

**PKS**

PUBLIC  
KNOWLEDGE  
PROJECT

**REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA**

**(RECIFE)**

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

**OJS**

OPEN  
JOURNAL  
SYSTEMS

## **CONCEITOS-CHAVE DA GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: UMA VIVÊNCIA EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Wellington Barbosa Lira*  
*Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)*  
*wellingtonlira@yahoo.com.br*

**RESUMO:** Este trabalho registra uma experiência vivenciada junto a turmas do oitavo ano do ensino fundamental em escolas públicas do Recife-PE. Considerando os indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou-se trabalhar as categorias de análise geográfica em meio ao cotidiano dos alunos. Para tanto, utilizaram-se os espaços do entorno das escolas, e da cidade como elementos dialéticos. Inicialmente investigou-se o perfil de entendimento dos conceitos geográficos por parte dos alunos, em seguida, buscou-se a promoção de uma atividade que lhes demonstrassem que estes conceitos poderiam estar presentes no seu cotidiano. Ao final da atividade voltou-se a investigar como ficara os conceitos-chave da geografia após a sua descoberta, ou a sua redescoberta. O que se pode identificar é que houve uma significativa mudança no perfil das turmas, aquelas que não detinham o domínio dos conceitos passaram não só a compreendê-los como também entender a sua aplicação, e aquelas que detinham um conhecimento superficial passam a compreenderem a sua aplicabilidade e constataram que estes realmente se fazem presentes no seu dia-a-dia. Dessa forma, o presente trabalho visa ser um indicativo instrumental no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica, especialmente em séries do ensino fundamental.

**Palavras-Chave:** ensino de geografia, conceitos-chave, ensino fundamental.

## **KEY-CONCEPTS OF GEOGRAPHY IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE WITH CLASSES OF THE ELEMENTARY SCHOOL.**

**ABSTRACT:** This work records an experience related to elementary school students from the 8th grade in public schools of Recife-PE. I considered curricular evidence of the National Curricular Parameters, the research aimed to deal with the categories of geographical analysis in everyday life of the kids. To do that we used the space all around schools, and in the city as dialectical elements. At first, we studied the profile of the geographical concepts from the student point of view, and hereupon we aimed to promote an activity which would show these concepts would be present in their everyday life. At the end of the event, we investigated again how the geographical key-concepts were after their discovery or their rediscovery. We identified a significant change in the profile of the teams, which did not have a domain of the concepts started not only to comprehend them but also to understand their application, and those who had a superficial knowledge started to embrace their applicability and, they noticed that they are remarkably present in their daily routine. Thus, the current work aims to be an

instrumental indicative in the process of teaching and learning the geographical science especially in classes of the elementary school.

**Keywords:** teaching geography, key-concepts, elementary school.

## 1. INTRODUÇÃO

As discussões acadêmicas que envolvem o ensino da geografia, principalmente no que concerne à formação de professores e a prática pedagógica, tem sido cada mais frequentes, uma vez que é notória a existência de uma dicotomia presente entre a situação acadêmica, vivida pelo futuro professor de geografia, com a sua atuação pedagógica. Esse distanciamento está refletido no cotidiano das salas de aula, através de uma atuação docente que, de maneira geral, se limita a seguir os conteúdos programáticos existentes apenas nos livros didáticos, não os utilizando como meio, mas como fim. Permitindo um ensino cristalizado da geografia não lhe conferindo um caráter mais crítico-analítico impedindo que haja por parte do discente um maior entendimento do meio que o cerca.

Entendemos que tal situação dá-se em virtude de uma desarticulação entre as disciplinas dos cursos de graduação em geografia, especificamente a licenciatura, com as disciplinas pedagógicas uma vez que as licenciaturas, na grande maioria, não possuem um aprofundamento nas disciplinas que envolvam áreas da filosofia da educação, da psicologia educacional, entre outras, o que compromete a ação docente deste profissional em formação. Este fato promove uma reflexão referente a como superar as adversidades encontradas na vivencia pedagógica do professor de geografia, já que nem sempre as soluções estão presentes nas disciplinas acadêmicas.

Este trabalho vem demonstrar uma experiência desenvolvida com turmas do oitavo ano do ensino fundamental em escolas públicas no Recife-PE, que tem como objetivo auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica em séries do ensino fundamental, essencialmente.

