

O QUE AFINAL UM PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS PRECISA SABER PARA ENSINAR GEOGRAFIA?

Ligia Beatriz Goulart*

Resumo

A Geografia ensinada nos anos iniciais da escolarização é fruto de uma perspectiva disseminada pela sociedade em geral que entende esse campo do conhecimento como um conjunto de informações desconectadas, desinteressantes, tediosas, sem nenhuma aplicação prática, fora do contexto escolar. Os professores que atuam nesse segmento carecem qualificar sua formação no sentido de compreender o papel da Geografia na formação cidadã. O cotidiano pedagógico precisa se transformar em um espaço investigativo, que favoreça a reflexão e a ação e considere o processo de produção de conhecimento do aluno, valorizando seu interesse, sua curiosidade, sua vivência e os conhecimentos já adquiridos. A geografia escolar precisa ser repensada como aquilo que efetivamente é um espaço que favorece a compreensão da organização espacial dos diferentes lugares e suas conexões e, portanto, a leitura de mundo.

Palavras-Chave: Geografia. Ensino. Aprendizagem. Professor. Anos iniciais.

WHAT AFTER ALL A TEACHER OF THE EARLY GRADES NEED TO KNOW TO TEACH GEOGRAPHY?

Abstract

The Geography taught in the early grades of schooling is the result of a widespread view by society in general believes that this field of knowledge as a set of disconnected information, uninteresting, boring, with no practical application outside the school context. Teachers who work in this segment qualify your need training to understand the role of geography in citizenship training. The daily teaching must become a space research, which encourages reflection and action and consider the production process of the student's knowledge, valuing their interest, their curiosity, their experience and knowledge already acquired. The school geography needs to be rethought as what actually is a space that fosters understanding of the spatial organization of different places and their connections, and therefore the reading world.

Keywords: Geography. Education. Learning. Teacher. Early grades.

Esse texto é fruto da experiência de 10 anos como professora de metodologia de Geografia no curso de formação de professores – Curso de Pedagogia e, também, das vivências em formação continuada. Durante esse período tive a oportunidade de conviver com

*Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade Cenecista de Osório. E-mail: ligiabg@terra.com.br

as alunas que ingressavam na universidade e professoras dos anos iniciais do ensino básico. Os conhecimentos geográficos de ambos os grupos bem como suas práticas pedagógicas me impulsionaram a relatar e analisar essa experiência, procurando refletir sobre que conhecimentos de Geografia são necessários para ensinar alunos dos anos iniciais de escolarização.

A Geografia ensinada nos anos iniciais da escolarização é fruto de uma perspectiva disseminada pela sociedade em geral sobre o que é esse campo do conhecimento: informações desconectadas, desinteressantes, tediosas e, que fazem parte de eruditismo inútil, sem nenhuma aplicação prática fora do contexto escolar. Essa visão da Geografia é compartilhada, também, pelos alunos dos cursos de Pedagogia, e professores dos anos iniciais da escolarização, daí o encaminhamento de propostas pedagógicas fundamentadas na memorização.

A Geografia Escolar tem sido ao longo de sua história um conhecimento relegado à condição de inutilidade ou, como diria Lacoste, (1976) “um saber enciclopédico”. Entre nós, profissionais de Geografia, essa ideia recorrente precisa ser desconstruída constantemente. Aprendemos a conviver com as necessárias e frequentes explicações sobre o que é efetivamente Geografia, respondendo com longos comentários as interpelações das pessoas. Sobre essa questão, o professor Amorin Filho descreve um comentário de Peter Gould (1980), ao tentar explicar o que faz alguém que trabalha com a geografia para uma pessoa não geógrafa.

(...) "Bem, na realidade, ensino geografia"!!! E o interlocutor, aliviado e, muitas vezes, já com um sorriso nos lábios, vem com a pergunta inevitável: "Ah... verdade?... Então qual é a capital do Afeganistão?" A pergunta não tem que ser necessariamente sobre o Afeganistão, ela pode ser feita sobre as minas de carvão do Yorkshire, sobre o mais longo rio do mundo, o clima da região de Perth (Austrália), a população da Índia, ou os mais importantes produtos de exportação do Zaire - embora raros sejam aqueles que fazem a pergunta, que saibam ao menos como pensar sobre o Zaire - além, é claro, do El Niño. Pois, não são os geógrafos que devem saber tudo sobre ONDE estão as coisas, e por que elas estão ali? (GOULD, 1980, p.35).

