante a esta discussão:

“Os conceitos e reflexões aprendidos em Geografia possibilitam um entendimento e crítica da realidade (aluno egresso do Ensino Médio (2006).”

O desenvolvimento da capacidade de estabelecer analogia entre os conceitos desenvolvidos em aula com o cotidiano e o espaço, seja este local ou mundial, reflete no modo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual do aluno, pois perpassam o nível do superficial do ato de apenas decorar o conteúdo estudado. À medida que há uma apropriação dos significados pela mente e a capacidade de articulação desses, desencadeia-se no sujeito o que Vigotsky chama de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, ou seja, a capacidade do sujeito de associar, articular, desenvolver raciocínio lógico, entre outros.

A respeito do desenvolvimento do pensamento conceitual, Cavalcanti (2005) afirma que este permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, e que a escola tem uma função primordial na formação desses conceitos, como também na formação do desenvolvimento da consciência reflexiva do aluno. Ressalta, ainda, que os experimentos realizados por Vigotsky e seus colaboradores revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo e fundamental para o desenvolvimento da capacidade humana de solucionar problemas.

Para essa autora, a formação de conceitos se inicia na infância, mas a capacidade de abstração desses só se dá a partir dos 11, 12 anos. Entretanto, é preciso considerar que a capacidade para formar e abstrair conceitos não se dá apenas com a idade, e sim, também, com a experiência que cada sujeito adquire no contexto histórico-cultural no qual está inserido. De acordo com Cavalcanti, os fundamentos teóricos de Vigotsky não permitem o entendimento de um determinismo/ambientalismo, pois há uma relação de interdependência entre o indivíduo e o contexto, sendo essa, dialética e contraditória. O que denota que a apropriação de significados depende, ao mesmo tempo, de contextos determinados e da participação de sujeitos determinados.

Essa análise nos permite afirmar que, ao desenvolver conceitos em sala de aula, o professor deve estar atento à heterogeneidade de sujeitos que a constitui, devendo considerar a formação histórico-cultural de cada um e a sua subjetividade. Dessa forma, há de se admitir que o tempo como se processa a aprendizagem não é igual para todos os alunos e que os níveis de interesses não são os mesmos dentro do grupo, assim como, de acordo com o conteúdo, esse tempo também não é o mesmo para cada aluno. Dessa forma, a importância dada a determinado conteúdo e o que este significará pela vida toda para um determinado sujeito, não ocorrerá na mesma proporção para todos, nem da mesma forma para cada um, ao longo de sua vida.

Para nós, o seguinte relato nos diz muito do que estamos tratando aqui nestes últimos parágrafos:

“Acredito que a geografia faz parte de nossas vidas, de nosso cotidiano. Por exemplo, ao ler uma reportagem sobre a economia de algum país ou sobre uma guerra atual, podemos retomar questões acerca da Geopolítica para a melhor compreensão do texto. A geografia me dá base para compreender melhor diversos temas, inclusive a respeito do meu curso de graduação atual (Direito) (aluno egresso do Ensino Médio - 2007).”

No entendimento de que a aprendizagem passa pelo grau de interesse que cada um tem sobre determinado assunto, admitimos também que esse grau de interesse perpassa pelo sentido prático de uso e de aplicabilidade que o sujeito faz daquilo que aprende. Nos relatos seguintes temos claro essa questão:

“Devido ao meu interesse maior ser quanto à economia, à política e aos casos policiais, é difícil não estabelecer um elo com o que foi aprendido em Geografia. Exemplo claro disso é a crise econômica que acometeu não só os EUA, mas também o Brasil e o mundo. (aluna egressa do Ensino Médio, 2007).”

“Ultimamente tenho me atentado a entender a crise financeira pela qual os EUA passa. Vemos que essa crise é uma realidade mais compreensível em âmbito geográfico, portanto tento associar as informações com todas as teorias e métodos que aprendi em geografia ao longo dos anos (aluna egressa do Ensino Médio, 2004).”

Para que o aluno possa aplicar pela vida inteira os conhecimentos adquiridos em sala de aula é necessário que ele compreenda e, principalmente, produza conceitos acerca dos temas estudados. Cavalcanti (2005) afirma que, para que o aluno aprenda Geografia, é preciso que ele primeiro aprenda a trabalhar com a linguagem geográfica. A aprendizagem geográfica requer, na visão dessa autora, a formação de conceitos geográficos.

### 3.1 QUANTO VALE PARA A VIDA A GEOGRAFIA QUE SE APRENDE?

“Tudo à minha volta tem alguma relação com o conteúdo visto em Geografia, de alguma forma (geralmente inter-relacionando História, meio ambiente, etc). Simplesmente não dá para tentar entender um fenômeno ou acontecimento sem lembrar as causas e as circunstâncias nas quais ocorreu – e nisso o conteúdo visto na Geografia é uma ferramenta importante.”

Aluno egresso do Ensino Médio (2006)

Como já exposto anteriormente, em algum momento desta produção, o que se ensina só terá significado para o aluno se passar por um processo significativo de aprendizagem. Para nós, tal processo só terá importância para o aluno se despertar nele algum eco, algum significado.

Nesse sentido, com o interesse de investigar o significado que a escola e a Geografia tiveram/têm na vida desses sujeitos, fizemos o seguinte questionamento, expresso na Tabela abaixo, juntamente com os resultados obtidos:

Tabela 6 – Expectativas em relação ao curso e à Geografia (outubro/2008).

<b>Sobre seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atende(eu) suas expectativas: (%)</b>			
ALUNOS	Totalmente	Parcialmente	Não atende/Não atendeu
T.I.	40,35%	57,9	1,75
E.M.	76,2	23,8	-
<b>Sobre o ensino de Geografia no seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atende(eu) suas expectativas: (%)</b>			
ALUNOS	Totalmente	Parcialmente	Não atende/Não atendeu
T.I.	56,14	43,86	-
E.M.	84,12	15,88	-

T.I. – Técnico Integrado

E.M. Ensino Médio

Esses resultados nos propiciaram aprofundar as investigações para o campo da Geografia, no que tange à aprendizagem do aluno. Para tanto, na sequência, partimos para uma investigação mais detalhada de questões que consideramos importantes sob o ponto de vista de formação do raciocínio geográfico.

### 3.1.1- COMO O ALUNO SE POSICIONA DIANTE DOS VÁRIOS SABERES GEOGRÁFICOS?

“Os conhecimentos em Geografia são fundamentais para ajudar a ler o mundo.”

Aluna egressa do Ensino Médio (2004)

O conteúdo desenvolvido em sala de aula, no nosso entendimento, deve se prestar, num aspecto, a ampliar o conhecimento, promover a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual. Noutro ângulo, é importante que, através desse conteúdo, o aluno (re)signifique seu modo de agir e de pensar sobre as coisas, já que a verdadeira aprendizagem é aquela que promove uma mudança na forma de

ser/estar no mundo. Na Tabela 7 enumeramos itens, acerca do assunto tratado nesta questão, que reputamos relevantes.

Tabela 7 – Contribuição da Geografia no desenvolvimento de ser/estar no mundo.

**Em sua opinião, o ensino de Geografia contribui(u) para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) de (%)**

TEMAS	ALUNO S/CURSO	Nenhum	Muito pouco	Pouco	Muito	Intensamente
Pensar melhor sobre os acontecimentos sociais	T. I.	-	7,01	17,55	66,67	8,77
	E. M.	-	-	4,76	39,68	55,56
Pensar melhor sobre seu papel no mundo, enquanto cidadão.	T. I.	-	1,75	29,81	52,64	15,8
	E. M.	-	3,17	9,53	53,96	33,34
Interessar-se pelos fatos que estão acontecendo	T. I.	-	3,5	21,04	42,12	33,34
	E. M.	-	-	9,52	33,34	57,14
Importar-se com a injustiça social	T. I.	1,75	5,26	31,58	43,86	17,55
	E. M.	1,58	1,58	19,05	44,45	33,34
Importar-se com o esgotamento dos recursos naturais	T. I.	-	-	5,26	33,34	61,4
	E. M.	-	-	7,94	25,39	66,67
Importar-se com a desigualdade social	T. I.	1,75	5,27	17,55	54,38	21,05
	E. M.	1,58	-	7,93	57,15	33,34
Preocupar-se com o que se passa na sua escola	T. I.	8,77	10,53	35,08	22,81	22,81
	E. M.	1,58	4,76	41,26	34,93	17,47
Perceber e importar-se com o que se passa em seu bairro e sua cidade	T. I.	3,5	19,29	29,83	35,09	12,29
	E. M.	-	9,52	28,58	44,44	17,46
Desenvolver o interesse pela leitura	T. I.	5,75	15,76	38,4	29,4	10,6
	E. M.	6,34	3,17	34,92	39,68	15,87
Desenvolver o raciocínio lógico sobre fatos e informações	T. I.	-	7,01	21,05	52,63	19,29
	E. M.	-	1,58	9,53	49,2	39,69

Técnico Integrado (T.I.)  
Ensino Médio (E.M.)

Os dados obtidos nos permitem afirmar que há um significativo desenvolvimento do raciocínio geográfico desses sujeitos, referente ao desenvolvimento de suas capacidades de observação, percepção, participação, e de sua sensibilidade para com a realidade social e ambiental. Por outro lado, tais dados nos fazem refletir sobre o que traçamos como prioridade no ensino dessa disciplina, no trabalho de sala de aula, sobre o que realmente estamos conseguindo atingir de formação de

nossos alunos, e no modo de ver e de se colocar diante da realidade dos fatos de seu cotidiano.

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade de percepção das coisas está diretamente ligado ao processo de internalização, e que este depende das relações estabelecidas com o meio social no qual o sujeito está inserido. Daniels (2003) escreve que, para Vigotsky, os meios de internalização dependem dos processos sociais e que esses são mediados por instrumentos psicológicos.

O processo de internalização, no dizer de Cavalcanti (2005), requer uma mudança da capacidade de percepção das coisas, porquanto esta consiste na transformação do externo para o interno e do interpessoal para o intrapessoal. Assim, as transformações resultantes desse processo interessam ao contexto escolar, pois interferem diretamente no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, o que resulta na inter-relação da construção do conhecimento e da cultura.

Harmonizamo-nos com essa autora quando afirma que, na base dessa mediação entre desenvolvimento do pensamento e práticas escolares, estão os conteúdos culturais e científicos, os quais não podem ser classificados como mais ou menos avançados, uns em relação aos outros. Em nosso entender, a maneira como os conteúdos são trabalhados pode resultar no desenvolvimento da capacidade do aluno de fazer leitura da realidade, analogia sobre os fatos e sentir-se, realmente, parte integrada do meio espacial, social, cultural e histórico ao qual pertence.

Nos relatos seguintes estão expressos o desenvolvimento de capacidades de percepção das coisas:

“O ensino de Geografia no CEFETES, contribuiu de forma fundamental para o meu entendimento do espaço físico em meu entorno (aluno egresso do Ensino Médio, 2005).”

“O ensino de Geografia possibilitou também um conhecimento do espaço físico que nos cerca (Geografia Física), possibilitando a ciência de conceitos que se relacionam com outros ramos do conhecimento humano, como a geologia, a oceanografia, ecologia e no meu caso com temáticas que se relacionam com o Direito. (aluno egresso do Ensino Médio, 2006)

A Geografia desenvolveu minha capacidade de relacionar certos fatos com uma série de fatores históricos que contribuíram para aquilo. Por exemplo, ao perceber a hegemonia e poder de certas nações atualmente, relaciono isto não como um acaso, mas como uma série de fatores e acontecimentos ao longo do tempo que levaram a tal hegemonia. (aluno egresso do Ensino Médio, 2007).”

“Ter a capacidade de se indignar com a realidade, e não resignar-se com tudo (aluno egresso do Ensino Médio, 2006).”

Cavalcanti (2005) afirma que, na teoria de Vigotsky, entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito, existe uma relação de interdependência. A aprendizagem, nesse caso, passa a ser um importante elemento de mediação entre o homem e o mundo, interferindo no processo de desenvolvimento. Acrescenta que, para Vigotsky, o resultado do desenvolvimento intelectual do aluno depende da eficácia do ensino escolar. Dessa forma, é importante que tanto o professor quanto o conteúdo e o método desenvolvidos em sala de aula estejam voltados para o desenvolvimento da aprendizagem. Ressalta ainda que o professor, ao desenvolver determinado conteúdo, considere o nível de desenvolvimento intelectual do seu aluno.

### **3.2- RUMO À CONSTRUÇÃO DE UM RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO**

“Além de desenvolver a minha capacidade de me importar com o esgotamento dos recursos naturais, também me importa não apenas com fatos políticos e/ou econômicos, mas também relacionados à poluição e o desenvolvimento sustentável do meio ambiente. “

Aluno do curso Técnico Integrado (5º módulo)

Se, para nós, a Geografia é tida como uma disciplina que trata da dinâmica da sociedade sobre o espaço natural na escala tempo-espaço, produzida e reproduzida historicamente, podemos considerar que compreender tal dinâmica sugere o desenvolvimento da capacidade de raciocínio espacial, de uma tomada de consciência desse espaço.

Cavalcanti destaca que a função mais importante da Geografia na produção de um raciocínio geográfico é formar uma consciência espacial. Para essa autora, a formação de uma consciência espacial vai além do processo de conhecer e localizar: “[...] é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico” (CAVALCANTI, 2006, p. 128).

Essa autora ainda destaca como sendo importante a formação de uma consciência espacial para a prática da cidadania, significando não apenas compreender, mas também atuar de forma mais significativa e consciente no cotidiano; e que “a consciência espacial, o raciocínio geográfico, as informações e os conceitos geográficos permitem tomadas de decisões com maior grau de autonomia” (CAVALCANTI, 2006, p. 128).

Para que o ensino possa ter eficácia na construção do raciocínio geográfico do aluno, temos como importante que o professor de Geografia esteja atento à forma como o aluno aprende. Portanto, adentrando esta questão, questionamos aos sujeitos desta pesquisa quais fatores contribuem/contribuíram para que eles aprendam/aprendessem melhor a Geografia acadêmica. Os resultados obtidos estão expressos na Tabela 8, abaixo:

Tabela 8 – A forma como o aluno aprende a Geografia

<b>Qual(is) fator(es) contribui(em) e/ou contribuiu(iram) para que você aprenda/aprendesse melhor a Geografia ensinada em sala de aula. (%)</b> (continua)		
<b>TEMAS</b>	<b>T. I.</b>	<b>E. M.</b>
Determinados temas desenvolvidos nas aulas	63,15	55,55
A forma de explicação do professor	61,4	93,65
O esforço próprio	68,42	61,9
Os espaços de discussão nas aulas	59,64	63,49
O material usado pelo professor	66,66	46,03
O material usado por você	24,56	12,69
O clima de confiança e respeito gerado durante as aulas entre aluno e professor	80,7	90,47

<b>Qual(is) fator(es) contribui(em) e/ou contribuiu(iram) para que você aprenda/aprendesse melhor a Geografia ensinada em sala de aula. (%)</b>		<b>(final)</b>
Textos complementares sobre o assunto	47,36	25,39
Exercícios de fixação do conteúdo	50,87	41,26
A consideração do professor para com seus conhecimentos	49,12	58,73
Ajuda do colega	71,92	71,43
Pesquisas desenvolvidas sobre o assunto	66,66	36,5
Relação entre o conteúdo desenvolvido e o seu cotidiano	71,92	68,25
Relação entre o conteúdo desenvolvido e os acontecimentos de mundo, de país e de local	66,66	82,53
A cobrança do conteúdo em provas	38,59	61,9
A exigência do professor	45,61	60,31
A importância do assunto	63,15	77,77
Seus conhecimentos prévios (anteriores). Técnico Integrado (T.I.) Ensino Médio (E.M.)	40,35	39,68

Observamos, através desses resultados, que os itens que envolvem a relação professor-aluno, no processo de ensino aprendizagem, como domínio do conteúdo; confiança e respeito; segurança; didática; analogia conteúdo/cotidiano/atualidade; e a importância do assunto, foram os itens mais considerados por nossos sujeitos como facilitadores da aprendizagem. Para nós, esses dados são de grande relevância para a análise e a compreensão de como os fatores externos e internos contribuem para o processo da aprendizagem e do desenvolvimento.