A partir de ações cotidianas de sala de aula e da dificuldade de relacionar os conteúdos acadêmicos com este universo, surgiu a ideia de desenvolver uma atividade que pudesse agir como elemento mediador entre esses pontos que, normalmente, se apresentam de modo distanciados.

Como meio para a realização desta atividade realizou-se uma investigação filosófica referente ao entendimento do conceito e o seu emprego na ciência geográfica.

Buscou-se ainda um apoio metodológico nos pressupostos desenvolvidos por Vygotsky, os quais alicerçaram todo o desenvolvimento, partindo da sua abordagem referente à formação e desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos durante o processo de amadurecimento da mente, para isso Vygotsky inicia suas análises a partir das crianças, antes e pós período escolar, o que veio contribuir significativamente para o desenrolar da atividade. Continuando sobre o pensamento de Vygotsky, buscou-se apresentar suas implicações educacionais, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, especialmente a abordagem feita a Zona de Desenvolvimento Proximal, teoria desenvolvida e discutida pelo psicólogo russo, a qual veio servir como instrumento facilitador na aplicação e análise da atividade. Além disso, discutiram-se também as relações ensino-aprendizagem em suas diversas concepções, proporcionando uma análise desse processo e buscando alternativas que viessem a auxiliar no entendimento do mesmo.

Dessa forma, tem-se uma atividade que busca atuar como um elemento auxiliador na relação ensino-aprendizagem da geografia em turmas do ensino fundamental, e demonstrar que o hiato existente entre a aprendizagem acadêmica e a vivência pedagógica, pode ser suprimido, cabendo ao educador servir-se como veículo para a consolidação deste fato.

## 2. A GEOGRAFIA E OS CONCEITOS-CHAVE OU CATEGORIAS DE ANÁLISE

A palavra **conceito** (lat. *Conceptus*), diante da abordagem realizada, nos remete a busca do seu significado e uso, uma vez que, é a expressão que servirá como elemento condutor nessa trajetória em busca do esclarecimento e da aplicabilidade em atividades pedagógicas dos conceitos utilizados como pilares de sustentação da ciência geográfica.

A origem do conceito nos remete ao período clássico da filosofia grega, no qual tem-se o entendimento de conceito como sendo aquilo que se subtrai à diversidade a mudança dos pontos de vista ou das opiniões. Uma vez que se refere a traços que são próprios do objeto, e não podem ser alterados por uma mudança de perspectiva. Compreendeu-se como sendo um termo conclusivo de uma procura que possui uma multiplicidade, ele é a substância a essência daquilo que se busca.

De modo geral, compreende-se conceito como um processo que torne possível a descrição, classificação e a previsão dos elementos, fatos ou objetos. Esse é o entendimento mais genérico que se aplica ao conceito, a ele também podem ser atribuídas algumas funções: entende-se como sendo uma primeira função concebida ao conceito a de descrever, para

permitir que haja um reconhecimento do objeto; uma outra função dar-lhe o caráter de organizar dados da experiência de modo que se estabeleçam conexões entre eles de natureza lógica. É sobre este viés que foram formulados muitos conceitos científicos, uma vez que estes não se limitam a descrever e classificar dados empíricos, mas podem tornar possível a sua derivação dedutiva. Um outro caráter funcional atribuído ao conceito exprime a antecipação dos fatos (função antecipadora ou projetante), que projeta a solução de um problema formulado. Atualmente são as ciências físicas que mais utilizam essa função de conceito.

Assim entendido, o conceito pode ser aplicado a qualquer que seja o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou longínquo, universal ou individual, pode-se desenvolver um conceito de uma cadeira ou de um número, de um gênero de uma espécie etc.

Embora o conceito seja indicado normalmente por um nome, ele não é o nome, já que diferentes nomes podem exprimir o mesmo conceito, ou diferentes conceitos podem ser indicados, por equívoco, pelo mesmo nome. O conceito, além disso, não é um elemento simples ou indivisível, mas pode ser constituído de um conjunto de técnicas simbólicas extremamente complexas [...] O conceito não se refere necessariamente a coisas ou fatos reais, já que pode haver conceitos de coisas inexistentes ou passadas cuja existência não é verificável nem tem um sentido específico. Enfim, o alegado caráter de universalidade subjetiva ou validade intersubjetiva do conceito é na realidade, simplesmente a sua comunicabilidade de signo linguístico: a função primeira e fundamental do conceito é a mesma da linguagem, isto é, a comunicação. (ABBAGNANO, 1982, p.151)

Esta primeira visão, mais geral, do conceito levanta algumas questões sobre a sua origem, existindo duas correntes que apresentam este fato: primeiro tem-se os empiristas que entendem o conceito como sendo o resultado de um processo de abstração a partir de experiências; depois os racionalistas veem trazendo uma proposta que afirma que a razão os produz independentemente de qualquer ensino empírico.

