

Construir conceitos em geografia: a sala de aula e o mundo

Disciplina: Geografia

Selecionador: Dra. Sueli Angelo Furlan¹

Categoria: Professor

¹ Professora Departamento de Geografia – FFLCH - USP

Construir conceitos em geografia: a sala de aula e o mundo

“Encarar o ensino de uma geografia das sociedades supõe-se aceitar que estamos frente a conceitos e problemas do mundo social, os quais sempre mudam, pois são dinâmicos. Significa captar as regularidades das lógicas sociais, políticas e econômicas que configuram os territórios. Não se trata então, de um espaço de encenação, onde as coisas ocupam um lugar onde os fatos ocorrem, pois é um espaço criado e recriado por diferentes sociedades em cada momento do desenvolvimento histórico da humanidade” (GUREVICH, 1998: 164 – tradução livre)

Vivemos um mundo da aceleração do tempo. Um tempo que imprime no espaço transformações constantes. Uma vida cada vez mais das conexões por redes, da virtualidade das relações, das complexas diferenças sociais, da urbanidade, dos dilemas da escassez de recursos naturais, da busca por utopias de um mundo da equidade social. As transformações na organização das sociedades industrialistas ocorridas nos últimos dois séculos têm estimulado intensos debates entre cientistas que analisam a capacidade da ciência para compreender esses processos de mudanças e suas múltiplas causalidades e consequências. É nesse contexto de construção de leituras complexas que educadores se debruçam sobre suas escolhas temáticas, suas formas de trabalhar na instituição escolar, as relações entre os campos disciplinares, as urgências sociais, as temporalidades da escola.

A Geografia, como saber dos povos e da ciência, busca entender e explicar essas transformações do mundo atual em sua espacialidade e territorialidade, portanto o saber geográfico escolar tem a peculiaridade de selecionar o que é fundamental que os estudantes aprendam para sua vida. Os professores de geografia assumem o desafio de desenvolver uma prática educativa que desperte nos estudantes o interesse pelo entendimento do mundo vivido.

A expressão mundo vivido é muito apropriada para se referir ao propósito da Geografia na educação escolar. O mundo que chega às diferentes localidades se apresenta em fragmentos multiescalares. Pelas diversas mídias os estudantes estão expostos à contemporaneidade complexa (MORIN, 2000). O que chega aos estudantes

não são conceitos formalizados da ciência e sim a dinâmica do mundo plural e multifacetado.

Por isso trabalhar uma Geografia não segmentada e completa implica num grande repertório de conhecimentos do mundo, analisado de modo particular pela ciência geográfica, na busca de uma interpretação crítica. Desta abrangência coloca-se o desafio para os professores: a escolha dos recortes para aprender sobre o mundo por meio de conceitos e métodos de modo a influir no pensar e propiciar aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos e capazes de transformar o mundo num bem viver (“bien vivir”- QUIJANO, 2012).

Neste sentido emergem questões amplas: como aprender sobre o vivido de modo interessante e relevante? Como trabalhar a partir das lentes conceituais da Geografia que auxiliam o estudante a aprender com entusiasmo e desvelando de modo cada vez mais complexo o seu cotidiano? Quais habilidades são necessárias para ler o mundo por meio das linguagens próprias da Geografia? Como ensinar essas linguagens, tornando os alunos autônomos nessa capacidade de leituras?

A experiência didática dos professores coloca em jogo outro dilema: construir conceitos ou construir pelos conceitos o entendimento do mundo vivido?

As transformações do mundo acelerado e virtual estão associadas às tecnológicas que ampliaram as possibilidades de acessar informações produzidas solidariamente por inúmeros sujeitos que postam incessantemente nas redes informacionais. Mas decifrar e pensar sobre esses conteúdos depende de saberes relativos às intencionalidades da informação disponibilizada. Depende, sobretudo, das condicionantes da economia, da política, da cultura, das visões de natureza que muitas vezes estão ocultas nos milhares de páginas de informação, por exemplo, do *Google* (para citar apenas um dos veículos que disponibilizam informações). Essas informações abundantes demandam reflexões sobre quais conceitos geográficos são mais potentes para explicar o mundo que é comunicado pelas redes informacionais (GUREVICH, 1998:159 *apud* Nascimento, 2012).