Trazemos, para efeito de analogia, uma contribuição de Passini (2007), afirmando ser importante haver na sala de aula uma parceria professor/aluno, através da qual o professor, na condição de parceiro do aluno, possa conduzir o diálogo e indicar os caminhos a serem seguidos, respeitando os saberes e experiências de cada um, para que seja garantida a construção do conhecimento através da troca de saberes.

Cavalcanti ressalta que a ação didática é de grande relevância para o desenvolvimento intelectual do aluno, podendo interferir eficazmente na formação de uma consciência reflexiva. Explica que, para que isso ocorra, é necessário que se desenvolvam atividades como atenção, percepção e a memória; e também, que “[...] as atividades escolares voltadas para a construção de conceitos têm a possibilidade

de provocar uma transformação radical no processo intelectual dos alunos”. (CAVALCANTI, 2006, p. 162-163)

Essa autora diz também que formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar: é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade e as práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana acima das ações particulares, ao nível do humano genérico. Desse modo, é preciso formar uma consciência espacial para a prática da cidadania, o que significa tanto compreender a geografia das coisas, para poder manipulá-las melhor no cotidiano, quanto conhecer a dinâmica espacial das práticas cotidianas, para lhes dar um sentido mais crítico e mais profundo.

A consciência espacial, o raciocínio geográfico, as informações e os conceitos geográficos permitem tomadas de decisões com maior grau de autonomia. A Geografia, na escola, deve estar voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos, e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico.

Um aspecto importante do estudo de Geografia é a função de criar, recriar e ampliar representações sobre o mundo. Nesse sentido, a Geografia deve aguçar a imaginação dos alunos, o que requer um maior envolvimento de professores e alunos.

Vigotsky (2006, p. 108) afirma que o intelecto não é necessariamente “[...] a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes [...]”. Segundo seu pensamento, essas capacidades se processam de acordo com cada exercício adequado. Dessa forma, a tarefa do professor consiste em desenvolver “[...] muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, [...] em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias”.

Devemos considerar que a sala de aula é heterogênea, pois é composta por alunos que se encontram em níveis diferentes de desenvolvimento, tanto real quanto potencial. O clima de confiança estabelecido em sala de aula entre professor e aluno

é fundamental para que se criem condições de aprendizagem. O professor deve se colocar na posição de principal mediador do processo ensino/aprendizagem, uma vez que esse não é linear, pois sofre modificações qualitativas e quantitativas ao longo do seu desenvolvimento. Assim, cabe ao professor estar atento ao modo como seus alunos se apropriam do conhecimento e, conseqüentemente, à forma como alcançam as funções superiores da consciência. Contribuindo com esse nosso pensamento, Milton Santos destaca que as pessoas não se apropriam da verdade contida na história com a mesma velocidade, tampouco com a mesma “[...] profundidade e coerência dessa apropriação” (2008, p. 168-169).

É ainda oportuno, de nossa parte, destacar outro dado obtido neste item da pesquisa: o percentual de alunos que afirma aprender melhor com a ajuda do colega e do professor, chama a nossa atenção sobre o que Vigotsky considera como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, a maneira como o aluno aprende considerando o nível de desenvolvimento real e potencial. Vigotsky (2000, p. 112) explica que a zona de desenvolvimento proximal é “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial [...]”. O nível de desenvolvimento real é aquilo que uma pessoa é capaz de fazer, independentemente da ajuda de outra pessoa; já o nível de desenvolvimento potencial é aquilo que uma pessoa é capaz de fazer estimulada pela ajuda de outra pessoa.

Tais resultados vêm reforçar a idéia de que a sala de aula, enquanto espaço de construção de conhecimentos, deve ser um ambiente aberto às discussões, num processo de inter-relação entre professor e aluno e entre aprendizado e desenvolvimento. A essa questão, Vigotsky chama a atenção para a importância da linguagem no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Afirma que a “[...] linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento” (VIGOTSKY, 2000, p. 117).

Ao tratar do desenvolvimento mental, Vigotsky (2000) enfatiza a não-linearidade entre processos elementares e processos superiores do desenvolvimento, e esclarece que o desenvolvimento dos processos superiores ocorre primeiro em nível

interpsíquico; só depois se desenvolve em nível intrapsíquico. Tal pensamento reforça a importância das relações que o sujeito estabelece com o meio para o seu processo de desenvolvimento.

Cavalcanti (2005), ao falar da teoria de Vigotsky, destaca a importância do trabalho escolar com o desenvolvimento da ZDP do aluno. Afirma ser fundamental para a aprendizagem escolar do aluno que sejam consideradas as mediações histórico-culturais, já que existe uma relação direta entre a ZDP e o processo social do desenvolvimento humano.

A autora destaca a importância da interação social no processo de construção do conhecimento, já que esta se dá a partir da referência que se tem do outro em tudo que existe enquanto significados dados aos objetos do conhecimento. Assim como Vigotsky, a autora considera a linguagem como peça central para o desenvolvimento do pensamento e dos processos intelectuais superiores, nos quais se desenvolve a capacidade de formação de conceitos.

Considerando a importância da mediação para o desenvolvimento da aprendizagem, trazemos, em discussão, a relevância dada pelos sujeitos dessa pesquisa a duas questões: a forma como o professor explica; e o relacionamento interpessoal professor/aluno. Consideramos esse fato importante, porque traduz bem um pensamento de Libâneo (2004/24), na concepção de que a escola continua sendo um dos principais lugares de mediação cultural, pois a forma como o aluno aprende depende da forma como o professor ensina. Quanto a isso, esse autor chama a atenção para a necessidade da formação do professor, já que é este que ocupa o principal papel de condutor/mediador do processo de aprendizagem do aluno.

Ao falar da importância do professor na formação do aluno, Cavalcanti (2005) ressalta que esse é o mediador desse processo, destacando que essa formação deve estar centrada no favorecimento da inter-relação entre aluno e conteúdo escolar. Quanto ao conteúdo escolar, segundo o autor, é o instrumento e/ou objeto de conhecimento do aluno, e este, o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Trazemos a essa discussão uma contribuição/complementação importante de Passini (2007), de que, embora o processo deva centrar-se na aprendizagem do aluno, é importante que o professor domine o conteúdo e saiba lidar com os recursos didáticos de forma correta e eficaz, criando condições de interação com o aluno em sala de aula. Para essa autora, o professor precisa saber articular saberes científicos e do senso comum, para garantir condições de aprendizagem do seu aluno. Acrescenta que, apesar dos avanços tecnológicos e da facilidade de acesso às informações, a leitura e a escrita ainda são as formas mais eficazes de aprendizagem.

Diante do excesso de informações hoje disponíveis nos meios de comunicação fica cada vez mais evidente que a escola não é o lugar da informação, e sim o lugar da busca da organização e entendimento dessas informações para a construção do conhecimento. A questão que levantamos neste momento é: como trabalhar a Geografia de maneira que se torne capaz de formar no aluno o sentido de estar no mundo e dele fazer parte de forma crítica e consciente através dos conteúdos? Callai pontua que para encarar a Geografia dessa forma é preciso “[...] trabalhar com conteúdos específicos, desenvolvimento de habilidades e construção de conceitos” (2006, p. 101).

Para Callai, diante dessa questão faz-se necessária uma seleção dos conteúdos, pois esses são cada vez mais vastos e vêm aumentando. Destaca que é papel do professor dessa disciplina auxiliar o aluno na organização das informações na busca de dar sentido a cada conteúdo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Saber como o sujeito aprende também nos leva a uma reflexão sobre a relevância e a funcionalidade de determinadas práticas e métodos de ensino em sala de aula. No entanto, não aprofundaremos a questão do ensino, por não constituir nosso objeto de análise neste capítulo.

### 3.2.1- PARA QUE E O QUE APRENDER EM GEOGRAFIA?

“A Geografia trata de assuntos cotidianos que são abordados a todo momento nos meios de comunicação. Sendo assim, associamos o conhecimento obtido em sala de aula com notícias, seja para localizar um país, entender sobre a política, as diferenças regionais, econômicas e sociais.”

Aluna egressa do Ensino Médio (2005)

Partindo do sentido da aprendizagem discutido anteriormente e dando prosseguimento à nossa investigação, relacionamos alguns temas que consideramos relevantes para a Geografia. Nosso objetivo, neste item de investigação, foi o de compreender qual o grau de importância que nossos sujeitos dão a cada tema relacionado por nós.

Estamos conscientes de que a importância que se dá a um determinado tema está diretamente ligada ao sentido que esse tem na vida de cada um, ou seja, perpassa por um interesse que é interior. Por outro lado, tal importância também depende de fatores que são externos. Assim, ao trabalhar com determinado conteúdo, o professor deve estimular seu aluno para que este veja nesse conteúdo significado e utilidade.

A fim de facilitar o entendimento dos dados obtidos, após análise detalhada desses, optamos por agrupá-los por maiores semelhanças de resultados. Pedimos aos nossos sujeitos desta pesquisa para que identificassem, numa escala de 0 (nada) a 10 (plenamente), qual o grau de importância que cada um atribuiu aos temas que relacionamos.

Em alguns temas, como reforma agrária, geologia e solos, as pontuações, para mais de 70% desses sujeitos, foram intermediárias, dentro de uma escala de valores variando entre 6 e 8. Destacamos que, para o tema “reforma agrária”, o maior percentual de alunos que lhe atribuiu pontuação acima de 8 (oito) está entre os egressos do Ensino Médio. Queremos ressaltar que esse não é um assunto

contemplado no programa do curso Técnico Integrado em Construção Civil. Já os dois outros temas são específicos dessa última modalidade de curso, o que pode explicar o fato de esses sujeitos terem atribuído, em maior número percentual, um valor acima de 8 (oito), comparado com a pontuação dada a esses mesmos dois temas pelos alunos egressos do Ensino Médio.

Temas como: desenvolvimento sustentável; globalização; guerras; recursos minerais e energéticos; urbanização; industrialização; população; geopolítica mundial; ciência e tecnologia; direitos humanos; guerras; blocos econômicos; produção e comércio mundial de alimentos; política; clima e hidrografia, foram os que obtiveram nota acima de 8 (oito) por mais de 50% do total dos sujeitos desta pesquisa. Violência; fome; saúde; educação; e desigualdade social e econômica foram os temas que obtiveram pontuação 10 (dez) por mais de 50% do total dos sujeitos desta pesquisa.

Já o tema “astronomia e cartografia” recebeu pontuação acima de 8 (oito) pela maioria dos alunos do curso Técnico Integrado (56,14%), não apresentando a mesma proporção percentual para os alunos egressos do Ensino Médio (19,04%). Ressaltamos que esse é um tema fundamental para a Geografia do curso Técnico Integrado em Construção Civil.

Ainda destacamos que os temas desenvolvimento sustentável e direitos humanos receberam pontuação 10 (dez) dada por mais de 50% dos alunos egressos do Ensino Médio.

Esses dados revelam o que já foi dito anteriormente por nós sobre o significado despertado pelo conteúdo, considerando o grau de interesse de cada aluno. De forma geral, a escolha do conteúdo a ser ensinado deve sempre estar voltada para a formação do cidadão consciente de sua realidade e sujeito capaz de compreender, atuar e transformar o seu mundo.

Trazemos, mais uma vez, uma contribuição de Passini (2007, p. 38): “[...] não há conteúdo sem forma para expressá-lo, assim como não há forma sem conteúdo para expressar”. A forma, para Passini, “[...] utiliza o conhecimento construído e as ferramentas da inteligência de que o aluno dispõe para avançar no conhecimento”.

Acerca dessa questão, Cavalcanti (2005) considera que, para que o trabalho com o conteúdo geográfico se torne instrumento do pensamento do aluno é fundamental que haja comunicação em sala de aula; que essa comunicação esteja voltada para a busca de significados; e que o professor considere a experiência e o conhecimento do seu aluno, extrapolando-as, buscando a generalização dos conceitos e criando condições para que o aluno seja despertado para o entendimento dos sistemas conceituais. Essa autora chama a atenção para a importância de se trabalhar com dimensões da formação humana, como a emocional e a social, indo além dos conteúdos conceituais.

A esse respeito, Passini complementa que o professor deve incentivar discussões entre/com os alunos e se aproximar dos mesmos como seres humanos, e não apenas ser aquele que despeja conteúdo. Essa autora acrescenta que, para ensinar, deve haver um método, e esse se refere “[...] à forma como se pretende trabalhar um conteúdo para atingir um objetivo [...]”, incluindo “[...] a escolha dos recursos didáticos e a dinâmica da aula” (PASSINI, 2007, p. 101).

### **3.2.2 - COMO PERCEBER E COMO UTILIZAR A GEOGRAFIA?**

“[...] precisamos acabar com o processo de sub-  
educação no qual somos formados, reformando o  
pensar e o agir dos homens.”

Aluna egressa do Ensino Médio (2004)

Para nós, a Geografia é também uma disciplina que trata da dinâmica cotidiana das sociedades humanas de qualquer espaço em qualquer tempo. Portanto, por ser dinâmica, não deve ser compreendida apenas como enciclopédica, que se aprende nos bancos escolares sem significado e aplicabilidade para a vida.

Entendemos que essa Geografia que se ensina/aprende tem que se prestar a alguma finalidade na vida do sujeito. Os conceitos desenvolvidos, as habilidades e

as competências necessitam ser bem plantadas em fundamentações teóricas e científicas, e o seu processo de ensino deve ser formatado para desenvolver no aluno a capacidade de articular conhecimentos, com o fim de se chegar à aprendizagem para a vida prática.

Dessa forma, com a finalidade de investigar as capacidades intelectuais desenvolvidas no aluno, através de determinado conteúdo, utilizamo-nos dos conteúdos de astronomia e cartografia objetivando verificar qual o uso que esses sujeitos fazem desses saberes.