O filósofo e geógrafo alemão Emanuel Kant (1724-1804) proporcionou uma importante contribuição para o entendimento do conceito, realizando uma distinção entre conceito puro ou categoria e o conceito empírico. Kant entende como sendo conceito puro ou categoria aquilo que vem primeiro, ou seja, não se refere ao objeto a ser conhecido, mas ao entendimento como faculdade do conhecimento.

Desse modo, ele vai não só ajudar no entendimento do conceito como vai formular uma concepção para o que vem a ser categoria e sua importância no processo de compreensão de elementos.

As categorias são os conceitos primitivos do intelecto puro e condicionam todo o conhecimento intelectual e a própria experiência; mas elas não se aplicam às coisas em si e o conhecimento que delas se vale (isto é, o inteiro conhecimento humano) não pode estender-se, portanto a tais coisas em si ou nōmenos. As categorias são, todavia, condições da validade objetiva do conhecimento, isto é, do juízo em que o conhecimento se concretiza. (ABBAGNANO, 1982, p.115)

Assim, as categorias são para Kant os modos pelos quais se manifesta à atividade intelectual que consiste essencialmente, em pôr de modo ordenado diversas representações sob uma representação comum. A visão kantiana sobre as categorias permaneceu como a predominante na filosofia moderna e contemporânea, embora mesmo os filósofos de mais estreita observância kantiana não se tenham achado de acordo sobre o quadro das categorias elaborado por ele.

O conceito na concepção kantiana é visto como uma estrutura que dará suporte a realidade empírica, a qual será a mais plausível para o homem.

[...] para Kant o conceito não é toda a realidade e não é criador da realidade mesma: constitui a ordem necessária, pela qual a realidade se revela à indagação científica como submetida a leis imutáveis. Mas justamente por isso constitui a estrutura óssea, ou a ossatura necessária, da realidade empírica, isto é, da única realidade que o homem pode indagar e conhecer. (ABBAGNANO, 1982, p.153)

Essa discussão com relação ao entendimento de conceito e categoria se faz necessária uma vez que, a ciência geográfica apresenta um conjunto de objetos de sua análise que se configuram como sendo os objetos de estudo da geografia. Estes objetos ora são denominados de categorias ora de conceitos-chave. A origem desta problemática irá nos remeter a participação do Kant na formação da ciência geográfica. Conhecido apenas como filósofo Kant foi também um importante cientista que contribuiu para a consolidação da geografia, ele foi professor de geografia por cerca de quarenta anos na Universidade de Conisberga na Alemanha. Mas suas contribuições não se limitaram apenas na sua atuação em sala de aula, ele buscou promover a conciliação entre os conhecimentos obtidos através da experiência e através do raciocínio. “Para Kant, o conhecimento deriva das percepções de cada indivíduo, interpretadas pelos seus esquemas conceptuais, que são produto do seu raciocínio sobre experiências anteriores” (FERREIRA & SIMÕES, 1986, p.58).

Dessa forma, Kant atribuiu para a geografia um caráter empírico uma vez que ela deriva das experiências do homem. “Mas é mais do que conhecimento comum, porque

sistematiza e classifica os factos e, além disso, está circunscrita à superfície da Terra”. (FERREIRA & SIMÕES, 1986, p.58). Posteriormente promoveu a distinção da ciência geográfica de outras ciências empíricas como a história e a física, afirmando que a geografia se distingue da física uma vez que esta possuiu um vasto corpo teórico com princípios e leis, expressas na maioria das vezes de modo matemático. Em relação à história ele afirma que enquanto a geografia promove uma descrição da natureza no presente e no espaço a história descreve a evolução do homem ao longo do tempo, com isso, ele deixa bem claro que uma ciência trabalha mais numa escala espacial e outra numa escala mais temporal. Foram contribuições como esta que Kant enriqueceu a ciência geográfica.

Kant assume um importante papel para a geografia a medida em que levanta questões sobre a natureza do conhecimento geográfico, e é justamente nesse momento que surge a discussão referente sobre a nomenclatura atribuída aos objetos de análise geográfica se eles podem ser chamados de categorias ou conceitos-chave.