A escola é formada por crianças, jovens, adultos que se transformam na mediação escolar em sujeitos responsáveis, transformadores, criativos, empreendedores e seguros do seu papel social. O trabalho dos professores de

geografia se dá no contexto deste desafio informacional e isto é o mais interessante! Ser professor de Geografia é fascinante, pois somos sujeitos da cultura e da cidadania encarregados da formação de uma consciência crítica que estimula a inserção dos estudantes na sociedade como sujeitos ativos numa realidade brasileira dinâmica e contraditória.

A seleção de conceitos, portanto não deve ser apenas um modo de aprender a ciência geográfica, mas aprender através do conhecimento geográfico o mundo que podemos construir.

Conceitos são lentes que sugerem métodos para interpretar a realidade. Assim se pretendemos que os estudantes percebam sua ligação simbólica e afetiva com o mundo vivido, pode-se evocar a dimensão do lugar como pertencimento e propor métodos de análise de narrativas visuais ou textuais aproximativas, como a construção do mapa afetivo do espaço vivido pela comunidade. O lugar como pertencimento suscita o trabalho com as representações simbólicas expressas na oralidade, nos esquemas, e mapas que podem ser coletivizados em sua produção. Se a leitura do vivido exige que entendamos as dimensões políticas, o território efetivamente usado, uma perspectiva interessante pode ser descobrir os agentes do território e seus campos de forças que determinam a organização e produção do espaço. O território como potencia da ação do Estado também pode ser entendido por métodos de leitura dos mapas, como os mapas de planos diretores das cidades. Conhecer como são produzidos os planos que definem a produção e o ordenamento do território pode abrir uma frente ampla para compreender-se como cidadão. No território se expressam o poder político e econômico da organização social, os conflitos e disputas territoriais. Para estudar fenômenos da natureza pode se partir de estudos geoecológicos, onde o mundo se apresenta integrado e sistêmico. A fragmentação dos estudos da natureza dificulta o entendimento das inter-relações. Por exemplo, ao invés de estudar isoladamente o ciclo da água, seria interessante associar este ciclo a questões que envolvem processos da natureza e da sociedade. Um modo de recortar sem fragmentar pode ser feito por meio de eixos de problematização, tais como: Qual a relação entre a água, hidroeletricidade e as bacias hidrográficas? Os impactos da ação humana nas bacias hidrográficas estão gerando escassez de água? Porque e

como? Os fenômenos naturais e cíclicos do clima podem nos ajudar a entender porque as chuvas ora são abundantes, ora faltam? Faltando energia como ficarão as atividades industriais, rurais e comerciais?

Organizar a construção de métodos para construir conceitos a partir do estudo da espacialidade é fundamental para uma leitura geográfica mais completa. Para isso o professor precisa também se sentir provocado a buscar criatividade, responsabilidade e transformação tal qual seus estudantes.

Sequência didática: organizando um caminho articulado

“Conceitos e problemas são ferramentas chave para solidificar um trabalho profundo e fundamentado em aulas. Conceitos, para fugir dos dados em si, da informação bruta. Problemas, para pensar contextualizadamente os fatos, para estabelecer relações causais ou intencionais entre eles e para reconstruir processos, apelando para interpretações múltiplas e contrastantes.” (GUREVICH, 1998: 160, tradução livre)

Uma das formas de organizar a construção de conceitos na perspectiva apontada pela autora em epígrafe é a organização de atividades sequenciadas e articuladas por desafios crescentes. A ideia de sequência didática tem por base a concepção de que a aprendizagem se dá em processo. Esta organização pode ser utilizada em projetos, em trabalhos de campo, em aulas expositivas dialogadas. As sequências didáticas evocam uma multiplicidade de situações organizadas pelo professor com propósito de aprendizagem dos estudantes. É uma forma de planejamento de aulas para favorecer esse processo de aprendizagem, planejada e desenvolvida como situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que o estudante construa conhecimentos ao realizá-las. Associada a esse planejamento a avaliação tem um papel fundamental, pois de nada adianta uma boa sequência didática sem perceber se os estudantes acompanham o passo a passo proposto, se interagem com os saberes em jogo. Assim, as atividades que constituem uma sequência didática não são escolhidas aleatoriamente. São organizadas com intuito de colocar em uma situação os saberes, seja do campo cognitivo, das habilidades, de sociabilidade.