Há por parte dos professores de geografia uma busca incessante para explicar que a Geografia não se refere somente a dados e que eles isolados nada representam para a compreensão do mundo em que vivemos. Esse campo do conhecimento está preocupado com questões vinculadas a espacialidade e não as informações enciclopédicas. Mesmo que muito tenha se dito desde a antiguidade sobre o papel estratégico dos conhecimentos geográficos, a

sociedade permanece com a concepção distorcida daquilo que é a Geografia, isto é, nomes de lugares, dados estatísticos e localização de diferentes pontos no globo. Por que isso ocorre?

A ideia de que a Geografia é uma mera descrição das características que envolvem a Terra reaparece sistematicamente na sociedade porque a escola não ensina o que é Geografia, apesar de aqueles que a utilizam saberem de sua relevância como saber estratégico, desde muito tempo.

Straforini (2004) refletindo sobre a Geografia que se ensina nos anos iniciais chama atenção para seu papel no currículo.

Sabemos que nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental as aulas de Geografia, assim como das outras disciplinas que não sejam Português e Matemática, ocupam um papel secundário, muitas vezes irrelevante no cotidiano da escola (STRAFORINI, 2004, p.96).

E a Geografia continuando a desempenhar um papel irrelevante ou secundário no currículo, servindo como espaço ilustrativo para preparar as comemorações escolares. O que realmente precisa ser ensinado, a leitura do espaço, suas relações nos diferentes contextos, tendo com foco o lugar, permanece esquecida. Aos alunos importa compreender o mundo em que vivem, suas realidades aqui apresentadas como ponto de partida para entender o movimento do mundo global.

É fato marcante que a sociedade de um modo geral não compreende o que é Geografia e seu papel no contexto educacional. As vivências, tanto com estudantes de diferentes graus de ensino, em geral, quanto com alunos dos cursos de Pedagogia e/ou a professores dos anos iniciais permitem perceber a desinformação quanto ao real sentido daquilo que é a Geografia. Tal fato pode ser explicado pelo papel dessa disciplina no currículo e, os consequentes conhecimentos que recebem os alunos durante seus anos de escolaridade. O que e como aprendem Geografia? O que sabem sobre essa disciplina? Que conhecimentos foram apropriados durante a escolarização? Por que só referem informações fragmentadas quando interpelados sobre o que aprenderam de geografia?

A forma como grande parte dos professores ensina, talvez não só a Geografia, ainda está centrada na quantidade de informações desconectadas e descontextualizadas das realidades dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo. Isso ocorre porque ainda continuamos procurando apoiar nosso trabalho naquilo que chamamos de conteúdo. Essas listagens, com títulos nem sempre entendidos pelos próprios professores, seguem uma ordenação que dificulta a conexão e as possibilidades de trabalhar com a

totalidade, ainda que na geografia as redes possam ser facilmente estabelecidas, se o professor conhece as temáticas sobre as quais está ensinado. Produzir redes e construir aprendizagens significativas ainda está muito distante das salas de aula dos anos iniciais.

Os professores guardam lembranças de uma Geografia que muito pouco contribuiu para sua formação e, como já referido, representou um momento de ilustração, de caráter enciclopédico: uma Geografia desnecessária porque recheada de informações desconectadas e descartáveis. Tendo como referências suas vivências, os professores continuam apresentando a Geografia, ainda hoje, da forma como lhes ensinaram, por isso o processo se reproduz, ainda que com novas roupagens tecnológicas.

Straforini (2004) comenta sobre o fazer do professor dos anos iniciais explicando que suas ações pedagógicas estão relacionadas às concepções teórico metodológicas e as lacunas existentes em sua formação.

(...) há no ensino da Geografia um desencontro do entendimento do período atual com o método da Geografia e da Educação. Em outras palavras, como diz Arent (1979:239), há um descompasso entre a qualificação e autoridade do educador (STRAFORINI, 2004 p.50).

Considerando as reflexões de Straforori é fundamental refletir sobre o processo de formação dos professores desse segmento, o que significa a existência de um importante espaço a ser percorrido, caso contrário os educadores permanecerão a reproduzir a Geografia do senso comum, àquela dos dados memorizáveis.