Para isso, fizemos os seguintes questionamentos: você consegue identificar a localização (geográfica/cartográfica) da China no espaço mundial? Em seguida: você consegue visualizar mentalmente a localização geográfica (de continente) dos demais países participantes das Olimpíadas/2008? — Obtivemos os seguintes resultados: quanto à primeira pergunta, 77,19% dos alunos atuais e 100% dos alunos egressos responderam que sim; quanto à segunda, 87,72% dos alunos atuais e 98,41% dos alunos egressos afirmaram ter essa noção espacial.

Consideramos que a habilidade cartográfica requer um estudo sistemático e orientado de cartas e mapas. É importante, na Geografia, que o aluno saiba lidar com essa linguagem. Ela forma um dos pilares dessa disciplina.

Quando afirmam conseguir visualizar mentalmente a localização dos países participantes desse evento, esses alunos e ex-alunos estão se utilizando de uma função mental que é comandada pela linguagem de símbolos — a cartográfica —, articulada à formação de conceitos. Segundo Luria, “[...] a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano [...]” (2006, p. 26).

É fundamental, durante o processo escolar, que o aluno seja estimulado ao desenvolvimento das diferentes formas de linguagem, especificamente na Geografia, quanto à linguagem cartográfica. Vigotsky afirma que “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento [...]” (VIGOTSKY, 2006, p. 109), e que, durante o processo educativo, o professor precisa estar atento

para identificar o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Ainda de acordo com Vigotsky (2006), ao falar da aprendizagem especializada, os elementos comuns materiais e os processos comuns permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento. Segundo ele, somos governados pelos hábitos. Assim, o desenvolvimento de várias capacidades específicas e independentes reflete diretamente sobre o intelecto, pois o desenvolvimento deste depende do material sobre o qual tal capacidade opera. Ao desenvolver o intelecto, a partir de determinada função ou atividade específica, este influi sobre o desenvolvimento de outras funções e atividades, mas somente se essas apresentarem elementos comuns entre si.

Assim, para entendermos como o aluno é capaz de perceber, articular e utilizar os conhecimentos geográficos questionamos se compreendiam por que num país como a China as informações veiculadas são censuradas: 49,12% alunos atuais e 84,12% dos alunos egressos afirmaram compreender tal questão. Nossa escolha pela China deveu-se ao fato de que, no momento em que aplicamos o questionário, tinha acabado de acontecer, naquele país, as Olimpíadas/2008.

Na sequência, pedimos que justificassem suas afirmativas. Obtivemos respostas expressas de formas variadas, mas girando em torno de uma idéia comum — o modelo político adotado. No dizer de alguns alunos do curso Técnico Integrado, as causas mais comuns a essa censura estão no fato de o país ser socialista, de política comunista “fechada”, com regras muito rígidas, censurando a liberdade de expressão. Outra questão exposta é que tal ação tem por objetivo evitar que alguma crítica ao país não chegue à população, evitando até conflitos com o governo. E também, a idéia de que só interessa ao país mostrar o lado positivo da nação e manter o controle sobre a população.

Para os alunos egressos do Ensino Médio, as respostas giraram em torno das mesmas idéias, de que há um controle por parte do governo comunista ditador sobre a população, exercendo um rigor sobre as informações, veiculando somente as que são do interesse daquele governo. Acrescentam que o governo chinês impede a

publicação de qualquer informação que possa pôr em questão a ditadura e a forma como o país é governado.

Vemos como relevante trazer algumas falas desses sujeitos a esse respeito:

“O regime político chinês promove a censura dos meios de comunicação nacionais e estrangeiros visando um controle sobre as informações que mostrem a real situação político-social da China, como a grande pobreza presente no interior do país e as graves violações de direitos humanos praticados pelo governo. Privando a liberdade de cada indivíduo, eles se asseguram de uma possível revolta da população e posterior, quem sabe, guerra civil no país, o que abalaria o poder mantido pelo governo. (aluno egresso do Ensino Médio, 2006)”

No dizer dessa ex-aluna:

“Há um processo histórico que indica o auge, guerra fria, época de Mao Tse Tung que comandou um regime de partido único perseguindo a população. Apesar de Deng Xiaoping criar as zonas econômicas, a China continua com um regime um tanto fechado, proibindo a população a ter acesso a certos sites, e muitas outras barbaridades que contrapõem a liberdade. Ou seja “a China é um país socialista de mercado”. (aluna egressa do Ensino Médio, 2007)”

Uma resposta confronta a idéia comum expressa aqui. Para outro ex-aluno, a causa está no povo e em sua cultura, e não no governo e no regime. Em suas palavras:

“Devido a etnia e cultura daquele determinado povo, nem tudo que é normal lá é em outros países. Por isso, fica restrito algumas informações (aluno egresso do Ensino Médio, 2005)”

“Por se tratar de um país com cultura predominantemente tradicional, onde por muitos anos predominaram sistemas fechados e opressores. (aluno egresso do Ensino Médio, 2005)”

A esse mesmo item questionamos se compreendem por que um país empenha seus esforços para sediar um evento como as Olimpíadas: 84,21% alunos do curso Técnico e 88,88% ex-alunos do Ensino Médio afirmaram compreender tal questão.

Em suas justificativas os alunos atuais, do curso Técnico, relataram as seguintes questões: ganhos econômicos com o turismo; divulgação da cultura; reconhecimento internacional do país; fortalecimento da política e esporte local; geração de emprego; projeção econômica no mundo globalizado e o legado deixado, como estádios, moradias, entre outros.

Para os ex-alunos, o que justifica tal esforço é ganhar credibilidade mundial, exibindo grandes obras e a capacidade produtiva do país; aproximar os povos; mostrar para o resto do mundo sua história e sua geografia; a seriedade como o esporte e os atletas são tratados nesse país; o desejo de mostrar-se melhor que os outros (nacionalismo); construções de obras que visam ao turismo, posteriormente e durante o evento, que promovem entrada de capital; ganhar destaque e influência na comunidade internacional; sinal da prosperidade econômica; “mascarar” problemas políticos e sociais internos.

No dizer de um aluno egresso:

“Com o grande crescimento econômico da China decorrente da rápida industrialização desde a mudança econômica do país, de economia planificada a economia de mercado, eleva a cada ano a importância do país no cenário internacional. Recordo-me que, quando ingressei no CEFETES, a China era a 7ª ou 8ª economia do mundo. Hoje ela é a 4ª maior economia e deve ultrapassar a Alemanha em breve. Portanto, o país que já é conhecido pela invasão dos mercados internacionais com seus produtos industrializados também deseja a visibilidade internacional de sua cultura e progresso, aspectos imprescindíveis para um país que, segundo muitos, em cerca de 20 ou 30 anos tornar-se-á hegemônica, situação ocupada pelos EUA atualmente. (aluno egresso do Ensino Médio, 2005)”

Quando questionados se compreendem por que atletas de determinados países, como os EUA, chegam tantas vezes ao pódio, 89,47% dos alunos do curso Técnico e 96,82% dos egressos responderam compreender tal questão. Quanto às justificativas, as respostas giraram em torno das mesmas idéias: a seriedade com

que o esporte é tratado naquele país, com melhor treinamento; mais ajuda do governo; melhor qualidade de vida e de tecnologia; maior incentivo e investimento financeiro; grandes investimentos nas escolas para a formação de atletas; investimentos do país em projetos e em infraestrutura de centros esportivos.

O que diz um ex-aluno a essa questão:

“Os EUA têm um sistema de educação no qual o esporte tem muita importância. E por ser uma sociedade movida à meritocracia, destacar-se nos esportes significa muitas vezes uma vaga nas universidades, por exemplo. Além disso, há infra-estrutura e patrocínio suficiente para treinar atletas por anos para tornarem-se os melhores. O desenvolvimento do esporte na infância e no ambiente escolar também explica os bons resultados obtido por Cuba, que tem PIB, população e território significativamente menores. (aluno egresso do Ensino Médio, 2005)”

Ainda questionamos aos sujeitos desta pesquisa se entendem por que a cidade de Pequim é tão poluída: 80,7% dos alunos do curso Técnico e 85,71% dos egressos do Ensino Médio responderam positivamente a essa questão. Quanto às justificativas, tivemos: a grande quantidade de indústrias e o alto desenvolvimento daquele país; ao fato de a mão-de-obra ser barata; ao mau planejamento da cidade; ao processo rápido de urbanização e falta de esforço para evitar a poluição; pouca vegetação; forte aglomeração de pessoas, conseqüentemente, de automóveis; o uso do carvão mineral como fonte de energia; intenso processo produtivo; pouca consciência ecológica e a fragilidade das leis ambientais.

É claro que não queremos aqui questionar, em termos geográficos, a validade ou não dessas respostas, mas podemos observar que algumas das justificativas dadas passam por entendimentos que são específicos, mas que também são gerais. Ou seja, esses sujeitos se utilizaram de um conhecimento comum, que poderia ser aplicado a outros determinados espaços, para justificar uma questão de um espaço específico. Essa é uma articulação mental utilizando-se do conhecimento geográfico lógico e da analogia espacial. Callai considera que é importante que o aluno desenvolva um olhar espacial. Esse olhar “[...] supõe decodificar as ações sociais humanas a partir das marcas produzidas por esta” (CALLAI, 2006, p. 94).

O que pretendemos é afirmar que as sociedades humanas produzem o espaço que ocupam a partir das suas necessidades, da sua cultura e história. Assim, cada lugar possui uma identidade que lhe constitui. No entanto, em tempos de Globalização, características semelhantes, relativas a vários fatores (econômicos, ambientais, culturais, etc.), são comuns a diferentes espaços. Callai ressalta que o ato de fazer análise geográfica a partir da “[...] dimensão histórica favorece a percepção dos significados de cada lugar para além das aparências e encaminha à compreensão da realidade espacial como resultado de processos sociais da humanidade” (CALLAI, 2006, p. 99).

Quando tratamos de um assunto que é comum a espaços diferentes, podemos generalizar os conceitos para analisar situações que apresentam aspectos semelhantes entre si. Essa capacidade de análise requer uma consciência espacial, ou seja, que o aluno aprenda a pensar a partir do confronto do seu saber com o saber do professor e das produções de autores. Dessa forma, o aluno poderá estabelecer analogias a partir do que observa enquanto construção e comportamento da própria sociedade na qual vive.

Na seqüência, questionamos se entendem por que podemos acompanhar, ao vivo, os eventos esportivos mesmo não estando na China: 96,49% dos alunos do curso Técnico e 100% dos alunos egressos responderam entender tal questão. Para esses alunos, das duas modalidades de cursos, as justificativas a esse item circularam em torno das seguintes idéias: desenvolvimento da tecnologia dos satélites artificiais; transmissão via TV, internet, globalização, etc.

Entendemos que a escola e o professor devem estar preparados para atuar em uma realidade de mundo em constante processo de mudança tecnológica. Assim considerando, deter o conhecimento, ou pelo menos estar aberto a essa nova realidade, no que se refere à forma da linguagem tecnológica, e/ou ainda reconhecê-la como existente, torna-se cada vez mais necessário para se estabelecer um canal aberto de diálogo entre professor e aluno. Nesse contexto, complementando, cabe ao professor tornar-se parceiro do aluno na assimilação e compreensão de tais inovações.

Passini afirma que em tempos de tecnologia digital é importante que o professor esteja preparado para formar o “[...] cibercidadão, aquele que se utiliza das ferramentas eletrônicas para construir pensamentos, reorganizar idéias, utilizar o próprio pensamento nas tarefas de compilação de textos prontos [...]” (PASSINI, 2007, p. 83).

Para nós, é importante que o professor considere que muitos de seus alunos têm acesso a essas novas tecnologias. Neste item de investigação, a partir dos resultados obtidos podemos perceber que, além do acesso a essa tecnologia, esses sujeitos compreendem o seu funcionamento e a sua finalidade. Nossos sujeitos são frutos de uma sociedade tecnológica, considerando a faixa etária dos mesmos, e muitos deles conhecem mais (e/ou melhor) do que a maioria dos professores como trabalha todo esse aparato tecnológico. Por isso, é importante que o professor estabeleça parceria com o seu aluno também nesse aspecto, objetivando desenvolver a capacidade de adequar conteúdo e método a essa nova realidade, quando se apresente necessário, visando sempre à aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

### 3.2.3- POR QUE APRENDER?

“Tendo em vista que a Geografia é uma disciplina importante para a formação tanto do mundo quanto da visão de mundo que o ser humano deve ter, a aprendizagem não se restringe apenas a um campo. Dessa maneira, é possível relacionar o conteúdo aprendido ao fazer uma viagem e perceber a paisagem [...], bem como podemos encontrar a Geografia também nas discussões políticas e na organização do mundo atual (multipolaridade, globalização [...]).”

Aluna egressa do Ensino Médio (2006)

Tendo em vista a relevância da aplicação prática do conhecimento adquirido em sala de aula, consideramos fundamental, nesta investigação, compreender como se processa na vida cotidiana do aluno os conhecimentos geográficos adquiridos.

Assim, neste item, nosso objetivo foi o de aprofundar a investigação quanto ao uso e importância da aprendizagem em Geografia na vida prática dos nossos sujeitos, para o que, apresentamos o questionamento constante da Tabela 9 abaixo.

Tabela 9 – Uso e importância da aprendizagem em Geografia (outubro/2008)

<b>SUA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA TEM LHE AJUDADO A: (%)</b>					
TEMAS	ALUNOS/CURSO	MUITO	BASTANTE	POUCO	NADA
Discutir sobre temas diversos em um bate-papo com amigos	T. I.	15,8	49,12	33,33	1,75
	E. M.	38,10	47,62	12,7	1,58
Fazer leitura cartográfica	T. I.	21,05	56,14	22,9	-
	E. M.	38,09	36,5	20,64	4,77
Interpretar mapas, gráficos e/ou tabelas	T. I.	42,1	50,8	7,01	-
	E. M.	44,44	46,03	9,53	-
Localizar-se no espaço percorrido por você cotidianamente	T. I.	24,56	61,41	14,03	-
	E. M.	38,09	42,86	19,05	-

Técnico Integrado (T.I.)  
Ensino Médio (E.M.)

Como tratamos, nesta questão, de dois itens específicos: um de formação de conceitos e articulação de conhecimentos, e outro, de conhecimento cartográfico, entendemos adequada uma análise diferenciada dos resultados aqui obtidos.

Tratando-se do primeiro item, observamos que, para os alunos egressos do Ensino Médio, a habilidade adquirida em Geografia, sobre conceitos e conhecimentos gerais, foi mais significativa do que para os alunos atuais, do curso Técnico Integrado. O desenvolvimento de tal habilidade tem ajudado, com mais ênfase, a socialização e a integração desses sujeitos nas discussões dentro do grupo que frequentam. Não estamos, de forma alguma, desconsiderando, em nossa análise, a diferença de caminhada acadêmica que existe entre esses dois grupos, fato que pode explicar a maior facilidade dessa socialização e integração para os alunos egressos do Ensino Médio.

Por outro lado, ao se tratar da questão cartográfica, podemos observar que não há muita diferença de resultados, comparando os níveis de curso, quanto ao desenvolvimento das habilidades cartográficas. É importante ressaltar que o conteúdo de cartografia é assunto fundamental no curso Técnico Integrado em Construção Civil, sendo este estudado dentro de um módulo inteiro.