O professor propõe expectativas de aprendizagem e cria as situações a partir de hipóteses sobre as necessidades de aprendizagem, de modo que cada atividade potencialize a outra, permitindo que os estudantes reelaborem conhecimentos, coloquem em uso e/ou ampliem o que já aprenderam.

O professor cria nesses encadeamentos desafios perante os conteúdos apresentados, que por sua vez poderão revelar e problematizar a realidade do mundo vivido pelos estudantes. Busca aprofundamentos no conhecimento socialmente produzido por meio de uma criteriosa seleção de fontes de pesquisa. Nesta interação a mediação docente é fundamental, pois é preciso refletir sobre o que já se sabe e o que ainda não é conhecido.

Em Geografia, as sequências didáticas integram princípios básicos apresentados nas expectativas de aprendizagem gerais desta área de conhecimento, ou seja: construção de raciocínios espaciais, flexibilidade na organização dos conteúdos e interação temática permitindo compreender sociedade e natureza, ensejar o desenvolvimento de capacidades em cartografia, organizar situações problema, entre outros.

Neste sentido os conceitos são produtos desta arquitetura da construção de saberes. No entanto cabe destacar que escolha do trabalho com conceitos como Lugar, a Paisagem, o Território, o Espaço Geográfico, Redes, Natureza, entre outros, envolve caminhos múltiplos, pois são lentes diversas que recortam modos distintos de interpretar os recursos didáticos utilizados. Uma fotografia da Avenida Paulista na cidade de São Paulo, do Pão de Açúcar no Rio de Janeiro, ou qualquer outra da realidade visualizada pelo estudante pode ser lida por vários percursos se quisermos enfocar pertencimento, conflitos territoriais, movimentos sociais, planejamento da paisagem, herança da paisagem, relevo e riscos ambientais, etc. Portanto, para o professor os conceitos devem anunciar caminhos ou escolhas metodológicas distintas. O que não quer dizer que não se possa integrar diferentes caminhos. O tempo didático para desenvolver as sequências didáticas pode ser organizado por necessidades de aprendizagem e por uma combinação de diferentes caminhos.

Necessidade de sentido e significado

Ao organizar uma sequência didática o professor deve considerar os conhecimentos anteriores dos estudantes. Os saberes propostos devem dialogar com as informações, conhecimentos, valores, práticas que se quer ensinar. Apesar desta questão ser um tanto trivial nos dias de hoje ainda encontra-se práticas onde esses saberes não são efetivamente trabalhados. Não basta conhecer o que os alunos já sabem. É com estes saberes que os estudantes poderão se aproximar dos novos conteúdos de modo significativo, portanto numa sequência, devem ser tematizados, revisitados. Cabe ao professor registrar em sua avaliação esse processo, descrevendo o que fez para que todos avançassem em suas compreensões.

Neste sentido é preciso que as atividades planejadas favoreçam o estabelecimento de relações entre o conhecimento novo e o que já é conhecido. Assim podemos dizer que o desejo e a necessidade devem fazer parte desse planejamento, uma vez que a aprendizagem, do ponto de vista dos estudantes, tem sentido quando atende a algo que sentem, percebem e desvelam. Por outro lado, o nível de desafio deve estar sempre colocado na perspectiva da interação propiciada pelo professor. É importante que as atividades sejam “acessíveis”, permitindo que sejam realizadas pelos estudantes, para que se sintam capazes, competentes, e desafiadoras a ponto de desestabilizar o que já conhecem ampliando seu repertório.

O planejamento de sequências didáticas deve considerar aspectos da atuação dos estudantes nas atividades, assim como a do professor. As sequências devem conter ações que explicitem o que os estudantes farão para aprender, tais como:

- Quais tipos de procedimentos utilizarão? Farão leituras? Sínteses? Resumos? Desenhos, Mapas, Esquemas?
- Aprenderão alguma prática alternativa àquelas que são prejudiciais ao conjunto da comunidade? Modificarão hábitos, agirão conforme suas capacidades?
- Quais capacidades desenvolverão na sequência didática? Quais colocarão em uso em diferentes momentos? O que cabe à memória? À reflexão? À análise? À ação?
- Terão algo a decidir? O quê? Ou apenas seguirão as orientações do professor?

- Farão análises qualitativas? Refletirão sobre os valores implícitos nas suas práticas e decisões? Pensarão sobre qual posição gostariam de tomar em relação à questão em foco? Pensarão sobre o que podem fazer efetivamente a respeito?