O que irão ensinar sobre a Geografia as professoras nas séries iniciais do ensino Fundamental? Cabe refletir sobre que conhecimentos geográficos possuem essas professoras que possam lhes ajudar na construção dos planejamentos acerca do que deveria ser ensinado a alunos da etapa inicial de escolarização. Essa questão sempre me mobiliza ao iniciar tanto as aulas de metodologia no curso de Pedagogia quanto os cursos de formação. Procuro questionar a respeito dos seus conhecimentos geográficos dos alunos e, invariavelmente tenho minhas expectativas frustradas, pois a referência à geografia, quando acontece, remete a fragmentos de atividades desenvolvidas, geralmente associadas a colorir mapas, a questionários ou enumeração de rios, serras e capitais. Sempre referem a conteúdos desconectados, sem sentido, algo solto e pouco significativo, lembrados como retalhos de tecido, não produzindo um todo, ainda que colados como num patchwork.

Para efetivar uma aprendizagem geográfica é fundamental que as temáticas tenham sentido para os alunos, que haja clareza de objetivos por parte do professor, encaminhando

ações orientadas para uma formação cidadã. As atividades precisam ser interessantes e lúdicas, mas sua finalidade não pode se esgotar aí. As possibilidades de um trabalho significativo estão ligadas a organização de ações envolventes e mobilizadoras do interesse dos alunos, por isso intencionalmente construído para gerar curiosidade em relação aos diferentes contextos.

Aprender geografia é algo que envolve muito mais que exercitar a cópia de mapas, o preenchimento de cruzadinhas, a construção de maquetes e roteiros de casa à escola, entre outras atividades tão recomendadas nos manuais de Geografia, desde os anos iniciais, ainda que possam se mostrar interessantes para os alunos. Aprender significa estabelecer um diálogo entre o conhecimento, isto é, pensar sobre aquilo que está sendo produzido, questionando as diferentes etapas e estabelecendo conexões com diferentes conceitos já construídos, tanto em Geografia como em outras áreas do conhecimento. A leitura do mundo preconizada por Paulo Freire não é realizada com base em informações sem sentido, mas na interação dos sujeitos entre si e com os diferentes ambientes em que vivem real ou virtualmente. É na troca, no compartilhamento e no viver reflexivo que as informações produzem sentido e favorecem a compreensão dos contextos.

Enquanto ensinar se resumir às listas de conteúdos, de atividades e de brincadeiras descontextualizadas sem intencionalidade, continuaremos sendo indagados sobre as informações produzidas por uma geografia enciclopédica, aquela que é vista como cultura inútil e não o saber estratégico que de fato ela é. É, por isso, fundamental discutir o que é ensinar Geografia.

Ensinar Geografia pressupõe entender que espaço geográfico é dinâmico e, como tal, impõe uma análise que privilegie o movimento, isto é, discutir o espaço como algo que está em constante transformação e, portanto, precisa de estratégias que contenham essa perspectiva.

Compreender o espaço geográfico não é tarefa fácil, mas é de crucial importância para uma participação socialmente comprometida. Destacam-se nessa caminhada o estudo de conceitos que representam categorias da geografia: espaço, paisagem, lugar, território, conceitos que expressam a complexidade do espaço geográfico. Estudar cada um deles nas suas diferentes dimensões e escalas significa avançar em direção ao entendimento mais amplo do espaço geográfico.

Destaca-se como fundamental para o estudo dessa geografia o olhar espacial. É ele que permite a compreensão do espaço e sua leitura qualificada. Ensinar geografia é, pois,

promover o olhar espacial. Ao referir-se à análise espacial Callai (2000) chama atenção para a importância do olhar espacial, destacando seu significado.

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p.94).

Para olhar espacialmente um lugar é preciso aprender a fazer isso. Cabe ao professor essa tarefa. Será que os professores dos anos iniciais estão preparados para criar esses espaços de aprendizagens? Como fazem isso? Que elementos estão sendo oferecidos para que tais situações se concretizem?

Há muito tempo se lê e/ou escuta sobre como deve ser o ensino da Geografia na escola. O universo dos preocupados com o ensinar Geografia está, felizmente, aumentando. Talvez não possamos dizer o mesmo em relação a ensinar Geografia nos anos iniciais. Nessa etapa há particularidades que precisam ser consideradas, especialmente aquelas que dizem respeito à formação desses professores. Que formação tiveram esses sujeitos?