No início buscou-se apresentar a distinção entre essas duas expressões para que pudesse ficar claro o seu emprego. Após a realização desse esclarecimento, busca-se demonstrar que mais uma vez o filósofo e geógrafo Kant veio contribuir para a geografia, pois foi através de seus estudos referentes à categoria e conceito que a geografia pode classificar os seus objetos de estudo. Kant nos apresenta a categoria como sendo um elemento que transmite informação não de um objeto ou elemento a ser conhecido, mas ao entendimento dele como passo inicial para promover o seu conhecimento, ou seja, o objeto ou elemento deverá ser explicado como ele é, como se originou, enfim, deverá ser contemplado de modo muito profundo permitindo que esse entendimento promova o seu amplo conhecimento. Ele chamará o conceito de uma estrutura capaz de abrigar uma realidade, ou seja, será uma armação que deverá conter as informações que servirão de suporte para o conhecimento de um objeto ou elemento.

Dessa forma, pode-se buscar uma conclusão quanto ao emprego das expressões categoria e conceito, em especial ao conceito-chave, para designar elementos de análise geográfica. Devendo portanto, ficar entendido que categorias de análise geográfica e conceitos-chave da geografia devem ser utilizados como sinônimos, pois a categoria nada mais é do que um conceito puro.

### **3. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E A DINÂMICA DA FORMAÇÃO DOS CONCEITOS**

Ao se buscar uma alternativa que possa agir como um elemento facilitador no exercício das atividades pedagógicas, coloca-se em pauta, a relação ensino-aprendizagem, a qual pode ser entendida a partir de diversas abordagens:

A partir de uma visão mais tradicionalista, esta relação é entendida face às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor, considerando a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo (os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos e os modelos imitados). Para este tipo de abordagem, a intervenção visa apenas à atuação de um dos polos da relação, o professor. O qual se limita ao fornecimento de informações já prontas sem alterá-las (um receituário), a aprendizagem por consequência consiste na aquisição de informações e demonstrações transmitidas, propiciando a formação de reações estereotipadas de automatismo.

O processo ensino-aprendizagem visto através de uma abordagem comportamentalista vai ser entendido segundo dois vieses: um que segue uma linha mais behaviorista, que entende este processo como um arranjo e planejamento de contingências de reforço e também elaboração de técnicas de intervenções as quais objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas de acordo com uma meta a ser alcançada. Neste caso deseja-se que os alunos sejam mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários como: elogios, notas, prêmios, reconhecimento dos professores e dos colegas etc., os quais por sua vez são associados com uma outra classe de reforçadores mais remotos e generalizados como: o diploma, possibilidades de ascensão social, monetária, status prestígio, entre outros. Fazendo com o aluno não busque crescer seus conhecimentos por vontade própria pelo enriquecimento pessoal o que poderá refletir positivamente no seu lado profissional, mas sim o deixando condicionado a ter de buscar conhecimentos para poder se beneficiar desses mais tarde, não importando se este será significativo para ele ou não. Gerando com isso, os alunos brilhantes os vencedores, os inteligentes e em contrapartida os perdedores, os incapazes, os incompetentes etc.

Seguindo ainda esta linha comportamentalista encontram-se ainda considerações e aplicações voltadas para uma abordagem mais skinneriana, a qual entende este processo como sendo realizado através de uma programação. Para Skinner é possível programar o ensino de qualquer disciplina, tanto quanto o de qualquer comportamento, como o pensamento crítico e criatividade, desde que se possa definir previamente o repertório final desejado. Nesta ótica,

os elementos mínimos a serem considerados para a consecução de um sistema instrucional são: o aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto.

Na abordagem humanista o processo ensino-aprendizagem poderá ser entendido através de proposições rogerianas, as quais afirmam que este deverá estar centrado na pessoa, o que implica técnicas de dirigir sem dirigir, ou seja, orientar a pessoa à sua própria experiência para que dessa forma, ela possa estruturar-se e agir. É assim que funciona o método não-diretivo, visando um conjunto de técnicas que implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno. O ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas respondendo a circunstâncias também únicas, promovendo assim um tipo especial de relacionamento entre aluno e professor.