Concordamos com Castrogiovanni (2006) quando afirma que a compreensão do espaço está diretamente associada à contemporaneidade do indivíduo, de acordo com a fase de vida de cada um, ligado ao desenvolvimento cognitivo. Adicionamos a esse pensamento a questão sociocultural e histórica na qual o indivíduo está inserido.

Ainda segundo esse autor, as ferramentas cartográficas devem ser entendidas como representações sociais de um determinado espaço real nos quais estão representados elementos que compõem o espaço. Essas representações se utilizam de uma linguagem cartográfica de símbolos como forma de comunicação. Entender tais representações requer domínio dessa linguagem. Castrogiovanni acrescenta que “é fundamental no ensino de Geografia que o aluno aprenda a fazer uma leitura crítica da representação cartográfica, transpondo suas informações para o uso cotidiano” (CASTROGIOVANNI, 2006, p. 38-39)

A esse respeito, Callai (2006) escreve que, ao desenvolver habilidades de ler mapas, o aluno terá desenvolvido habilidade de lateralidade; orientação; sentido de referência em relação a si e aos outros, e o significado de distâncias e de tamanhos, pois ele dependerá dessas habilidades para fazer leitura cartográfica.

Do nosso ponto de vista, a habilidade de ler mapas, tabelas e gráficos está diretamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de uma linguagem que é representada por símbolos, o que é fundamental como ferramenta geográfica, pois, a nosso ver, a cartografia constitui um dos pilares da Geografia. Passini acrescenta que “[...] A Geografia e a Cartografia têm como objeto de investigação o espaço [...] a utilização de diferentes linguagens melhora a significação do espaço geográfico [...]” (PASSINI, 2007, p. 147).

### 3.2.4 - ARTICULAR CONHECIMENTO ACADÊMICO COM O CONHECIMENTO DO SENSO COMUM: QUAL A APLICABILIDADE?

[...] Nossa opinião pode ser consensual ou divergente. Faz-se necessário, no entanto, que [...] seja respeitada.

Aluna egressa do Ensino Médio (2004)

Compreender a relevância da Geografia na formação do aluno e o uso que ele faz desse saber constitui um dos nossos objetivos neste trabalho. Portanto, com o interesse de alcançarmos tal propósito, e de investigarmos como nossos sujeitos articulam os conhecimentos do senso comum com o acadêmico, utilizamos o conteúdo geográfico de localização espacial, por entendermos ser este um conteúdo geográfico base. Assim, fizemos o seguinte questionamento:

Tabela 10 – Conhecimento acadêmico e do senso comum

TEMAS	ALUNOS/CURSO (%)	
	T. I.	E. M.
Consegue se deslocar com facilidade	28,07	36,5
Toma alguns pontos (construções, aspectos naturais, nomes de ruas, e outros) como referenciais de localização	91,22	87,3
Orienta-se através de um mapa	12,28	20,63
Encontra dificuldades de deslocamento	24,56	22,22
Sente-se perdido(a)	14,03	7,93
Orienta-se a partir de informações solicitadas a outras pessoas.	82,45	84,12
Orienta-se pelo Sol	7,01	11,11
Nunca passou por essa experiência	5,26	1,58

Técnico Integrado (T.I.)  
Ensino Médio (E.M.)

Observamos, neste item, que a maioria dos sujeitos desta pesquisa se utiliza de conhecimentos do senso comum para se localizar no espaço percorrido tomando

como referenciais objetos naturais e/ou culturais, além de se utilizarem da comunicação verbal como ferramenta de orientação.

É do nosso entendimento que essa forma de se orientar no espaço percorrido é um processo natural e faz parte da prática cotidiana da maioria das pessoas, tendo elas passado ou não pelos bancos escolares. Portanto, é fundamental que o professor, em especial o de Geografia, considere tais conhecimentos do senso comum e ajude o aluno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir de bases teórico/científicas.

Nessa relação de prática/teoria/prática, e ainda com a finalidade de alcançar o nosso objetivo, exposto anteriormente, questionamos sobre o grau de importância que é dado por nossos sujeitos aos assuntos discutidos nas aulas de Geografia, e a repercussão disso para a postura cotidiana de cada um.

Os resultados obtidos neste item nos permitem refletir sobre o compromisso, a importância e a responsabilidade do professor quanto ao conteúdo, no momento de trabalhá-lo na sala de aula. Possibilitam, igualmente, observar o que o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor representam para o aluno, relativo à aplicação da atitude de aprendizagem e desenvolvimento no seu cotidiano. Com isso, a construção da aprendizagem torna-se mais relevante, por facultar ao aluno o uso dos saberes adquiridos, que lhes concede mais importância e significado prático.

Tabela 11 – Conhecimento acadêmico e uso cotidiano

TEMA	QUAL SITUAÇÃO DESSAS VOCÊ VIVENCIOU? (%)			(continua)	
	ALUNO/ CURSO	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	
Discutindo em casa sobre determinados assuntos desenvolvidos nas aulas de Geografia, a fim de que seus familiares compreendam melhor o assunto em discussão	T. I.	47,36	43,86	8,78	
	E. M.	58,74	39,68	1,58	
Procurando aprofundar os conhecimentos sobre determinados temas desenvolvidos nas aulas de Geografia	T. I.	43,86	54,39	1,75	
	E. M.	46,03	53,97	-	

QUAL SITUAÇÃO DESSAS VOCÊ VIVENCIAU? (%)				
				(final)
Associando o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor na aula de Geografia com algo que você conhece ou já ouviu falar	T. I.	73,68	24,57	1,75
	E. M.	88,89	11,11	-
Dando mais sentido a determinados assuntos que você conhece e/ou já ouviu falar a partir do momento que o professor de Geografia o desenvolve em sala de aula	T. I.	80,8	19,29	-
	E. M.	82,56	15,86	1,58
Questionando-se sobre qual a finalidade, para sua vida, de determinados assuntos tratados nas aulas de Geografia	T. I.	49,12	45,62	5,26
	E. M.	49,21	49,21	1,58
Com vontade de abandonar tudo em função de considerar o conteúdo desenvolvido nas aulas de Geografia chato e sem finalidade	T. I.	7,01	43,86	49,13
	E. M.	-	25,4	74,6

Técnico Integrado (T.I.)  
Ensino Médio (E.M.)

Outro dado relevante, que levantamos neste item de investigação, é o grau de importância que o aluno atribui à consideração dada pelo professor aos seus saberes adquiridos no cotidiano; e que, ao ensinar, o professor estabeleça analogias entre esses saberes e o conhecimento científico. Ainda observamos que os conceitos desenvolvidos em sala de aula tornam-se mais significativos quando os alunos conseguem estabelecer alguma relação entre conhecimento acadêmico/científico com aquilo que conhecem e/ou associam com o seu espaço de vivência, num processo intersubjetivo. Para Lúria (2006), os processos intersubjetivos se desenvolvem através da constante mediação dos adultos, agentes externos mediadores do contato do sujeito com o mundo.

Usamos desse pensamento de Lúria para analisar por que, para nossos sujeitos, a mediação entre conhecimento acadêmico, desenvolvido pelo professor, e o conhecimento do senso comum, do aluno, é significativo para o seu processo de aprendizagem. À medida que o conhecimento se desenvolve dentro de cada sujeito, a capacidade de análise e julgamento transforma-se num processo intersubjetivo. O

autor acrescenta que “[...] é através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (LURIA, 2006, p. 27).

Quanto a esse processo, Cavalcanti afirma que a educação deve sempre privilegiar a interação social, buscando estabelecer uma relação dialógica entre “[...] professor, alunos e matéria de ensino [...]” (2006, p. 158). Ainda segundo essa autora, o conhecimento geográfico é necessário para a vida cotidiana, pois ele pode contribuir para o desenvolvimento de várias habilidades, como a capacidade de conhecer a forma como estão organizadas espacialmente as coisas, produzidas a partir de um processo sócio-histórico-cultural, e de como se apropriar disso. Nesse processo, o indivíduo passa a ser agente capaz de construir uma geografia e um conhecimento geográfico.

A capacidade de articulação dos assuntos trabalhados nas aulas de Geografia, com um determinado grupo, revela que, a partir do momento em que o aluno toma consciência dos saberes geográficos articulados entre o cotidiano e o científico, ocorre o que Cavalcanti considera como uma alteração na sua conduta e prática social cotidiana. Assim, consideramos que, no processo de produção da aprendizagem e do desenvolvimento, é fundamental que o professor considere a vivência do aluno também como dimensão do conhecimento, pois é nessa dialógica do homem com o mundo que o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem.

Para Callai (2006), o papel da escola é dar condições para que os conceitos do senso comum passem por uma (re)formulação com/em conceitos científicos. É importante destacar que a capacidade de argumentação é fundamental para que ocorra essa (re)formulação, de acordo com o acesso que se tem às informações. Callai ainda afirma que a construção de conceitos decorre de uma prática cotidiana.

Cavalcanti (2005) considera importante que o aluno desenvolva um raciocínio espacial que o ajude na formação de conceitos, especialmente os conceitos que instrumentalizam um pensamento espacial. Para essa autora, a Geografia escolar

desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento desse pensamento. Considera que as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, na medida em que os alunos já possuem conhecimentos geográficos, produzidos no senso comum, na sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido.

### 3.2.5- COMO PERCEBER A GEOGRAFIA ACADÊMICA NAS COISAS DO COTIDIANO?

“A geografia é o cenário da vida, não tem para onde correr. Ela possibilita entender o clima e a paisagem de certo lugar, o sistema econômico que vigora em nosso país, o processo que gera a concentração de renda e conseqüentemente desigualdade social, as causas que favoreceram e favorecem o surgimento de favelas e que contribui para o aumento da violência... Enfim a geografia é a ciência que explica o porquê de viver-se assim.”

Aluna egressa do Ensino Médio (2007)

Iniciamos esta parte trazendo uma contribuição de Damiani sobre o que entende por cotidiano. Segundo essa autora, “o cotidiano se torna um *nível* de análise do real importante quando a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida [...]” (2007, p. 161). Acrescenta que o cotidiano envolve tanto momentos da vida social, os quais não são alheios nem ingênuos ao modo de produção capitalista, quanto o mundo do trabalho, pois também é criado pelo modo de produção. No entanto, o cotidiano, como nível mediador entre o econômico e o político, está assentado no social. Dessa forma, afirma que o cotidiano “[...] amplia o universo de análise para tantas outras relações entre os indivíduos e grupos, inclusive particulares, locais. Inclui o vivido, a subjetividade, as emoções, os hábitos e os comportamentos” (2007, p. 163). Para Damiani, “a vida cotidiana, mais íntima, ao mesmo tempo, situa seu lugar na sociedade global. Pela mediação do cotidiano no lugar, somos levados dos fatos particulares à sociedade global” (2007, p. 164).

Admitindo que o lugar cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, é o espaço das cidades, tomamos este como sendo relevante para investigarmos como esses sujeitos percebem as coisas do urbano, associando conceitos acadêmicos ao seu saber de vivência cotidiana.

Nas cidades está contida a maior parte das ações das sociedades humanas na produção e transformação do espaço. Essas são constituídas de uma teia de inter-relações históricas, econômicas, culturais, sociais e ambientais. Local onde a ocupação espacial torna-se mais limitada e as relações de (con)vivência se dão de forma mais acirrada. Callai (2006) afirma que a cidade é o espaço onde as relações humanas se acentuam e há mais necessidade de estabelecimento de regras e políticas públicas.

Se, por um lado, o espaço é onde se estabelecem inter-relações mais evidentes e mais facilmente percebidas, por outro lado, enquanto conteúdo escolar, como afirma Cavalcanti (2005), a cidade é concebida para além de sua forma física. O campo de compreensão da cidade, nesse caso, é também concebido como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico. Seu estudo deve voltar-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular.

Ainda de acordo com Cavalcanti é fundamental que o aluno perceba sua cidade e outras, ao mesmo tempo, como resultado e condição de uma determinada prática social, o que corresponde, portanto, a determinadas formas de organização da produção social. Na sequência do que ele preconiza, cabe à Geografia abrir o espaço de discussão — cotidianas e científicas — sobre as diferentes formas de concepção e prática da cidade.

Para Milton Santos, a cidade é o lugar que abriga uma grande diversidade cultural, especialmente nas grandes cidades, onde se instala uma grande diversidade de pessoas, oriundas de lugares diferentes, carregando consigo “[...] interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada de entendimento e da crítica da existência” (SANTOS, 2008b, p. 172-173).

Na Tabela 12, a seguir, trazemos alguns pontos de investigação junto aos sujeitos desta nossa pesquisa:

Tabela 12 – Grau de percepção e apropriação das coisas da cidade

**Identifique, na escala de 0 (nada) a 4 (plenamente), como você percebe as coisas da cidade (%)**

TEMAS	ALUNOS /CURSO	0:Nenhum	1:Raramente	2:Pouco	3:Muito	4:Intensamente
Diversidade étnico-cultural	T. I.	-	1,75		78,96	19,29
	E. M.	-	1,58	19,05	41,28	38,09
Violência	T. I.		10,52	22,8	33,34	33,34
	E. M.	-	1,58	7,9	46,6	43,92
Poluição do ar	T. I.	1,75	12,28	33,34	35,08	17,55
	E. M.	-	6,34	25,39	33,34	34,93
Poluição sonora	T. I.	3,5	3,5	33,3	38,5	21,2
	E. M.	-	4,76	11,11	47,61	36,52
Poluição visual	T. I.	1,75	7,01	36,85	29,83	24,56
	E. M.	-	3,17	25,39	39,69	31,75
Oferta de serviços (educação, saúde, segurança, etc.)	T. I.	3,5	14,04	31,58	42,1	8,78
	E. M.	-	4,76	31,74	36,6	26,99
Espaços de lazer	T. I.	7,01	14,04	42,2	24,56	12,28
	E. M.	-	3,18	38,09	42,86	15,87
Oportunidades de emprego	T. I.	3,5	14,03	45,62	26,33	10,52
	E. M.	-	1,58	42,86	38,09	17,47
Oferta de produtos	T. I.	-	5,27	22,8	49,13	22,8
	E. M.	-	-	7,94	42,85	49,3

Técnico Integrado (T.I.)

Ensino Médio (E.M.)

Perceber a cotidianidade das coisas da cidade requer capacidade de abstração e apropriação da realidade. Essa capacidade — abstração e apropriação da realidade — está diretamente relacionada com o desenvolvimento de conceitos, articulados entre conhecimento do senso comum, adquirido pela experiência própria e do grupo social, e o conhecimento científico, adquirido através do desenvolvimento de conceito. De acordo com a teoria de Vigotsky, o desenvolvimento de conceito é imprescindível para o conhecimento do mundo, pois desenvolve no indivíduo a capacidade de categorizar o real e lhe atribuir significados.

Quanto à relevância do conhecimento científico para o desenvolvimento e a aprendizagem, Libâneo (2004/24) ressalta a importância do processo de escolarização como essencial na criação de contextos sociais para o domínio e internalização de processos mentais nos quais está implicada a ZDP.