É provável que a formação inicial dos professores dos anos iniciais lhes oportunizou contato com bibliografia referente à temática geográfica, tanto no que se refere à discussão teórica quanto às práticas a elas associadas. Ler e refletir sobre autores que escrevem sobre os processos de aprender e ensinar e sobre o papel da geografia como formadora desses sujeitos. Então, parece difícil compreender porque suas práticas pedagógicas ainda continuam fundadas na geografia do senso comum, aquela das informações enciclopédicas e desconectadas. Muitas perguntas que remetem a essa formação são motivo de reflexão. O que aprenderam sobre a articulação entre o ensinar e aprender geografia? Que práticas aprenderam durante o processo de formação que pudessem qualificar o ensino da geografia? Como transformam as situações contempladas nas leituras de Geografia em práticas que efetivem o olhar geográfico sobre os lugares, paisagens, por exemplo?

Essas indagações remetem, novamente, ao processo de formação. O que e como tem sido essa formação parece ser uma questão importante. Se os cursos de formação estão encaminhando um trabalho qualificado em relação ao ensino da geografia na etapa inicial de escolarização dos alunos, o que acontece que desarticula o aprender do fazer?

Há uma preocupação constante com a formação dos professores, tanto nas instituições de ensino superior quanto, posteriormente por meio da formação continuada promovida pelos diferentes sistemas de ensino privados ou públicos, e também pelas universidades. Isso é constatado pelos inúmeros seminários, congressos, fóruns e cursos propostos, em diferentes âmbitos, em todo o país. A formação dos professores é prioridade também das secretarias de educação quando oportunizam cursos, palestras, materiais didáticos relacionados à Geografia. Mas constata-se que a Geografia ensinada continua a ser a mesma há muitos anos, pois os alunos têm chegado à universidade sem a efetiva leitura do espaço. A Geografia dos tempos da escola continua uma vaga lembrança, muito mais pelas brincadeiras e passeios do que pelos conhecimentos que os permitissem compreender a organização espacial. O exemplo que segue ilustra essa reflexão.

Comentando sobre suas vivências, como professora de Geografia e tia de um aluno de 6º ano, a palestrante recorre ao diálogo que manteve com um sobrinho para ilustrar a relação entre as propostas pedagógicas e os cotidianos dos alunos. Ela explica que o diálogo aconteceu porque estavam assistindo o noticiário da TV, quando mostraram um vulcão em erupção. O diálogo foi mais ou menos assim:

Aluno/sobrinho - Como funciona mesmo o vulcão? Que problemas ele pode ocasionar? Como as pessoas sabem que regiões serão atingidas? Por que, mesmo sabendo que há perigo as pessoas continuam morando no local? E afinal com todos os avanços da ciência porque não evitamos sua erupção?

- Espere, disse a professora/tia. Uma pergunta por vez!

- Você não aprendeu sobre esse assunto na escola?

O menino comenta que sim e diz:

- É, parece que falamos sobre vulcão no sexto ano, mas não me lembro! Agora que percebo como pode ser interessante!!!!

Esse não é um diálogo raro, ao contrário, muito comum. As crianças são curiosas e, quando instigadas, produzem perguntas interessantes que podem render aulas muito envolventes desde que articuladas aos seus cotidianos/realidades. Em relação à Geografia não é diferente. Entender como o espaço vivido pode ser propulsor de aprendizagens significativas é papel do professor. Como transformar situações corriqueiras em aulas que favorecem aprendizagens dos conceitos e habilidades necessárias para pensar o espaço continua sendo o grande nó para ensinar geografia.

As práticas estão mudando, mesmo que lentamente. Percebe-se que os exercícios estão mais dinâmicos, as experiências agradáveis, as saídas a campo ampliadas e mais frequentes, os jogos valorizados. Essas propostas mobilizam os alunos e tornam o ambiente interessante,

mas as aprendizagens estão longe de serem efetivadas. Os alunos brincam, gostam das atividades propostas pelo professor, mas não vinculam aquilo ao aprender. Por quê? As práticas mudaram, as técnicas tornaram-se mais dinâmicas, as diferentes linguagens (música, informática, teatro etc.) foram incorporadas às práticas pedagógicas e os resultados são inexpressivos.

Nessa caminhada destacam-se as leituras teóricas que estão em curso na formação dos professores e o seu efetivo comprometimento com a realização de propostas mais dinâmicas e atividades prazerosas. Será que é só isso? Que outros elementos precisam ser acrescentados a essa análise? Há novas indagações a serem encaminhadas, em relação ao fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais.

Como os professores refletem sobre as questões do seu cotidiano pedagógico? Que soluções têm encontrado para resolver as inquietações da sala de aula? O que fazem para ensinar os alunos? Qual tem sido o seu papel nas salas de aula? Por que os alunos não aprendem, mesmo com atividades envolventes? E o aluno que perguntou sobre os vulcões, porque não aprendeu?