Analisando ainda o ensino e a aprendizagem, encontra-se este entendido como um elemento que deverá procurar desenvolver a inteligência priorizando atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Esta abordagem mais cognitivista está inserida na concepção piagetiana, a qual afirma que este processo deverá ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não na aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc., pois a descoberta poderá garantir ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Assim, os processos pelos quais a aprendizagem se realizou assumem papel preponderante, consistindo dessa forma, em processos e não em produtos de aprendizagem.

Numa abordagem mais sociocultural embasada nos pressupostos de Paulo Freire através da pedagogia do oprimido, a qual tem que ser forjada com ele e não para ele. Enquanto homem ou povo na luta incessante de recuperação de sua humanidade, uma pedagogia promova, a partir da opressão e de suas causas, momentos de reflexão permitindo que haja um engajamento por parte do homem que possa promover a sua libertação. Neste sentido, a situação ensino-aprendizagem é entendida em seu sentido mais amplo, tal qual é dado à educação, devendo procurar a superação da relação opressor-oprimido. Para que se consiga a superação desta relação compreende-se que devam existir condições que possam fazer com que o indivíduo se reconheça criticamente como oprimido engajando-se numa práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora, bem como se solidarizar com o oprimido auxiliando-o na luta para a transformação da realidade que o oprime. Assim, qualquer tipo de ação pedagógica deve comprometer-se com a problemática das situações existenciais dos alunos.



Buscando uma abordagem pedagógica alicerçada numa visão construtivista a relação ensino-aprendizagem, segundo Coll e Solé (1996), é entendida como sendo parte do fato que a escola deva tornar acessíveis aos seus alunos aspectos culturais que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, não restringindo ao âmbito cognitivo, sendo a educação o motor para o desenvolvimento entendido globalmente, isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relações interpessoais.

Uma outra grande contribuição para o entendimento do processo ensino-aprendizagem vem do psicólogo russo Vygotsky, que entende que a criança não é uma miniatura do adulto e sua mente funciona de forma bastante diferente. Esta compreensão tem grandes implicações para os professores porque os obriga a compreender o aluno da forma como ele é, e não da forma como se quer.

Tanto Piaget como Vygotsky pensam que o desenvolvimento do indivíduo implica não somente em mudanças quantitativas, mas sim, em transformações qualitativas do pensamento. Ambos reconhecem o papel da relação ente o indivíduo e a sociedade e, em Vygotsky é esta relação que determina o desenvolvimento do indivíduo.

Em seus estudos sobre a formação dos conceitos nas crianças Vygotsky vai de encontro aos pressupostos piagetianos. Para Piaget, os conceitos entendidos como espontâneos, constituem ideias da criança a acerca da realidade e são independentes dos chamados conceitos não-espontâneos que são fortemente influenciados pelos adultos e que vão gradativamente substituindo os primeiros. Em oposição a esta teoria Vygotsky afirma que os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos não se encontram em conflito, mas fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam em condições externas e internas diferentes, e motivados por problemas díspares.

Uma abordagem dada por Vygotsky em relação à formação dos conceitos, diz respeito aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança e à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula, que, em seu entender desenvolvem dois tipos de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente: os conceitos cotidianos (espontâneos) e os conceitos científicos (não-espontâneos), os quais diferenciam-se quanto a sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos. Para ele o conceito é entendido como sendo não apenas uma soma de conexões associativas ou um simples hábito mental, mas sim um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio

de treinamentos, sendo realizado através do próprio desenvolvimento mental da criança, quando este já tiver atingido o nível necessário.

E baseado nesta abordagem que se procurou debruçar, a fim de promover ações práticas alusivas ao processo de ensino-aprendizagem dos conceitos-chave da geografia.

#### 4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS CONCEITOS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS a geografia se apresenta como sendo uma área comprometida em tornar o mundo compreensível e explicável para os alunos, tornando-os capazes de construir competências que permitam a análise do real, revelando-lhes às causas e efeitos e como se configuram os fenômenos em cada sociedade.

Dessa maneira, a ciência geográfica assume grande relevância no contexto dos Parâmetros Curriculares uma vez que propicia não só o ensino de conteúdos referentes à ciência, mas atua como um vetor de desenvolvimento pessoal do aluno, mostrando-lhes questões referentes a sua formação como cidadão brasileiro.

A geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente. (MEC-PCNS, 1998, p.17).

No que se refere aos conceitos geográficos os PCNS apresentam-nos de modo muito particular, quando se trata de cada segmento do ensino. No caso do Ensino Fundamental, orienta que os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo por si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos e questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação, entre outros.