Compreendemos que, no momento em que o aluno é despertado para um olhar sobre as coisas da cidade, a partir de um conhecimento acadêmico, com conceitos construídos e articulados, essas coisas passam a ter mais significado para ele, enquanto a sua capacidade de ação e articulação nesse espaço de vivência passa a ser mais bem percebido, compreendido e apropriado.

Consideramos que cada cidade apresenta características específicas, que lhe dão identidade, mas também muitas características, como organização política, social, econômica e de ocupação espacial que, de modo geral, são comuns a muitas outras cidades em tempos e espaços diferenciados. Compreender como se dão as (inter)relações do/no espaço mais imediato é importante para que o aluno desenvolva capacidades de estabelecer relações entre o local e o global.

Ao tratar de questões cotidianas e das cidades, não pudemos deixar de aproveitar o momento político das eleições municipais, que coincidiu com o momento da aplicação da nossa pesquisa. Utilizamos esse fato para investigar o grau de politização de nossos sujeitos, bem como o de construção de uma consciência cidadã, por considerarmos essa temática relevante no processo de construção de uma consciência de ser/estar inserido no contexto social de forma politizada.

Concebemos como papel da Geografia — e do professor desta ciência — voltar-se para o desenvolvimento de uma consciência política dos seus alunos na construção de uma consciência cidadã ativa, no exercício da cidadania plena de direitos e deveres, na forma de perceber, se portar e se integrar ao/no espaço local no qual se situa.

Obtivemos, assim, os seguintes resultados, expressos na Tabela 13:

Tabela 13 – Grau de politização e consciência cidadã

TEMAS	ALUNOS/ CURSO	Sobre as eleições municipais, você considera (%)		
		IMPOR TANTE	POUCO IMPORTAN TE	NADA IMPORTAN TE
Conhecer a vida política de cada candidato	T. I.	94,74	3,5	1,76
	E. M.	87,4	11,2	1,58
Conhecer as propostas de cada candidato	T. I.	96,49	1,76	1,76
	E. M.	90,47	6,35	3,18
Conhecer as propostas dos partidos de cada candidato	T. I.	77,19	21,05	1,76
	E. M.	71,43	25,39	3,18
Informar-se sobre as coligações partidárias feitas por cada candidato/partido	T. I.	38,59	56,15	5,26
	E. M.	57,15	36,6	6,34
Informar-se sobre a vida pessoal de cada candidato	T. I.	28,07	50,88	21,05
	E. M.	57,15	36,6	6,34

Técnico Integrado (T.I.)  
Ensino Médio (E.M.)

Esses resultados demonstram que nossos sujeitos, apesar de muito jovens, apresentam uma construção de conscientização política ao revelarem o grau de importância que atribuem às questões políticas locais. Callai (2006) afirma que é dever da escola formar educandos com valores referentes a deveres e consciência política às quais a sociedade está organizada.

Compreendemos a importância do desenvolvimento de uma consciência cidadã para o (re)conhecimento dos direitos e deveres que cada indivíduo, órgão ou entidade ocupa dentro da sociedade. Surge, daí, a responsabilidade da educação, de trabalhar com o aluno através dos conteúdos escolares, a fim de que nele se desenvolva tal consciência. Cavalcanti (2006) destaca que é papel da Geografia, para um exercício pleno da cidadania, formar cidadão consciente do seu papel de estar no mundo em que vive.

Quanto a esse tema, Milton Santos afirma que a “[...] possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente [...]” (SANTOS, 2008, p. 113), anotando ainda, que o lugar é a base geográfica dessa construção, pois é o espaço de exercício da existência plena. Adverte, contudo, que estamos longe da concretização desse ideal.

Já dissemos, em algum momento, neste trabalho, que, para conhecermos o global é importante conhecermos o local, e vice-versa, pois um está carregado do outro. Com o objetivo, então, de investigarmos de que forma nossos sujeitos percebem essas duas dimensões de espaço, a forma como essas se inter-relacionam e como exercem influência em suas vidas, questionamos sobre a percepção que têm do capitalismo nas coisas do cotidiano.

Entre as respostas dadas, algumas foram comuns aos dois grupos de alunos, como o poder dado ao dinheiro; a concorrência; a oferta de produtos cada vez maior; o consumismo e a desigualdade social.

Algumas respostas foram específicas dos alunos atuais, do curso Técnico Integrado: os preços das mercadorias, com destaque para o monopólio e os elevados preços dos alimentos da cantina da escola; a liberdade de escolha dos produtos em função da grande oferta e variedade dos mesmos; as ofertas de produtos e propagandas para incentivar o consumo; os impostos e a burocracia; a pobreza, a fome; a existência de empresas privadas; a ganância das pessoas; empréstimos com juros altos; a crise financeira atual que afetou o mundo todo.

Outras foram específicas dos ex-alunos do Ensino Médio: o descaso com a saúde pública; a busca da lucratividade; as relações de poder dentro de instituições em geral; a moda; os altos preços dos produtos e o trabalho assalariado. Para esses, o capitalismo é percebido na hora de pagar as contas mensais, como aluguel, água e luz, ou mesmo nos gastos com lazer.

Acrescentam que o sistema pode ser percebido, também, na ganância de certos países, em fatos relatados pela mídia, mesmo que de forma não muito explícita; ou até mesmo na convivência diária, como a compra e venda de produtos e serviços; no acúmulo de dívidas gerado pela facilidade de aquisição dos bens de consumo; na livre concorrência; na valorização dos bens materiais e do poder de compra; no *status* e nos cartéis formados pelos postos de gasolina.

Destacamos, a seguir, a fala de um ex-aluno, que expressa a forma como o capitalismo gera uma mudança no comportamento pessoal do indivíduo:

“A correria do dia a dia por melhores resultados seja na sala de aula, no emprego ou no estágio, você tem que sempre estar melhorando em relação ao que faz.” (aluno egresso do Ensino Médio, 2005).

Se há uma evolução tecnológica, um aumento da concorrência, um aprimoramento da qualidade, essas não são exigidas apenas para os produtos e serviços. Há, também, uma exigência quanto à qualidade da mão-de-obra que executa tais serviços. Há uma seleção dentro do mercado.

No relato a seguir, observamos que há, por parte deste ex-aluno, uma percepção clara da desigualdade socioeconômica, ao observar o acesso que cada um tem ao meio de transporte, do qual se utiliza no cotidiano, e as marcas do capitalismo expressas nas propagandas. Assim ele se exprime, fazendo referência à Terceira Ponte (seu nome oficial é *Ponte Deputado Darcy Castello de Mendonça* e liga a cidade de Vitória a Vila Velha, ambas no estado do Espírito Santo):

“A terceira ponte pela qual passo todos os dias, pois nela há muita propaganda, caracterizando a concorrência das empresas, a desigualdade entre um ônibus lotado e as pessoas que têm condição de ter um carro e chegar ao seu trabalho com conforto.” (aluno egresso do Ensino Médio, 2006).

No relato seguinte, podemos observar que há um destaque àquilo que ele considera como positivo dentro do capitalismo.

“A livre iniciativa das pessoas em abrir seu próprio negócio, a grande diversidade de produtos oferecidos e boa qualidade dos mesmos [...]” (aluno egresso do Ensino Médio, 2007).

Na fala de outro ex-aluno:

“[...] o comportamento, principalmente de meus colegas, é de extrema preocupação com o mercado de trabalho, no qual cada um faz o possível para ser o melhor e pouco se importando com a coletividade. A busca incessante pelo lucro, a importância cada vez maior ao privado em detrimento do público e o fascínio pelo status e pela ostentação de marcas também estão presentes. Tudo isso me faz lembrar que eu vivo em uma sociedade capitalista.”(aluno egresso do Ensino Médio, 2005).

Em suas vivências, esses sujeitos vão (de)codificando sinais, fatos que os leva a associar o real com os conceitos desenvolvidos na escola, especialmente nas disciplinas sociais e humanas, enquanto aprendizagem escolar.

Cavalcanti (2005) afirma que o conceito formado pelo aluno é resultante de um processo de mediação do professor ao trabalhar com a linguagem geográfica, propiciando negociação/apropriação de significados. Essa autora acrescenta que a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e estéril. Nesse processo, o aluno não assimila o conceito, e sim a palavra, captando mais a memória que o pensamento, tornando-o impotente no emprego consciente do conhecimento assimilado.

Essa autora, ao falar da idéia de Vigotsky no processo de formação de conceitos, destaca que, para formar conceitos via escolarização, é preciso considerar as especificidades e as relações existentes entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. No dizer de Cavalcanti, ainda fazendo uma referência ao pensamento de Vigotsky, esses dois níveis de conceitos — espontâneos e não espontâneos — se relacionam e se influenciam constantemente, constituindo um único processo.

Para Cavalcanti (2005), um dos principais pontos de preocupação de Vigotsky é a compreensão da forma como o sujeito constrói os conceitos, sendo que suas considerações a esse respeito constituem uma grande contribuição de seu pensamento para o ensino escolar — a formação de conceito, através do uso do signo, é resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte.

### 3.2.6- PARA O JOVEM, QUANTO IMPORTA AS COISAS DO LOCAL?

“Colocar a disposição da comunidade uma ambulância, aumentar/melhorar o horário de ônibus, melhorar o calçamento e um projeto de arborismo.”

Aluno do curso Técnico Integrado (3º módulo).

Em muitos momentos, neste trabalho, abordamos a importância que atribuímos ao local. Assim, em nossa investigação, como forma de compreender como nossos sujeitos percebem e se importam com as coisas do local, da comunidade, questionamos o seguinte: Das coisas que você percebe em sua comunidade, o que lhe incomoda mais? Especifique:

Obtivemos como respostas, comuns aos dois grupos aqui investigados, que as questões mais percebidas são as péssimas condições no setor da saúde; má distribuição de renda; desigualdade social; a falta de espaços para o lazer; a violência; a corrupção política e o lixo nas ruas.

Alguns outros itens, que separamos como específicos dos alunos do curso Técnico Integrado, perpassam pela percepção das questões socioculturais, como o egoísmo dos cidadãos; envolvimento com drogas; a falta de convívio comunitário; preconceito; o analfabetismo e a ignorância; a indiferença e a banalização dos fatos, como a violência e outras coisas do tipo, e a falta de consciência ecológica.

Ainda pudemos selecionar, nas falas deste grupo de alunos, questões de ordem políticoadministrativa, como a falta de infraestrutura; o poder de decisão política concentrada; a falta de interesse real do governo de cuidar dos problemas sociais; o mau cheiro da cidade; a iluminação precária e a falta de rede de esgoto.

Entre as respostas dadas pelos alunos egressos do Ensino Médio estão questões de ordem sociocultural, tais como: a falta, muitas vezes, de noção de cidadania (parar na faixa de pedestres, por exemplo); a futilidade, ou seja, a não-preocupação na formação cidadã e o direcionamento de todas as atenções à satisfação pessoal; e a

não-percepção do outro como sujeito ativo e de direitos na sociedade, nos vários ambientes sociais.

Tratando-se de questões de ordem econômica e política, alguns desses alunos egressos destacaram: mais opções de comércio; padaria, entre outros; transporte muito demorado; o abandono nas instituições públicas: escolas, hospitais, bibliotecas e outras entidades públicas sob domínio do governo, com poucos recursos e com funcionários mal treinados; o manejo das terras usadas para a agricultura, feito de forma errada.

Callai (2006, p. 107), ao falar da ação da globalização sobre os lugares, afirma que “um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo [...]”. Acrescenta que essas “[...] relações são pautadas por interesses (políticos, econômicos, sociais, ambientais) e não por proximidade [...]”. Assim, entender como o lugar funciona é importante para que se possa, ao estabelecer relações de comparação, compreender como se concretizam os processos globais. Esse processo nos permite compreender a dinâmica da sociedade e da natureza em outras escalas de tempo e espaço.

Contudo, essa autora destaca que as características de cultura e de identidade, peculiares de cada lugar, tendem a se contrapor ao processo de homogeneização característico da Globalização. Para ela, o bairro faz parte de um contexto da cidade, sendo importante para o aluno conhecer a realidade vivida por ele no seu cotidiano, o que facilita a compreensão das suas representações e complexidades.

Callai ainda acrescenta que, ao estudar o particular — o local — tem-se que considerar a perspectiva na dimensão do espaço, pois esse é o resultado de “[...] fenômenos sociais, naturais e da relação da sociedade com a natureza. O que acontece na vida de uma sociedade acaba criando marcas no espaço, e por sua vez, a sociedade deixa suas marcas no espaço ocupado por ela” (2006, p. 110).

Admitimos que, ao ser capaz de perceber os processos que ocorrem no lugar, o aluno, se bem orientado pelo conhecimento geográfico, será capaz de estabelecer relações com outros espaços e tempos, desenvolvendo sua capacidade de

percepção, atenção e análise dos fenômenos, que são contraditórios e complexos, mas inter-relacionados.

Ainda nesse mesmo sentido de investigação, desafiamos nossos sujeitos a pensar como sujeitos ativos, capazes de ação sobre/no processo de mudança da realidade à qual estão inseridos. Para tanto, foram questionados sobre se tivessem que fazer algo em prol da comunidade onde vivem, o que elegeriam como prioridade.

As respostas, comuns aos dois grupos aqui pesquisados, perpassaram por questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais. A educação e a saúde, dentre essas, constituíram prioridade, recebendo maior destaque a educação, apontada por 47,5% do total dos cento e vinte (120) sujeitos pesquisados. Quanto aos alunos atuais do curso Técnico, cabe ainda destacar, 31,58% elegeram como prioridade questões ligadas a obras de infraestrutura, tendo sido este, dentre os demais, o item mais relatado pelos alunos dessa modalidade de curso.

Por oportuno, trazemos, neste momento do nosso trabalho, alguns relatos feitos por nossos sujeitos a respeito dessa questão:

“Calçamento da rua principal (já que calçaram as das casas) e aumento da caixa d’água (que atende mais de um bairro).” (aluna do curso Técnico Integrado, 5º módulo).

“Igualdade a todos e acabar com a violência, melhorar a educação. Para que haja uma sociedade mais igualitária e com mais oportunidade.” (aluno do curso Técnico Integrado, 4º módulo).

“Infra-estrutura das favelas e bairros pobres. Com isso o número de doenças poderia ser reduzido, o número de crianças na escola aumentado, assim como as oportunidades de emprego.” (aluna do curso Técnico Integrado, 4º módulo).

“Uma área de esporte e lazer, pois sendo assim crianças teriam lugar onde se divertir e não precisariam ficar brincando no “meio” das ruas.” (aluno do curso Técnico Integrado, 4º módulo).

“Educação para todos, sem preconceito de raça, idade ou de situação financeira. Eu concordo plenamente com qualquer pessoa que me disser que a educação pode mudar o mundo.” (aluno do curso Técnico Integrado, 3º módulo).

“A criação de um posto de saúde para atender aos moradores nas campanhas de vacinação ou de combate a alguma doença.” (aluna do curso Técnico Integrado, 5º módulo).