Parecem ser boas reflexões!

O ensino de Geografia apesar de muito discutido ainda parece longe daquilo que professores e alunos esperam do aprender. Ensinar, e aqui se inclui a Geografia, significa organizar propostas que considerem não só o olhar do professor que valoriza aquilo que considera pertinente e/ou certo para aquele tempo-espço. Cabe questionar sobre o papel do aluno nesse processo. Ensinar significa criar possibilidades para o aluno aprender, então ele é o protagonista. O papel do professor é de mediar, articular diferentes possibilidades norteadas por intencionalidades. Cavalcanti (2012) chama a atenção para o trabalho do professor em sala de aula destacando que precisa mobilizar e suscitar os interesses dos alunos, organizar o ambiente, promover articulações entre conceitos e temáticas já estudadas e conhecimentos cotidianos, buscando problematizar o conteúdo.

Contemplar olhares de professores e alunos em práticas de cotidiano escolar não é tarefa fácil e passível de solução num passe de mágica, como, aliás, tudo aquilo que diz respeito ao ensinar e aprender, ainda que sejam referenciados sistematicamente em palestras, livros, discursos e textos analisados no ambiente escolar.

A solução não está em uma palestra ou na leitura de um texto, ainda que essas sejam práticas fundamentais para efetivar um trabalho de qualidade. Ensinar impõe uma reflexão constante sobre o espaço da sala de aula. Repensar a prática, realizar leituras, trocar ideias e

experiências, compartilhar sucessos e fracassos, interagir com os colegas discutindo aprendizagens realizadas com base em leituras e/ou seminários podem ajudar na busca de práticas mais qualificadas que encaminhem uma efetiva aprendizagem daquilo que entendemos por uma geografia cidadã.

Destaca-se que a formação, oportunizada nas diferentes instâncias pedagógicas, durante a formação inicial e continuada, são parte do processo de aprender a ensinar. É preciso, também, o compromisso dos professores com a mudança, seu comprometimento com a constante investigação da ação pedagógica e o que isso significa. Talvez seja esse o caminho a ser trilhado, aquele em que tanto a formação inicial como a continuada ainda estão engatinhando: ensinar o professor transformar a sala de aula em um laboratório em que se estuda, cria, experimenta, reflete e avalia num movimento espiral.

Criar espaços que favoreçam a pesquisa encaminha-se como possibilidade importante para a transformação do trabalho pedagógico, especialmente articulando disciplinas “secundárias”, como comenta Straforini (2004), ao contexto do currículo. Isso permitirá a integração das temáticas e a compreensão da totalidade espacial.

Seminário, encontros e palestras oportunizam aos professores avaliar propostas analisando possibilidades e trajetórias de caminhadas. Essa estratégia ajuda a aproximar as práticas pedagógicas efetivas daquilo que pensamos ser a Geografia do ensino básico. As reuniões e trocas são práticas que permitem discutir encaminhamentos desenvolvidos para construir conceitos e analisar as habilidades e competências envolvidas nas atividades propostas. Também favorecem a aprendizagem de como é possível ensinar com sentido e o que se pode fazer para tornar as ideias teóricas expressões do cotidiano e das vivências dos alunos, buscando ajudá-los na constituição da sua cidadania. Destaca-se aí o importante trabalho de orientação e planejamento do professor.

É no cotidiano da sala de aula que o trabalho se efetiva. E sem muito interesse, reflexão e estudo pouco pode ser feito. Assim, é importante destacar o papel dos encontros e seminário, e acrescentar a eles algo fundamental, a transposição daquilo que foi tratado nesses momentos os transformados em práticas cotidianas, nas salas de aula. Especialmente em Geografia essa é uma situação peculiar porque a área de conhecimento provoca, com facilidade, a integração entre as disciplinas favorecendo o trabalho transdisciplinar, encaminhando à compreensão do espaço e a leitura de mundo de forma eficiente.

Para facilitar a leitura de mundo, ou como se diz na Geografia, a compreensão da organização espacial dos diferentes lugares e suas conexões é preciso considerar aspectos

como: trabalhar com o cotidiano, com o interesse e as curiosidades, com as vivências, com os conhecimentos já adquiridos e, finalmente, com práticas concretas que aproximam as realidades daquilo que é ensinado/aprendido, orientando e questionando em todas as etapas do trabalho para que o aluno construa os conhecimentos.