Os PCNS ainda propõem como objetivos gerais para a geografia que os alunos ao longo dos nove anos do ensino fundamental possam: conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem; identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais; conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar; compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistadas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades empenhar-se em democratizá-las; conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço; saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos e valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Neste segmento os PCNS orientam aos professores no sentido deles apresentarem quantos e quais são os conceitos que formam a ciência geográfica, deixando claro seu papel no campo científico. Nesta fase o professor vai “alfabetizar” o aluno na geografia, portanto, os conceitos deverão ser apresentados de acordo com a capacidade que se espera que os alunos desenvolvam. [...] “Espaço” deve ser objeto central de estudo, e as categorias

“território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento” (BRASIL-PCNS-ENS. FUNDAMENTAL,1998, p.27).

É seguindo estas orientações que os professores do ensino fundamental formulam suas programações de conteúdos e ações a serem desenvolvidas ao longo do ano. Porém, sabe-se que estes indicativos apresentados pelos PCNS são alvos de inúmeras observações, tendo em vista que muitas dessas propostas nem sempre poderão ser aplicadas em virtude de uma realidade educacional problemática, existente essencialmente nas escolas públicas.

## 5. A VIVÊNCIA

A reflexão alusiva aos conceitos-chave da geografia e o seu emprego no cotidiano da sala de aula, especialmente em séries do ensino fundamental, surgiu a partir de situações vividas no exercício da profissão. Inicialmente, houve uma inquietação referente à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na academia, em especial aos que envolviam os conceitos geográficos. Posteriormente, ao buscar a relação entre formação e prática pode-se perceber que parece existir um distanciamento entre o conhecimento dos conceitos-chave com a prática pedagógica, sendo estes apresentados de forma independentes ou com pouca conexão.

Buscaram-se ainda subsídios nos materiais didáticos adotados pelas escolas, mas estes não contemplavam aos objetivos propostos, os quais visavam uma efetiva aplicação dos conceitos para que servissem como elementos basilares e auxiliares na compreensão da ciência geográfica.

Diante disto, investigou-se uma proposta de atividade que pudesse atender as orientações procedentes da formação com o ofício pedagógico. Para tal foram selecionadas duas escolas na cidade do Recife, as quais já atuava como docente, para servirem como ambiente de aplicação dessa proposta que buscava a “unificação” entre a teoria e prática\*.

[...] Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornara profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. “Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”. (FÁVERO, 1992, p.65 apud PIMENTA, 2001, p.65)

---

\* Numa concepção dialética da pedagogia, teoria e prática são entendidas como sendo núcleo articulador da formação profissional. “Ou seja, na educação como práxis social à atividade teórica e prática são indissociáveis. Daí que a pedagogia é ciência (teoria) prática da e para a práxis educacional.” (PIMENTA, 2001, p.94).

Calçada nos pressupostos sócio construtivista do processo de ensino e aprendizagem e nas concepções de Vygotsky desenvolveu-se uma atividade que foi aplicada em escolas públicas da cidade do Recife.

A primeira escola a ser usada como ambiente de aplicação da atividade foi a escola municipal Poeta Joaquim Cardozo, situada na Rua Córrego da Areia s/n Nova descoberta Recife-PE. Esta escola encontra-se numa área de morros na porção norte da capital pernambucana, atendendo a uma população proveniente de 08 bairros. A proposta de trabalho que foi aplicada nesta instituição surgiu durante uma aula de geografia que ministrava na turma do oitavo ano do ensino fundamental do turno da noite. Uma turma que era composta por 50 alunos registrados em diário de classe, mas possuía um número inferior, cerca de 25 a 30 alunos, que efetivamente frequentavam as aulas. Desses que mantinham uma certa frequência o perfil era muito variado as idades alternavam entre 14 e 38 anos. A turma era composta por jovens que por diversos motivos preferiam estudar no turno da noite e por adultos, na sua maioria homens, que trabalham durante o dia e a noite iam se dedicar à conclusão de seus estudos com objetivo de melhorar sua condição social

Com a turma apresentando este perfil as aulas eram sempre levadas para a discussão do cotidiano de cada um, sem sair do programa determinado para o ano letivo. Foi durante uma dessas discussões que um aluno me questionou: “- *professor, porque sempre à frente da escola alaga durante as chuvas e depois que a água baixa sobra muita areia?*”.