“Reforma da quadra poliesportiva. Porque vejo que é a única necessidade de imediato e devido minha comunidade não ter problemas sérios em nada.” (aluno do curso Técnico Integrado, 5º módulo).

É importante ressaltar que, na maioria dessas falas, a finalidade da Geografia, nesta modalidade de curso, está diretamente expressa. O aluno do curso Técnico Integrado em Construção Civil utiliza o conhecimento geográfico para pensar e atuar sobre o espaço em termos técnicos, ou seja, em como o espaço está organizado em sua infraestrutura de construções, e como, da mesma forma, pode ser organizado na visão de técnicos em construção civil.

No entanto, devemos salientar que, nessas falas, está explícita, também, a capacidade de percepção das coisas da comunidade. E a percepção dessa realidade está diretamente ligada ao que Vigotsky classificou como função mental superior; ou seja, a capacidade de percepção e pensamento sobre a realidade na qual cada um está inserido em sua comunidade é resultado da relação direta que esses estabelecem com o meio sociocultural em que vivem.

O lugar exerce uma função determinante, e, como afirma Milton Santos (2008b), não é apenas um quadro de vida, é o espaço vivido, local onde acontecem as experiências pessoais no contexto sociocultural, e, adita ainda o autor, o que existe no lugar é uma revelação sobre o mundo.

O conhecimento de outros lugares, mesmo que superficial e enviesado — considera esse autor — é importante para o desenvolvimento da aprendizagem, pois aguça a curiosidade do sujeito sobre os fatos. Se esse for ajudado por conhecimento sistêmico das ações globais, passa a ser mais significativo, acrescenta. Portanto, faz-se necessária a ajuda de um conhecimento sistêmico do acontecer global, para que se possa compreender a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos.

Complementando o pensamento de Santos, Castrogiovanni considera a importância do entendimento da totalidade como ferramenta necessária à compreensão do lugar — “[...] o estudo dos lugares deve contemplar a compreensão das estruturas, das idéias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem [...]” (2006, p. 15), e que fazem parte do cotidiano dos alunos.

É nosso entendimento que o lugar torna-se significativo para o aluno, na medida em que ele é capaz de perceber a identidade desse lugar, expressa nas relações que ali se estabelecem, como no conhecimento do espaço territorial local em seus aspectos físico/naturais, e, principalmente, em tudo que nele está produzido pela sociedade humana através do trabalho, nas relações culturais, sociais e históricas. Dizemos ainda que o lugar não exerce importância para todos da mesma forma, pois isso depende das expectativas de cada um, as quais podem estar no plano econômico, pessoal, social, político e/ou cultural.

Entendemos, por oportuno, aditar a esse nosso modo de ver a relação entre o lugar e o sujeito, um pensamento de Milton Santos (2007a), de que o valor que cada um tem em um determinado lugar, não é o mesmo dentro do grupo. Isso ocorre em função da acessibilidade e das oportunidades não serem as mesmas para todos. Assim sendo, o lugar também passa a não ter o mesmo valor para todos que o ocupam. Se a acessibilidade é diferente dentro do grupo, o espaço produzido, conseqüentemente, será produzido de forma também diferente.

Trazendo a discussão para o modo como nossos sujeitos percebem o lugar, o valor que dão a este, bem como às relações que nele se estabelecem, permeamos aqui um importante pensamento de Cavalcanti (2005). Essa autora explica que o homem, ao estabelecer uma relação com o meio, ativa o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar. E que, nesse processo de construção e desenvolvimento das funções mentais superiores, o plano intersíquico, o interpessoal e o social passam a ter prioridade.

Callai (2006), ao falar do local e do global, destaca que é preciso pensar globalmente e agir localmente, sendo necessário, para isso, compreender como o mundo se estrutura na atualidade, com a globalização das idéias, da economia, da

cultura, das desigualdades, da interferência ambiental, e agir em nível do alcance de cada um. No entanto, acrescenta, cada lugar responde a isso de modo diferente, de acordo com a identidade de cada um.

Libâneo (2004/24), retomando a formulação de Vigotsky sobre as relações entre a cognição e o mundo social e cultural, destaca a importância dos fatores contextuais para o desenvolvimento do pensamento. Afirma que o desenvolvimento cultural individual pressupõe a inserção dos indivíduos numa atividade sociocultural específica, a qual implica as relações interpessoais na aprendizagem situada, a participação. Dessa forma, ao agir em um determinado contexto particular, as pessoas focam o funcionamento cognitivo mais no campo das inter-relações do que no funcionamento interno do sistema cognitivo.

Trazemos, para efeito de análise, no contexto dessa linha de pensamento, relatos de três alunas egressas do Ensino Médio, ainda referentes ao nosso questionamento anterior, sobre o que fariam em prol da comunidade onde vivem:

[...] Dar a possibilidade de todas as crianças, adolescentes e jovens estudarem em escolas com uma grade curricular que desenvolvesse o pensamento crítico, para potencializar os talentos e a inteligência de cada um. É a educação a base para transformar a sociedade e o mundo em que vivemos [...].(aluna egressa do Ensino Médio, 2004)

[...] Desse modo, torna-se premente construir um outro padrão de sociedade, baseada na civilidade e na ética. Romper com a estigmatização, com a discriminação e com o isolamento que traduzem a condição de “apartheid social”. Sendo assim, precisamos acabar com o processo de sub-educação no qual somos formados, reformando o pensar e o agir dos homens. Temos que formar cidadãos capazes de ousar, pensar, refletir e compartilhar. O desenvolvimento econômico não pode estar acima do desenvolvimento humano”. (aluna egressa do Ensino Médio, 2004)

“Acredito que meu papel enquanto jornalista é o de primar pela informação. Sei, pois, que em meio a esse mercado [...] me manter na imparcialidade será quase impossível. Mas acredito que não só eu, mas os comunicólogos de um modo geral podem se utilizar desse objeto de poder que têm em mãos para não só transmitir informações, mas também conscientizar população e governantes para uma realidade mais justa”. (aluna egressa do Ensino Médio, 2005).”

Para nós, o modo de pensar do aluno é resultado de um processo de conhecimentos, do senso comum e científico, adquiridos e articulados ao longo de sua existência. Esse processo é fundamental para a produção da aprendizagem, a qual depende de um movimento que é externo e interno, processando-se numa espiral que não se encerra.

Callai (2006) afirma que o conhecimento não se dá de forma linear, mas em forma de círculos concêntricos, pois as relações se dão pelo campo de vivência, de experiência e de oportunidades. O que queremos dizer é que a aprendizagem gera nova aprendizagem a partir do momento em que ocorre uma internalização e mediação do conhecimento, o que resulta no desenvolvimento das funções mentais superiores.

A essa questão, Cavalcanti (2005) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento de funções mentais superiores é constituído em determinadas situações específicas na vida social, utilizando-se de processos de internalização, a partir de instrumentos de mediação, não decorrendo de uma evolução intrínseca e linear das funções elementares. Para ela, a internalização se dá pela reconstrução interna, intrassubjetiva, no momento em que o homem entra em interação com o externo.

Libâneo (2004/24) ressalta que a mediação cultural do processo do conhecimento está diretamente ligada à atividade sócio-histórica e coletiva às quais o indivíduo está inserido. Esse processo de apropriação da experiência sociocultural, como ser ativo, é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores do indivíduo.

Esse autor, fazendo uma análise do que escreve Vigotsky e Leontiev, a respeito do desenvolvimento mental, ressalta que a educação e o ensino de uma pessoa é um processo de apropriação e reprodução realizado de acordo com as capacidades históricas e sociais existentes. Ao falar sobre o ensino, afirma que este é uma forma universal de desenvolvimento mental humano. Diz ainda, que a apropriação e o desenvolvimento atuam sempre como dois processos complementares que se

correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano.

É nossa concepção, concordando com o pensamento de Vigotsky, que as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais. Para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprendizagem, necessário se faz ocorra uma mudança interna, uma conscientização do modo de perceber as coisas que vêm de fora, no contato com as pessoas ou com o que existe como resultado da construção histórica da sociedade humana.

Associamos essa nossa idéia ao que Cavalcanti (2005) escreve sobre a operação fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirmando que essa operação depende de transformações de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal (já citado neste capítulo). Essa autora destaca que, no pensamento de Vigotsky, o processo de internalização é por si só criador da consciência, não se constituindo em uma transferência dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência. Acrescenta que, na atividade do sujeito, a partir dos instrumentos socioculturais, é que se dá a formação da consciência, das funções psicológicas superiores.

Se a escola é o local, por excelência, do desenvolvimento das capacidades cognitivas para o conhecimento científico, ela também deve se prestar à articulação dessas capacidades com o conhecimento do senso comum dos sujeitos que a frequentam. Hasmann afirma que a escola e o agir pedagógico devem oportunizar a morfogênese do conhecimento. Para ele, reencantar a educação “[...] requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica [...]” (HASMANN, 2000, p. 34).

Concluindo este capítulo e este trabalho, trazemos uma fala de Libâneo, por considerá-la condizente com tudo em que acreditamos e a muito do que nos propusemos desvelar nesta produção:

“Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distancia entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.” (LIBÂNEO, 2006, p. 9-10)

## CONCLUSÃO

As considerações que agora apresentamos ao concluirmos este trabalho nos levam a questionar as interrogações que, de início, nos motivaram à pesquisa. Entendemos, aqui, que, para falarmos de aprendizagem, não podemos ignorar o processo que se dá entre essa e o ensino. Assim, entendemos necessário investigar como a Geografia vem se firmando enquanto disciplina escolar desde o século XIX até o momento atual.

Em nossas investigações a respeito da estruturação da Geografia, vimos que esta, ao longo dos tempos, esteve atrelada aos interesses do Estado e do mercado. Ficam, então, algumas dúvidas: até que ponto a Geografia renovada não está/continua voltada para os mesmos interesses? Até que ponto a Geografia é verdadeiramente capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel no mundo e de nele atuar positivamente?

É claro que as propostas teóricas de Vigotsky, e demais autores de sua linha de pensamento, muito nos ajudaram a compreender nossas inquietações a respeito do problema levantado, a princípio, por nós. Essas propostas ainda foram fundamentais para que pudéssemos estabelecer análises das questões levantadas na pesquisa. Entender como se processa a aprendizagem e a mudança que ela é capaz de promover no indivíduo que aprende foi esclarecedor para muitas dúvidas iniciais. Certamente que esses esclarecimentos podem nos valer de âncora para a(re)significação da prática da sala de aula.

A receptividade dos sujeitos desta pesquisa às nossas investigações foi fundamental para que pudéssemos desenvolver este trabalho. Dessa forma, pudemos melhor compreender como e no que a Geografia tem contribuído para a formação de um raciocínio geográfico, de ser/estar no mundo. Também nos ajudou a entender melhor o sentido que esses sujeitos dão a cada tema, método e, principalmente, como aprendem e que uso fazem do que aprendem.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que nossa hipótese inicial se confirma no que se refere ao papel do professor como articulador do saber geográfico acadêmico, dito científico, com o saber de vida do aluno (senso comum ou saberes prévios). Os resultados apontaram que esse papel é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ensejando-lhe perceber, de forma consciente e atuante, o mundo no qual está inserido.

Fica, também, a certeza de que, ao professor de Geografia, cabe uma gama de responsabilidades quanto à escolha do conteúdo e do método a ser trabalhado em sala de aula, pois a forma como ele trabalha reflete na forma como o aluno aprende, e a forma como o aluno aprende reflete diretamente na produção de sua forma de ser/estar no mundo, para sua vida inteira, tanto pessoal quanto social.

Quando iniciamos este trabalho, havia uma dúvida a respeito de como a Geografia favoreceu, ou tem favorecido, a produção do raciocínio geográfico dos alunos egressos do Ensino Médio e dos atuais, do curso Técnico Integrado em Construção Civil. Havia, igualmente, certa indignação quanto ao recorte que a Geografia sofreu para se adequar à modalidade técnica de curso/ensino. Agora, ao final deste trabalho, e diante dos resultados obtidos, nos questionamos se os alunos egressos do Ensino Médio foram capazes de desenvolver mais e melhor tal raciocínio em relação aos alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil, por dois motivos:

Primeiro: no Ensino Médio, a Geografia trata de temas globais, associando o quadro físico/natural, cultural, social, político, histórico e ambiental, formando idéias globais/teóricas de como compreender os vários espaços e tempos (local, regional e mundial), sempre num contexto de inter-relações dessas questões, tornando os alunos capazes de articular fatos, fazer analogias, desenvolver o pensamento geográfico e obter sucesso nos concursos vestibulares e outros.

Segundo: no curso Técnico Integrado em Construção Civil, a Geografia é tida como disciplina de aplicação. Nessa modalidade de curso é importante que o aluno entenda, por exemplo, qual o percurso aparente que o Sol executa ao longo do dia e do ano, para saber como projetar uma casa. E, dependendo do local astronômico

em que essa casa estiver sendo projetada, em qual lado os quartos devem ficar, ou qual a posição da fachada, para que a obra tenha salubridade e seja valorizada. Outro exemplo é sobre o uso das rochas para a construção civil: o aluno deve saber qual a sua estrutura, composição química, estado físico, valor de mercado, entre outras questões.

É claro, para nós, que em ambas as modalidades de curso tratadas nesta pesquisa, a Geografia apresenta utilidade. Mas, em se tratando de finalidades tão divergentes, estaria essa disciplina se prestando a construir um raciocínio geográfico, da mesma forma? Ou, qual o tipo de raciocínio geográfico foi ou está sendo construído pelos sujeitos dessas duas modalidades de curso?

Há uma questão que não constituiu diretamente nosso objeto de pesquisa neste trabalho, e também não tratada aqui, mas que consideramos oportuno registrar nesta parte conclusiva.

No primeiro semestre de 2008, ao trabalhar com os alunos do quarto módulo do curso Técnico Integrado em Construção Civil o conteúdo sobre cidades, desenvolvemos um projeto sobre estas. Para isso, os alunos organizaram-se em grupos e escolheram as cidades a serem trabalhadas.

Fizeram, então, para o desenvolvimento do trabalho, um levantamento histórico, para conhecerem melhor como cada cidade se organizou nos aspectos ocupação/colonização/geográfico, e melhor avaliarem aspectos da sua condição, tais como, geologia, economia, topografia, clima, índice pluviométrico, cultura, infraestrutura, organização política, traçado urbano, entre outros.

O passo seguinte foi levantar os problemas existentes e elaborar sugestões de obra pública para a solução dos mesmos. Para isso, cada grupo apresentou uma sugestão, com levantamento de custo e análise geográfica do local, considerando sempre a necessidade e finalidade desses empreendimentos para a comunidade.

Para a realização das sugestões, utilizaram outros conhecimentos geográficos, adquiridos nos módulos anteriores, como leitura cartográfica, posição astronômica, geologia, topografia, traçado de carta, entre outros.