Analisando o que foi dito parece não haver novidade e, não há. A novidade está em colocar em prática os discursos formais ou informais. Esse tem sido o grande obstáculo a um ensino eficiente, mobilizador do aprender. Como fazer isso se tornar prática é aquilo que deve ser discutido. Não depende de alguém que traz soluções prontas, mas da construção coletiva, orientada no sentido de buscar, nas ações corriqueiras da sala de aula, esse salto. Isso significa olhar o velho com novos “óculos”, ou seja, trocar as “lentes” que não conseguem descortinar as novas “paisagens” porque estão deficitárias e descompassadas em relação aos avanços da ciência. Essas “lentes” precisam ser trocadas por novas com regulagem mais adequada, novas cores, novos materiais, tecnologia mais sofisticada que possam favorecer diferentes pontos de vista. O mundo continua andando, há diversas tecnologias e necessidades definindo os tempos e espaços, por isso um só tipo de “lente” não consegue abarcar a variedade de possibilidades de aprender. Os olhares são múltiplos porque há muitas “lentes”: leves, sofisticadas, confortáveis, com maior acuidade e esteticamente diferenciadas. Assim, são muitas visões e visuais a serem contemplados.

Para ensinar é preciso estar atento à sofisticação tecnológica imposta pelas novas exigências do mundo, avanços em relação às concepções de tempo espaço. Estar no mundo é estar perto de tudo, mesmo longe fisicamente. É revisitar conceitos tidos como estáticos e ultrapassados, incorporando novas perspectivas que facilitem a compreensão do mundo. Tanto faz estarem em uma cidade pequena do interior do Brasil, como em uma grande metrópole europeia, todos estamos no mundo. Em ambos os lugares é possível conhecer, ter, usar e viver o que o mundo oferece usando as redes de comunicação. As possibilidades de conexão via novas tecnologias, portanto, não podem ser ignoradas no cotidiano da sala de aula. Cada situação vivida identifica-se no mundo e o mundo nela.

Por exemplo, comprar um rádio de pilha em uma loja que o vende a R\$10,00 significa uma boa possibilidade de aula. Não porque quero ensinar sobre o processo produtivo, mas fundamentalmente porque é preciso que os alunos saibam fazer leituras de mundo. Então uso aquilo que está próximo para ensinar. Pensar o processo produtivo do rádio é uma experiência relevante porque é vivida cotidianamente. Analisando a produção de rádio é possível buscar informações sobre: Como um rádio pode custar R\$10,00? De onde ele vem? Que materiais

são usados na sua fabricação? De onde vêm os materiais que o constitui? Como são produzidos? Qual o salário de quem o produz? Quem são esses sujeitos? Onde vivem? Qual o percurso percorrido pelo rádio até chegar à loja aonde vou comprá-lo? Quem o transporta até a loja e como?

As perguntas orientam estudos interessantes que mobilizam os sujeitos para situações de seu cotidiano, produzindo reflexões sobre o mundo. As diferentes realidades são analisadas e compreendidas em suas vinculações com a totalidade. Permitem compreender o global e o local e suas articulações e, com isso, a construção de conceitos, habilidades e especialmente as competências de ler e escrever e resolver problemas, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ser um bom professor é, fundamentalmente, refletir sobre sua prática cotidiana buscando implementar novas perspectivas sobre o ensinar e o aprender. O que isso significa? Buscar a problematização dos fatos e experiências das realidades trazendo o mundo para dentro da sala de aula. Significa ouvir o aluno dando-lhe voz. Significa não espantar a curiosidade existente naturalmente nas crianças. Significa aquilo o que muitos esquecem quando enfrentam a sala de aula: estudar, refletir e redimensionar os espaços de aprendizagem por meio do diálogo com os alunos, das trocas com colegas, da escuta a comunidade, da atenção ao que se passa no mundo e suas conexões com o lugar. Fazer da sala de aula um espaço qualificado para ensinar e aprender problematizando seu trabalho no movimento da pesquisa.

Referências

- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas: Papirus, 2012.
- GOULD, Peter. A geography student named Janus. *Journal of Geography in Higher Education*. V. 4, 1980. Tradução e adaptação de Oswaldo Bueno Amorim Filho. Disponível em: <<http://ivairr.sites.uol.com.br/oquegeo.html>>. Acessado em: maio 2012.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra*. São Paulo: Ática, 1988.
- STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, São Paulo, v.1, n.18, p. 95-114, jan/jun. 2002.

Recebido em: agosto de 2012
Aprovado em: setembro de 2012