Aproveitando a questão chamei a atenção da turma para o nome do lugar onde a escola se localizava – Córrego da Areia – eles não esboçaram nenhuma relação com a pergunta que o colega tinha feito anteriormente. Foi então, que lhes perguntei: “- *vocês sabem o que é um córrego?*” Nenhuma resposta me foi dada, dessa forma, começou nossa investigação em busca de responder a inquietação que o colega tinha levantado.

As aulas seguintes foram referentes ao entendimento do que é um córrego, como ele se apresenta, como se pode identificá-lo etc., superada esta etapa, voltamos ao ponto inicial de nossa discussão buscar entender porque à frente da escola sempre alagava e depois que a água baixava sobrava muita areia. Após o entendimento do que é um córrego os alunos foram motivados a buscarem correlações do conhecimento adquirido com o meio em que a escola se encontrava, os resultados obtidos nem sempre atenderam aos esperados, pois a turma apesar de estar na penúltima série do ensino fundamental apresentava deficiência de alfabetização, muitos nem conseguiam copiar as anotações do quadro. De um modo geral, a turma não

apresentava um perfil de uma sala de aula do oitavo ano do ensino fundamental, estava muito aquém de uma turma regular desse nível. Apesar disto, alguns alunos conseguiram atingir alguns dos objetivos propostos.

Entendido o que era um córrego e feita a correlação com o ambiente que se encontravam, os alunos chegaram à conclusão que eles estavam estudando numa área geomorfologicamente classificada como sendo um córrego, o que levou um outro aluno a despertar para um outro fato: “-professor, mas aqui sempre foi assim? Sempre foi dessa forma que a gente conhece agora?”.

Isso nos levou a motivar uma outra investigação, buscar saber como era este espaço no passado. Inicialmente foi lhes solicitado que fizessem uma pesquisa com os moradores mais antigos ou com seus parentes, de modo que estes pudessem levantar características do passado da área, descrever algumas particularidades que marcassem bem o ambiente. Chegado o momento de apresentarem os resultados da pesquisa, foi um tumulto, todos comparavam os resultados obtidos e discutiam dizendo que o correto era sempre o seu. Foi aproveitando esse encantamento com a reconstituição de algumas partes do local onde fica a escola que aproveitei e disse-lhes: “-vocês sabem que a nossa cidade também não era assim como é hoje? E isso que ele falou sobre o bonde é verdade, pois lá em baixo na Avenida Norte já passou até trem!”. A inquietação então tomou toda a sala e todos ficaram curiosos sobre como era a cidade e a Avenida Norte, via principal que eles usam para se deslocarem em direção ao centro da cidade.

Aguçada a curiosidade deles, pensei em conectar o conteúdo do programa que estava em pauta para a unidade, que se referiam aos conceitos geográficos, com esta vontade de descobrir como tudo era, ou redescobrir a cidade, o bairro e a rua onde eles moravam.

Com uma experiência bem sucedida na escola anterior resolvi aplicar, no colégio de aplicação da UFPE, a mesma a atividade, uma vez que também ministrava aulas de geografia nas turmas do oitavo ano do ensino fundamental, e ter percebido que havia uma certa apatia por parte dos alunos com a geografia, onde eles sempre afirmavam que não entendiam para que servia essa disciplina -“professor geografia só serve pra gente decorar nome de lugares e conhecer um mapa”. Esse depoimento de um dos alunos me chamou a atenção, foi então que resolvi investigar o porquê deles apresentarem este entendimento referente à geografia. Inicialmente perguntei a turma se eles sabiam o que estuda a geografia e se ela poderia estar enquadrada no campo científico. A resposta veio de imediato - “claro professor, a geografia

*é sim uma ciência e se preocupa em estudar o homem, a Terra, os mapas[...]*”. Então percebi que estava diante de uma turma que apresentava um certo nível de conteúdo bem consolidado no que diz respeito à ciência geográfica, continuei levantando questões referentes à geografia e todas as respostas vinham de modo satisfatório. Foi quando resolvi ir diretamente para os conceitos geográficos neste caso, as respostas vieram automaticamente todos sempre respondiam na ponta da língua cada conceito, parecia já estar decorado o significado de cada um deles. Aquilo me chamou a atenção foi então que resolvi colocar situações do cotidiano para que eles identificassem qual o conceito geográfico que predominava em cada situação. As respostas em sua maioria vieram confusas, eles sabiam decorados os significados dos conceitos, mas no momento de utilizarem na prática ficavam sem compreendê-los. Neste momento achei o espaço que estava precisando para iniciar a atividade.