Os resultados foram surpreendentes. O grupo de Nova Venécia (ES) apresentou, como sugestão, a construção de uma área de lazer, com quadras de esportes para jovens de uma comunidade carente; a proposta do grupo de Itarana (ES) foi a construção de um clube de lazer para a terceira idade; o grupo de Colatina (ES) sugeriu a construção de abrigos de ônibus padronizados e adequados às condições de clima e de calçadas cidadãs; o grupo de João Neiva sugeriu, para a rua principal, um canteiro entre as duas pistas, com espaço de circulação, arborização, lazer e rampas para cadeirantes; o grupo de Santa Teresa (ES) apresentou uma sugestão de construção de fossas sépticas comunitárias para cinco casas, as mais antigas do centro da cidade, únicas que não estavam/estão adequadas ao sistema de coleta e tratamento de esgoto daquela cidade.

Ressaltamos que já estamos desenvolvendo esse mesmo trabalho com outra turma de alunos, que está agora no quarto módulo dessa mesma modalidade de curso Técnico Integrado, para o período 2009/1, os quais deverão passar pelos mesmos processos de escolhas de cidades, levantamentos de dados e sugestões.

Diante do que acabamos de expor, reflexionamos o seguinte: no Ensino Médio propedêutico do CEFETES-UnED de Colatina, a Geografia foi útil para construir conhecimentos globais, e capaz, juntamente com as demais disciplinas, de ajudar a aprovar uma grande quantidade de alunos nas universidades federais e/ou particulares. Quanto ao curso Técnico Integrado em Construção Civil, essa disciplina tem mostrado a sua eficácia na formação de alunos capazes de conhecerem melhor as questões mais específicas do lugar onde vivem. E de estabelecerem relações entre o específico, o nacional e o global, aplicando, na prática, a Geografia que aprendem em sala de aula, que é focada para determinada finalidade.

Desse modo, neste momento final de nosso trabalho, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de Geografia dentro dessa nova modalidade de curso, grande parte das nossas inquietações iniciais já não permanece. Fica, sim, a certeza de que

o fundamental, como dito por nós anteriormente, é a forma, o método, como o professor trabalha cada conteúdo; e que a formação de um raciocínio geográfico alicerçado em uma consciência crítica não depende da modalidade de curso, mas sim da forma e da finalidade de ensino que possa contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nossas dúvidas, é claro, não se esgotaram por aqui. A cada nova etapa de aprofundamento em nossa pesquisa elas surgiram, as quais, entretanto, a princípio, não existiam, ou, pelo menos, não existiam para nós.

Ficam, então, duas questões finais, que muito bem poderiam ser o início de novas investigações: que tipo de raciocínio geográfico estamos ajudando nossos alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil a construir? Ou ainda: como a Geografia está sendo construída por esses alunos dentro dessa modalidade de curso?



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

Boletim da SGRJ. Site oficial: <<http://www.socbrasileiradegeografia.com.br>>. Acesso em: 16 ago.2008.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.) **Para Onde vai o Ensino de Geografia?** São Paulo: Editora Contexto, 1989.

BRITO, Fernanda Rosa; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi da. **O Ensino de Geografia nas séries iniciais**: a interligação dos saberes sob o enfoque globalizador. Agência financiadora: CAPES. Disponível em:<<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf>>. Acesso em: 14 mar.2008.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) **Ensino de Geografia**: prática e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **A dimensão populacional na obra de Josué de Castro**. Universidade Estadual Paulista. Tese de doutorado Rio Claro, São Paulo, 2004. Disponível em:< [www.ourinhos.unesp.br/pdf](http://www.ourinhos.unesp.br/pdf)>. Acesso em: 14 maio.2008.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil Colônia**. UNICAMP, 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 26 set.2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Ced. Cades. Campinas, SP, vol. 25, nº 66, p. 185 – 207, maio/ago – 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2006.

CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo – **Regulamento da Organização Didática do Ensino Médio do Sistema CEFETES** – aprovado pela Resolução nº 01/2006.

\_\_\_\_\_. Site oficial. Disponível em: <[www.cefetes.com.br](http://www.cefetes.com.br)>. Acesso em: 5 mar. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CRUZ, M. N. **Desenvolvimento Cognitivo em Vygotsky**: entre os ideais da matemática e a harmonia da imaginação. In: 28ª reunião Anual da Anped, 2005, Caxambu, 2005, p. 1-15. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 27 ago. 2008.

DAMIANI, Amália Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

DAVDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A Contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Harry (Org.). **Vygotsky em Foco**: pressupostos e desdobramentos. 6ª edição. Campinas, SP: Editora Papirus, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, July – 2002. Disponível em:< [www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 18 mar. 2008.

GEBRAN, Raimunda Abou. **A Geografia no Ensino Fundamental**: trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas. Revista científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Programa de Mestrado em Educação, 2002. Disponível em: <[www.revistas.unoeste.br/revistas/pdf](http://www.revistas.unoeste.br/revistas/pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2008.

HABERT, Nadine. **A década de 70. Apogeu e crise da ditadura militar brasileira.** Editora Ática. Série princípios, 1992. Disponível em: <[www.casadehistoria.com.br](http://www.casadehistoria.com.br)>. Acesso em: 17 jun. 2008.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação da obra: SIMAN, Lana Mara. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed, 1999.

LEFORTE, Isabelle. O Ensino de Geografia na França. In: VESENTINI, José Willian (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI.** 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia. A Noção de região no Pensamento Geográfico. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9ª edição. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:** a teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davidov. 2004 Nº 27. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em: 20 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da Atividade.** Curitiba, p. 113-147, 2004 Nº 24. Editora UFPR. Disponível em: <[www.ufpr.br/pdf](http://www.ufpr.br/pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2008.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo. 10ª edição. Editora Ícone, 2006.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: MATURANA, Humberto R. e; VARELA, Francisco J.. **A Árvore do Conhecimento**. As bases Biológicas da Compreensão Humana. São Paulo. Editora Palas Athena, 2005.

MATURANA, Humberto R. e; VARELA, Francisco J.. **A Árvore do Conhecimento**. As bases Biológicas da Compreensão Humana. São Paulo. Editora Palas Athena, 2005.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) – **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Tecnológica e Profissional. Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. **Projetos Pedagógicos de Integração entre a educação Profissional e o Ensino Médio**. Disponível em: < <http://.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

MENEZES, Maria Lucia Pires. **A Noção Geográfica do País na República Velha: Tratados e Limites do Brasil**. Revista Electrônica de Geografia y Ciências Sociales. Universidade de Barcelona, 2006. Disponível em: <[www.ub.es/geocrit](http://www.ub.es/geocrit)>. Acesso em: 19 jun. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Cadernos de Saúde Pública Print, ISSN 0102-311, vol. 9 Nº 3. Rio de Janeiro. July/sept. 1993. **Quantitativo – qualitativo: oposição ou complementaridade?** Disponível em: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>. Acesso em: 19 fev. 2008.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

MORAES, Carmem Sylva Vidigal. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. 1ª edição. São Paulo. Editora EDESP, 2001.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. A Geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e ensino na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Situação e tendência da Geografia. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; OLIVEIRA, Érico Anderson de. **Geografia no Ensino Primário do Brasil (final do século XIX a 1950):** e a influência de Aroldo de Azevedo no final do período. Apresentado no I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico, em Uberlândia/MG, em abril de 2008. Disponível em: <<http://www.ig.ufu.br/coloquio/textos/OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: jun. 2008.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo. Editora Contexto, 2007.

**PCNs**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/)>. Acesso em: 3 fev. 2008.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Douglas. Estado Nacional e Capital Monopolista. **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, L. E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª edição. São Paulo. Editora Edusp, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O Trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**, 4ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª edição. São Paulo. Editora Edusp, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo: Editora Edusp, 2008ª.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15ª edição. Rio de Janeiro – São Paulo. Editora Record.: 2008b.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. (et al) **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SENAI, Serviço Nacional da Indústria. Portal do SENAI. Disponível em: <[www.senai.br](http://www.senai.br)>. Acesso em: 21 jun. 2008.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In. OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In. VESENTINI, José William (org.) **O Ensino de Geografia no século XXI**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Conferência apresentada em 23 de abril de 2003, no 9º. Encontro de Geógrafos de América Latina, realizado em Mérida, México. Disponível em: <[www.ig.ufu.br/legeo/ensinovania.htm](http://www.ig.ufu.br/legeo/ensinovania.htm)>. Acesso em 18 de set. 2008

\_\_\_\_\_. Ideologia do Nacionalismo Patriótico. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.). **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. O ENSINO DE Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINI, José Willian (org.) **O Ensino de Geografia no século XXI**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. (in) VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. 10ª edição. Editora Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_ **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



## APÊNDICES

### APÊNDICE I – Convite aos alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil

CONVITE
<p>O motivo deste convite é de interesse pessoal e profissional. Estou fazendo o Mestrado em Educação e estou na fase de preparação do Projeto para Qualificação. Meu tema é: O sentido de <u>aprender em Geografia: articular saberes</u> e compreender o mundo.</p> <p>Os objetivos do projeto são:</p> <p><b>- Objetivo Geral:</b></p> <p>Investigar a relação da construção da consciência geográfica entre os alunos e ex-alunos do CEFETES-UnED de Colatina;</p> <p><b>- Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o processo de construção de uma consciência geográfica;</li> <li>- Analisar a relação do saber geográfico escolar articulado ao saber de vivência do aluno para a construção de uma consciência geográfica;</li> <li>- Analisar a relevância da Geografia na formação do jovem e o uso que ele faz desse saber;</li> </ul> <p>Assim, como os sujeitos de minha pesquisa são os jovens, considere mais viável trabalhar com alunos e ex-alunos do CEFETES, em modalidades e cursos diferentes.</p> <p>Este primeiro contato tem por objetivo cadastrar os alunos(as) que aceitam participar desta pesquisa.</p> <p>Caso aceite, a partir de maio entregarei o questionário para que seja respondido por você.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Professora Lilia</p> <p>-----</p> <p><b>Preencher, destacar e devolver o campo abaixo:</b></p>
<p>Aceito participar como sujeito desta pesquisa</p> <p>Aluno(a): _____</p> <p>Curso: _____</p> <p>Módulo/período: _____</p>

Ano letivo: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Assinatura e data

**APÊNDICE II – Convite aos alunos egressos do Ensino Médio****CONVITE**

Olá \_\_\_\_\_ (obs: o espaço foi destinado a escrever o nome de cada ex-aluno(a)), como tem passado?

O motivo deste contato e convite é de interesse pessoal e profissional. Estou fazendo o Mestrado em Educação e, neste momento, estou na fase de preparação do Projeto para Qualificação. Meu tema é: O sentido de aprender em Geografia: articular saberes e compreender o mundo.

Os objetivos do projeto são:

**- Objetivo Geral:**

Investigar a relação da construção da consciência geográfica entre os alunos e ex-alunos do CEFETES-UnED de Colatina.

**- Objetivos específicos:**

- Compreender o processo de construção de uma consciência geográfica;
- Analisar a relação do saber geográfico escolar articulado ao saber de vivência do aluno para a construção de uma consciência geográfica;
- Analisar a relevância da Geografia na formação do jovem e o uso que ele faz desse saber.

Assim, como os sujeitos de minha pesquisa são os jovens, considere mais viável trabalhar com alunos e ex-alunos do CEFETES, em modalidades e cursos diferentes.

Este primeiro contato tem por objetivo cadastrar os alunos(as) que aceitam participar desta pesquisa.

Caso aceite, a partir de maio entrarei em contato, via e-mail, quando enviarei um questionário para ser preenchido por você e devolvido, via e-mail, dentro de um prazo posteriormente definido.

Abraços

Atenciosamente,  
Professora Lilia

**APÊNDICE III – Questionário: alunos do curso Técnico Integrado em Construção Civil**

**Questionário – (alunos do curso técnico Integrado em Construção Civil)**

O presente questionário foi desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com o tema: O sentido de aprender em Geografia: articular saberes e compreender o mundo, de autoria da Professora Lilia Márcia de Alvarenga Lourete, sob orientação da Professora Doutora Juçara Luzia Leite. Tem como objetivo central Investigar a relação da construção da consciência geográfica entre os alunos e ex-alunos do CEFETES-UnED de Colatina.

**A sua colaboração (preenchendo o presente questionário com muita coerência e comprometimento) é imprescindível para o sucesso desta investigação.**

**PARTE I**

**1. Perfil de identificação pessoal**

1.1 - Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

1.2 - Sexo:                    M                     F

1.3 - Idade:                    Até 17 anos                     18-25 anos                     26-30 anos

1.4- Onde você mora atualmente? \_\_\_\_\_

1.5 - Onde moram os seus pais? \_\_\_\_\_

1.6- Com quem você mora atualmente? \_\_\_\_\_

1.7- Ano em que entrou no CEFETES – UnED de Colatina \_\_\_\_\_

1.8 - Curso: \_\_\_\_\_

1.9 - Módulo: \_\_\_\_\_

<b>1.10 - Você costuma:</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>QUAL?</b>
Assistir filmes			O último que viu? _____
Ouvir músicas			O estilo preferido _____
Viajar			A última que fez (onde e quando) _____
Ler jornal			O tipo de reportagem? _____

Revista			A última que leu? _____
Livros			O último que leu? _____

**1.11- Costuma fazer algum tipo de associação com o que lê, assiste e/ou vê em viagens com algo aprendido em Geografia?**

SIM

NÃO

**Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---



---

## PARTE II

### 2. Informações acadêmicas

**2.1 - Sobre seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atende suas expectativas:**

Totalmente

Parcialmente

Não atende /não atendeu

**2.2 - Sobre o ensino de Geografia no seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atende suas expectativas:**

Totalmente

Parcialmente

Não atende /não atendeu

**2.3 - Em sua opinião, o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) de:**

**Identifique, na escala de 0 (nada) a 4 (plenamente), qual o grau de contribuição de cada tema para o desenvolvimento de sua capacidade de:**

<b>0 - Nenhum</b>	<b>1- muito pouco</b>	<b>2- Pouco</b>	<b>3 - Muito</b>	<b>4 – Intensamente</b>
-------------------	-----------------------	-----------------	------------------	-------------------------

2.3.1 Pensar melhor sobre os acontecimentos sociais.	
2.3.2 Pensar melhor sobre seu papel no mundo, enquanto cidadão.	
2.3.3 Interessar-se pelos fatos que estão acontecendo.	
2.3.4 Importar-se com a injustiça social.	
2.3.5 Importar-se com o esgotamento dos recursos naturais.	
2.3.6 Importar-se com a desigualdade social.	
2.3.7 Preocupar-se com o que se passa na sua escola.	

2.3.8 Perceber e importar-se com o que se passa em seu bairro e sua cidade.	
2.3.9 Desenvolver o interesse pela leitura.	
2.3.10 Desenvolver o raciocínio lógico sobre os fatos e informações.	
2.3.11 Não desperta e/ou despertou qualquer capacidade.	