Em relação à atuação do professor é fundamental organizar o seu trabalho e sua prática planejando ações e o tempo didático. Para isso é importante que ao longo da sequência considere:

- Que intervenções já prevê que serão necessárias para alcançar a expectativa de aprendizagem proposta? O que será necessário orientar previamente? O que os estudantes poderão fazer por conta própria, pois já têm autonomia?
- Quais momentos demandarão sua maior atenção no desenvolvimento das atividades? Em que itens os estudantes precisarão de ajuda? Quais estudantes precisarão de mais apoio e em quê? Quais estudantes já possuem autonomia nas etapas propostas? Como será organizada a sala de aula durante o trabalho?

É preciso ainda lembrar que uma sequência não é apenas um conjunto de atividades isoladas das outras modalidades organizativas. O projeto, o trabalho de campo, o uso ampliado dos espaços escolares todos podem ser organizados por meio do planejamento de sequências didáticas.

Em Geografia ainda é comum a organização transmissiva de conceitos unicamente por meio do discurso do professor. No quadro a seguir veja uma comparação entre a educação centrada no discurso do professor e a aprendizagem centrada no estudante.

| Educação centrada no professor | Educação centrada no estudante |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ❖ Professor(a) ensina, os estudantes são ensinados; ❖ Professor(a) sabe tudo; ❖ Professor(a) pensa “pelos” estudantes; ❖ Professor(a) é o sujeito do conhecimento e os estudantes são o objeto. | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Partilha da informação; ❖ Gera opções de aprendizado criativo e auto-iniciado; ❖ Estudantes envolvidos no processo; ❖ Ênfase na avaliação holística; ❖ Estudantes contribuem para a seleção das experiências de aprendizagem; |

Muitos educadores defendem que os modelos centrados no estudante são fundamentais para a criação de uma consciência cidadã. Eles oferecem processos interativos que podem ajudá-los a se sentirem responsáveis por seu aprendizado, desenvolvendo habilidades necessárias a atuação.

Conclusão

A formação prática e reflexiva do estudante articula-se com o fundamento conceitual das abordagens geográficas: passar do foco analítico do pensar *objetos* isolados para pensar as *interações* entre os diferentes objetos (CAPRA, 2003). A construção de conceitos numa abordagem socioconstrutivista exige, portanto, uma sólida formação de base nos conteúdos dos objetos próprios da Geografia, mas exige passar desse referencial disciplinar à reflexão sistêmica, ao inter e ao transdisciplinar, à conexão entre objetos, processos, sujeitos e políticas locais e objetos, processos, sujeitos e políticas globais. Trata-se, então, de aprofundar o aprender a raciocinar na espacialidade das diferentes escalas simultaneamente (Porto-Gonçalves, 2006), de um ponto de vista crítico e embasado na Geografia - do lugar, da paisagem, do território, da região, do país, do mundo globalizado (TUAN, 1980; CORNELL, 1996; SANTOS, 1999). As matrizes ou abordagens da Geografia nos permitem visualizar o campo dos conceitos estruturantes dos métodos (caminhos) e como fundamentar a construção analítica do mundo vivido. Assim uma Geografia completa é aquela que, a despeito das lentes que antepomos no olhar, busca a totalidade da interação da sociedade, historicamente determinada, e os processos da natureza, integrados pelos métodos ou caminhos escolhidos para interpretar.

Bibliografia

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

CARVALHO, José Sérgio Fonseca (Org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2004.

_____. Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPRA, Frijof. “Meio ambiente e educação”. In: TRIGUEIRO, André (Coord.). O meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

COLL, César (Org.). O construtivismo na sala de aula. São Paulo, Editora Ática, 1996.

CORNELL, Joseph. Alegria de Aprender com a natureza. São Paulo: Melhoramentos/SENAC, 1997.

GUREVICH, Raquel. Conceptos y problemas em geografia. herramientas básicas para una propuesta educativa. Em: Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). Didácticas de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós, 1998.

MORIN, Edgar. O paradigma perdido. Publicações Europa-América, 1991

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à educação do futuro. Cortez, 2000

NASCIMENTO, Lisangela K.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Globalização da natureza e a natureza da Globalização. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. São Paulo: Artmed, 1999.

QUIJANO, Anibal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. Viento sur (122) Mayo 2012:46-56.

SCHÖN, Donald. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.