Feita a delimitação da área de trabalho os alunos passaram a etapa inicial que compreende a pesquisa em gabinete, que seguiu os mesmos passos da anterior, onde eles puderam levantar o passado histórico do bairro e da cidade, partido sempre do referencial que era o campus universitário. Da mesma forma que na turma anterior, após cada coleta de dados nos reuníamos em sala para as discussões dos dados levantados. Durante a apresentação dos dados levantados foi muito instigante a discussão, pois diversos alunos se surpreenderam com as características do passado da cidade do Recife e do bairro onde está situado o colégio.

O passo seguinte foi retomar os conceitos que eles tinham “decorados” e mostra-lhes que aqueles conceitos não eram cristalizados nem eram para serem memorizados e sim para serem apreendidos e usados no seu dia-a-dia. Dessa forma, refizemos uma apresentação de todos os conceitos-chave da geografia e simultaneamente fomos buscando esses nos trabalhos de pesquisa realizados. Realmente foi uma nova descoberta que eles fizeram quando aos poucos fomos reconstruindo os conceitos que eles já possuíam e mostrando-lhes que aquilo tem uso e deve ser empregado no seu cotidiano. Como a turma era de um nível intelectual muito bom rapidamente compreenderam todo o processo, e mais uma vez houve o entendimento dos conceitos geográficos, percebendo-se que estes estão presentes no dia-a-dia.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise do ensino da geografia dos anos 70 ainda não foi superada mesmo com o advento teórico-metodológico da geografia crítica e do construtivismo na educação. A persistência dessa crise se deve pelo desencontro dessas duas teorias. A primeira ganhou mais

espaço nos ciclos finais do ensino fundamental e no ensino médio, enquanto que a segunda foi melhor absorvida pelos ciclos iniciais do ensino fundamental.

O fato dessas duas teorias não atingirem simultaneamente todos os níveis de ensino compromete seriamente, o desenvolvimento da geografia frente à estrutura escolar, percebe-se isto ao observar as grades de horários de diversos colégios onde os espaços reservados para as aulas de geografia são os mínimos. A importância da unificação, de modo mais consistente, dessas duas teorias ajudaria bastante no processo de sedimentação da disciplina, uma vez que o construtivismo trouxe para as salas de aula a realidade, privilegiando as ações e observações dos alunos a esse respeito. O imediato e o concreto passaram a fazer parte do processo ensino-aprendizagem.

O socioconstrutivismo ou o sociointeracionismo elaborado por Vygotsky, proporciona o desafio de ensinar geografia de forma a dar a real dimensão do meio para os alunos.

Nesse sentido, este trabalho, visa, entre outros, proporcionar o entendimento do imediato e do concreto, o lugar de vivência (escola, bairro, cidade) demonstrando para os alunos que estes já tinham uma história e que esta continua ainda em construção, e que as teorias demonstradas em sala de aula, não ficam apenas na esfera abstrata constituem elementos palpáveis. Atingindo assim, aos objetivos da ciência geográfica que é auxiliar na compreensão do mundo.

Devemos esclarecer que não pretendemos aqui propor uma receita pedagógica, mas oferecer uma prática real que deve ser entendida como uma alternativa que possa auxiliar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da ciência geográfica auxiliando o profissional e demonstrando-lhe que as técnicas desenvolvidas nas academias têm que passar por um processo de transformação e serem decodificadas para uma linguagem voltada ao universo escolar, especificamente aos ensinos fundamental e médio, para atenderem aos seus reais objetivos.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, tradução coord. e rev por Alfredo Bosi et. al. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982 976 p.

COLL, César. SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática [1996] pp.09-28.



FERREIRA, Conceição Coelho; SIMÕES, Natércia Neves. **A evolução do pensamento geográfico**. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda. 1986 183 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Geografia**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), [entre 2000 e 2004] p.52-65 disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 09 de ago de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília Secretaria de Educação Fundamental.: MEC/SEF, 1998 156 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986 119 p.

PANOFSKY, C. et al. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. **In: Moll, L. (Org.). Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp.245-60.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001 200p.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem**. [Tradução Jefferson Luiz Camargo] São Paulo: Martins Fontes, 1993 135 p.

Data de Recebimento: 30/11/2018

Data de Aceite: 15/12/2018