**Outras, especificar:**

---



---



---



---

**2.4 - Qual(is) fator(es) contribui(em) para que você aprenda melhor a Geografia ensinada em sala de aula?**

- ( ) determinados temas desenvolvidos nas aulas
- ( ) a forma de explicação do professor
- ( ) o esforço próprio
- ( ) os espaços de discussão nas aulas
- ( ) o material usado pelo professor
- ( ) o material usado por você
- ( ) o clima de confiança e respeito gerado durante as aulas entre aluno e professor
- ( ) textos complementares sobre o assunto
- ( ) exercícios de fixação do conteúdo
- ( ) a consideração do professor para com seus conhecimentos
- ( ) ajuda do colega
- ( ) ajuda individual do professor
- ( ) pesquisas desenvolvidas sobre o assunto
- ( ) relação entre o conteúdo desenvolvido e o seu cotidiano
- ( ) relação entre o conteúdo desenvolvido e os acontecimentos de mundo, de país e de local
- ( ) a cobrança do conteúdo em provas
- ( ) a exigência do professor
- ( ) a importância do assunto
- ( ) seus conhecimentos prévios (anteriores)

**Outros, especificar:**

---



---



---



---

**2.5 - Identifique, na escala de 0 (nada) a 10 (plenamente), qual o grau de importância que você atribui aos temas em questão.**

<b>2.5.1 - Desenvolvimento sustentável</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.2 - Reforma agrária</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.3 - Globalização</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.4 - Violência</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.5 - Fome</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.6 - Guerras</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.7- Blocos econômicos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.8 - Produção e comércio mundial de alimentos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.9- Recursos minerais e energéticos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.10 - Urbanização</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.11 - Astronomia e cartografia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.12 - Industrialização</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.13 - Geologia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.14 - População</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.15- Geopolítica mundial</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.16- Saúde</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.17- Educação</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.18 - Ciência e tecnologia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.19 - Direitos humanos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.20 - Solos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.21- Política</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.22 - Clima</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.23 - Hidrografia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

<b>2.5.24 - Desigualdade social e econômica</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**2.6 Em momentos em que estão acontecendo determinados eventos, que envolvem várias nações, como o caso das Olimpíadas da China/2008, você:**

**2.6.1 - Consegue identificar a localização (geográfica/cartográfica) da China no espaço mundial?**

Sim

Não

**2.6.2 - Compreende por que as informações veiculadas daquele/naquele país são censuradas?**

Sim

Não

**2.6.2.1 - Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---

**2.6.3 - Compreende por que um país empenha seus esforços para sediar um evento como este?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---

**2.6.4 - Compreende por que atletas de determinados países, como os EUA, chegam tantas vezes ao pódio?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---

**2.6.5 - Consegue visualizar mentalmente a localização geográfica (de continente) dos demais países participantes?**

Sim

Não

**2.6.6 - Entende por que a cidade de Pequim é tão poluída?**

Sim

Não

**2.6.6.1 - Em caso afirmativo, especifique:**


---



---



---

**2.6.7 - Entende por que podemos acompanhar, ao vivo, os eventos esportivos mesmo não estando na China?**Sim Não **Em caso afirmativo, especifique:**


---



---



---

**2.7 - Sua aprendizagem em Geografia lhe tem ajudado a:****2.7.1- Discutir sobre temas diversos em um bate-papo com amigos?**muito bastante pouco nada **2.7.2 - Fazer leitura cartográfica?**muito bastante pouco nada **2.7.3 - Interpretar mapas, gráficos e/ou tabelas?**muito bastante pouco nada **2.7.4 - Localizar-se no espaço percorrido por você cotidianamente?**muito bastante pouco nada **2.8 - Quando se encontra em um determinado lugar, o qual nunca esteve antes, você:** Consegue se deslocar com facilidade Toma alguns pontos (construções, aspectos naturais, nomes de ruas, e outros) como referenciais de localização Orienta-se através de um mapa Encontra dificuldades de deslocamento Sente-se perdido(a) Orienta-se a partir de informações solicitadas a outras pessoas Orienta-se pelo Sol Nunca passou por essa experiência**2.8.1 - Outros, especificar:**


---



---



---



**2.11 - Sobre as eleições municipais, você considera:**

1- importante

2- pouco importante

3 - nada importante

Conhecer a vida política de cada candidato	
Conhecer as propostas de cada candidato	
Conhecer as propostas dos partidos de cada candidato	
Informar-se sobre as coligações partidárias feitas por cada candidato/partido	
Informar-se sobre a vida pessoal de cada candidato	

**2.12 - Qual situação do seu cotidiano lhe faz lembrar que vivemos em uma sociedade capitalista? Especifique:**


---



---



---

**2.13 - Das coisas que você percebe em sua comunidade, o que lhe incomoda mais? Especifique:**


---



---



---

**2.14 - Se você tivesse que fazer algo em prol de sua comunidade, o que elegeria como prioridade? Especifique:**


---



---



---

**Favor verificar se respondeu a todas as questões.**

Grata por sua contribuição.

Professora Lilia Márcia de Alvarenga Lourete

## APÊNDICE IV – Questionário: alunos egressos do Ensino Médio

### Questionário – alunos egressos do Ensino Médio

O presente questionário foi desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com o tema: O sentido de aprender em Geografia: articular saberes e compreender o mundo, de autoria da Professora Lilia Márcia de Alvarenga Lourete, sob orientação da Professora Doutora Juçara Luzia Leite. Tem como objetivo central investigar a relação da construção da consciência geográfica entre os alunos e ex-alunos do CEFETES-UnED de Colatina.

**A sua colaboração (preenchendo o presente questionário com muita coerência e comprometimento) é imprescindível para o sucesso desta investigação.**

### PARTE I

#### 1. Perfil de identificação pessoal

1.1- Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

1.2 - Sexo:                    M                     F

1.3 - Idade:                    Até 17 anos                     18 -25 anos                     26 -30 anos

1.4 - Onde você mora atualmente? \_\_\_\_\_

1.5 - Onde moram os seus pais? \_\_\_\_\_

1.6 - Com quem você mora atualmente? \_\_\_\_\_

1.7 - Ano em que iniciou o Ensino Médio no CEFETES – UnED de Colatina \_\_\_\_\_

1.8 - Ano em que concluiu o Ensino Médio no CEFETES – UnED de Colatina \_\_\_\_\_

1.9 - Qual curso você estuda atualmente? \_\_\_\_\_

1.9.1- Em qual instituição estuda? \_\_\_\_\_

1.9.2 - Qual o ano/período em que se encontra? \_\_\_\_\_

1.10 - Você costuma:	SIM	NÃO	QUAL?
Assistir filmes			O último que viu? _____
Ouvir músicas			O estilo preferido _____
Viajar			A última que fez (onde e quando) _____
Ler jornal			O tipo de reportagem? _____
Revista			A última que leu? _____

Livros		O último que leu? _____
--------	--	-------------------------

**1.11- Costuma fazer algum tipo de associação com o que lê, assiste e/ou vê em viagens com algo aprendido em Geografia?**

SIM

NÃO

**Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---

## PARTE II

### 2. Informações acadêmicas

**2.1 - Sobre seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atendeu suas expectativas:**

Totalmente

Parcialmente

Não atende /não atendeu

**2.2 - Sobre o ensino de Geografia no seu curso no CEFETES – UnED de Colatina, atendeu suas expectativas:**

Totalmente

Parcialmente

Não atende /não atendeu

**2.3 - Na sua opinião, o ensino de Geografia contribuiu para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) de:**

**Identifique, na escala de 0 (nada) a 4 (plenamente), qual o grau de contribuição de cada tema para o desenvolvimento de sua capacidade de:**

<b>0 - Nenhum</b>	<b>1- muito pouco</b>	<b>2 - Pouco</b>	<b>3 - Muito</b>	<b>4 - Intensamente</b>
-------------------	-----------------------	------------------	------------------	-------------------------

2.3.1 Pensar melhor sobre os acontecimentos sociais.	
2.3.2 .Pensar melhor sobre seu papel no mundo, enquanto cidadão.	
2.3.3 Interessar-se pelos fatos que estão acontecendo.	
2.3.4 Importar-se com a injustiça social.	
2.3.5 Importar-se com o esgotamento dos recursos naturais.	
2.3.6 Importar-se com a desigualdade social.	
2.3.7 Preocupar-se com o que se passa na sua escola.	
2.3.8 Perceber e importar-se com o que se passa em seu bairro e sua cidade.	
2.3.9 Desenvolver o interesse pela leitura.	
2.3.10 Desenvolver o raciocínio lógico sobre os fatos e informações.	
2.3.11 Não despertou qualquer capacidade.	

**Outras, especificar:**

---



---



---

**2.4 - Qual(is) fator(es) contribuiu(íram) para que você aprendesse melhor a Geografia ensinada em sala de aula?**

- ( ) determinados temas desenvolvidos nas aulas  
 ( ) a forma de explicação do professor  
 ( ) o esforço próprio  
 ( ) os espaços de discussão nas aulas  
 ( ) o material usado pelo professor  
 ( ) o material usado por você  
 ( ) o clima de confiança e respeito gerado durante as aulas entre aluno e professor  
 ( ) textos complementares sobre o assunto  
 ( ) exercícios de fixação do conteúdo  
 ( ) a consideração do professor para com seus conhecimentos  
 ( ) ajuda do colega  
 ( ) ajuda individual do professor  
 ( ) pesquisas desenvolvidas sobre o assunto  
 ( ) relação entre o conteúdo desenvolvido e o seu cotidiano  
 ( ) relação entre o conteúdo desenvolvido e os acontecimentos de mundo, de país e de local  
 ( ) a cobrança do conteúdo em provas  
 ( ) a exigência do professor  
 ( ) a importância do assunto  
 ( ) seus conhecimentos prévios

Outros, especificar:

---



---



---

**2.5 - Identifique, na escala de 0 (nada) a 10 (plenamente), qual o grau de importância que você atribui aos temas em questão.**

**2.5.1 – Desenvolvimento sustentável**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**2.5.2 – Reforma agrária**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**2.5.3 – Globalização**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

<b>2.5.4 – Violência</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.5 – Fome</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.6 – Guerras</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.7 – Blocos econômicos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.8 – Produção e comércio mundial de alimentos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.9 – Recursos minerais e energéticos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.10 – Urbanização</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.11 – Astronomia e cartografia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.12 – Industrialização</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.13 – Geologia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.14 – População</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.15 – Geopolítica mundial</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.16 – Saúde</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.17 – Educação</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.18 – Ciência e tecnologia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.19 – Direitos humanos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.20 – Solos</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.21 – Política</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.22 – Clima</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.23 – Hidrografia</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>2.5.24 – Desigualdade social e econômica</b>										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**2.6 - Em momentos em que estão acontecendo determinados eventos, que envolvem várias nações, como o caso das Olimpíadas da China/2008, você:**

**2.6.1 - Consegue identificar a localização (geográfica/cartográfica) da China no espaço mundial?**

Sim

Não

**2.6.2 - Compreende por que as informações veiculadas daquele/naquele país são censuradas?**

Sim

Não

**2.6.2.1 - Em caso afirmativo, especifique:**

---

---

---

**2.6.3 - Compreende por que um país empenha seus esforços para sediar um evento como esse?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, especifique:**

---

---

---

**2.6.4 - Compreende por que atletas de determinados países, como os EUA, chegam tantas vezes ao pódio?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, especifique:**

---

---

---

**2.6.5 - Consegue visualizar, mentalmente, a localização geográfica (de continente) dos demais países participantes?**

Sim

Não

**2.6.6 - Entende por que a cidade de Pequim é tão poluída?**

Sim

Não

**2.6.6.1 - Em caso afirmativo, especifique:**

---

---

---

**2.6.7- Entende por que podemos acompanhar, ao vivo, os eventos esportivos mesmo não estando na China?**

Sim

Não

**Em caso afirmativo, especifique:**

---



---



---

**2.7 - Sua aprendizagem em Geografia lhe tem ajudado a:**

**2.7.1 - Discutir sobre temas diversos em um bate-papo com amigos?**

muito  bastante  pouco  nada

**2.7.2- Fazer leitura cartográfica?**

muito  bastante  pouco  nada

**2.7.3 - Interpretar mapas, gráficos e/ou tabelas?**

muito  bastante  pouco  nada

**2.7.4 - Localizar-se no espaço percorrido por você cotidianamente?**

muito  bastante  pouco  nada

**2.8. Quando se encontra em um determinado lugar, o qual nunca esteve antes, você:**

- ( ) Consegue se deslocar com facilidade
- ( ) Toma alguns pontos (construções, aspectos naturais, nomes de ruas, e outros) como referenciais de localização
- ( ) Orienta-se através de um mapa
- ( ) Encontra dificuldades de deslocamento
- ( ) Sente-se perdido(a)
- ( ) Orienta-se a partir de informações solicitadas a outras pessoas
- ( ) Orienta-se pelo Sol
- ( ) Nunca passou por essa experiência

Outros, especificar:

---



---



---

**2.9 - QUAL SITUAÇÃO DESSAS VOCÊ VIVENCIOU?**

**2.9.1 - Discutindo em casa sobre determinados assuntos desenvolvidos nas aulas de Geografia, a fim de que seus familiares compreendam melhor o assunto em discussão.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.9.2- Procurando aprofundar os conhecimentos sobre determinados temas desenvolvidos nas aulas de Geografia.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.9.3 - Associando o conteúdo que foi trabalhado pelo professor na aula de Geografia com algo que você conhece ou já ouviu falar.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.9.4 - Dar mais sentido a determinados assuntos que você conhece e/ou já ouviu falar a partir do momento que o professor de Geografia o desenvolveu em sala de aula.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.9.5 - Questionando-se sobre qual a finalidade, para sua vida, de determinados assuntos tratados nas aulas de Geografia.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.9.6 - Com vontade de abandonar tudo em função de considerar o conteúdo desenvolvido nas aulas de Geografia chato e sem finalidade.**

Muitas vezes  poucas vezes  nunca

**2.10 - Identifique, na escala de 0 (nada) a 4 (plenamente), como você percebe as coisas da cidade:**

0- Nenhum	1- Raramente	2- Pouco	3 - Muito	4 - Intensamente
-----------	--------------	----------	-----------	------------------

Diversidade étnico-cultural	
Violência	
Poluição do ar	
Poluição sonora	
Poluição visual	
Oferta de serviços (educação, saúde, segurança, etc.)	
Espaços de lazer	
Oportunidades de emprego	
Oferta de produtos	

**2.11 - Sobre as eleições municipais, você considera:**

**1- importante**

**2 - pouco importante**

**3 - nada importante**

Conhecer a vida política de cada candidato.	
Conhecer as propostas de cada candidato.	
Conhecer as propostas dos partidos de cada candidato.	
Informar-se sobre as coligações partidárias feitas por cada candidato/partido.	
Informar-se sobre a vida pessoal de cada candidato.	

**2.12 - Qual a situação do seu cotidiano lhe faz lembrar que vivemos em uma sociedade capitalista? Especifique:**

---

---

---

**2.13 - Das coisas que você percebe em sua comunidade, o que lhe incomoda mais? Especifique:**

---

---

---

**2.14 - Se você tivesse que fazer algo em prol de sua comunidade, o que elegeria como prioridade? Especifique:**

---

---

---

**Favor verificar se respondeu a todas as questões.**

Grata por sua contribuição.

Professora Lilia Márcia de Alvarenga Lourete