



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARCOS PITER LOPES

**MAPAS MENTAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA:
Desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares**

GOIÂNIA
2015

MARCOS PITER LOPES

**MAPAS MENTAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA:
Desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio ambientais da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARCOS PITER LOPES

**MAPAS MENTAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA:
Desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares**

Dissertação DEFENDIDA e APROVADA em 29 de junho de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

Prof. Dr. Denis Richter
Orientador - IESA/UFG

Prof.^a. Dr.^a. Miriam Aparecida Bueno
IESA/UFG

Prof. Dr.^a. Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes
Unicentro/PR

Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira
Suplente - IESA/UFG

AGRADECIMENTOS

Ao Meu Senhor Deus, por me conceder a graça da vida e por colocar em mim a força da esperança.

À minha esposa, companheira e cúmplice de todos os momentos, que com amor me proporciona pensar sempre à frente me apoiando nos momentos de decisões da vida.

Ao meu filho que me encanta e me renova as forças com sua presença.

Aos meus pais, pelo amor e pela confiança em mim.

Aos demais familiares e amigos que me influenciaram positivamente na minha trajetória durante essa pesquisa.

Ao professor, doutor, orientador e amigo Denis Richter, por acreditar em mim e por me ajudar a trilhar os caminhos percorridos por essa pesquisa. Obrigado por sua determinação, educação e companheirismo. Aprendi muito com você.

Aos professores do LEPEG, ao grupo de estudos GECE, aos profissionais do IESA que me apoiaram e orientaram.

À professora da turma campo desta pesquisa, por sua abertura em me receber e me acolher todas as vezes que a procurei para que pudesse realizar meus trabalhos.

Aos sujeitos desta pesquisa. Obrigado por fazerem parte deste trabalho e por serem o motivo pelo qual tudo foi possível.

Em minha imaginação, as pipas são como os mapas. Prontas e ao mesmo tempo inacabadas. Prisão e liberdade. Nômades e sedentárias. (Valéria Cazetta)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a contribuição da utilização dos mapas mentais no ensino de Geografia do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública na cidade de Inhumas/GO, a partir da integração entre conhecimentos geográficos e cartográficos presentes nessa linguagem e que possibilite aos alunos realizar uma leitura crítica do mundo, atrelado as suas realidades e práticas cotidianas. Para que as finalidades propostas fossem alcançadas, foi necessário reconhecer e compreender a importância dos mapas mentais no ensino de Geografia na EJA, a partir do desenvolvimento das atividades escolares, bem como analisar o potencial que o mapa mental apresentou como linguagem pertinente para que o aluno desenvolva leituras de mundo, interligando os saberes científicos com os cotidianos. Além disso, será importante destacar a Cartografia social no ensino de Geografia, destacando o processo de ensino-aprendizagem escolar e verificar as associações dos conceitos geográficos na produção do mapa mental, a partir da relação com os conteúdos escolares estudados. Essa pesquisa trabalha com a investigação sob o enfoque do estudo de caso. Para tanto, foi essencial o levantamento e análise de referenciais bibliográficos da Geografia e Cartografia Escolar, assim como a realização de observações e aplicação de propostas de mapas mentais para conhecer a real situação vivenciada por professores e alunos em sala de aula, no que se refere à contribuição que os mapas podem proporcionar para o ensino de Geografia, vinculando o conteúdo com as práticas sociais. Foram destacados os principais resultados da pesquisa quanto à articulação entre os mapas e seu uso escolar; os mapas como forma de apropriação e representação do cotidiano; e os cuidados que os educandos devem observar ao integrar a Cartografia e o ensino de Geografia. Assim, a valorização do cotidiano, como o lugar das decisões e vivências que compõem os indivíduos, se faz importante na aproximação deste com a educação geográfica e cartográfica, na tentativa de observarmos a importância das relações particulares de vida com o conhecimento científico para construir um pensamento crítico sobre o mundo. Dessa forma a construção de mapas mentais torna-se instrumento de prática pedagógica na Geografia para que indivíduos possam reconhecer os conteúdos geográficos no cotidiano dos mesmos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Cartografia social, Mapas mentais, Cotidiano.

ABSTRACT

This research aims to investigate the contribution of the use of mind maps in teaching Geography in 9th grade of Youth and Adult Education (EJA) in a public school in the city of Inhumas / GO, from the integration of geographic and cartographic knowledge present in that language and that allows students to make a critical reading of the world, tied their realities and daily practices. For the purposes proposals were met, it was necessary to recognize and understand the importance of mental maps in teaching geography at EJA, from the development of school activities, and to examine the potential that the mental map presented as relevant language for the student develop world readings, linking scientific knowledge with everyday. It will also be important to highlight the social Cartography in the teaching of Geography, highlighting the school teaching-learning process and verify the associations of geographical concepts in the production of mental map, from the relationship with the studied school subjects. This research works with research in the case study approach. Thus, the survey and analysis of bibliographic references of Geography and Cartography School, as well as conducting observations and application of mind maps proposals to know the real situation experienced by teachers and students in the classroom was essential, as regards the contribution that can provide maps for teaching geography, linking content with social practices. The main results of research on the link between the maps and your school use were highlighted; maps as a means of appropriation and daily representation; and care that students must observe when integrating the Cartography and the teaching of geography. Thus, the appreciation of everyday life, as the place of decisions and experiences that make individuals, it is important in this approach to geographic and cartographic education in an attempt to observe the importance of private life relationships with scientific knowledge to build a critical thinking about the world. Thus the construction of mental maps becomes pedagogical practice instrument in Geography for individuals to recognize the geographic content in the daily life of the same.

Keywords: Geography Teaching, Social cartography, Mental maps, Everyday

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa mental 02 do aluno 15.....	55
FIGURA 02 – Mapa mental 01 do aluno 15.....	56
FIGURA 03 – Mapa mental 01 do aluno 13.....	58
FIGURA 04 – Mapa mental 02 do aluno 11.....	62
FIGURA 05 – Mapa conceitual metodologia da pesquisa.....	82
FIGURA 06 – Mapa mental 01 do aluno 01.....	94
FIGURA 07 – Mapa mental 02 do aluno 01.....	95
FIGURA 08 – Mapa mental 01 do aluno 05.....	96
FIGURA 09 – Mapa mental 01 do aluno 07.....	97
FIGURA 10 – Mapa mental 02 do aluno 07.....	98
FIGURA 11 – Mapa mental 01 do aluno 12.....	99
FIGURA 12 – Mapa mental 02 do aluno 12.....	100
FIGURA 13 – Mapa mental 01 do aluno 14.....	101
FIGURA 14 – Mapa mental 02 do aluno 14.....	102
FIGURA 15 – Mapa mental 01 do aluno 02.....	103
FIGURA 16 – Mapa mental 01 do aluno 11.....	103
FIGURA 17 – Mapa mental 02 do aluno 11.....	104
FIGURA 18 – Mapa mental 01 do aluno 03.....	105
FIGURA 19 – Mapa mental 01 do aluno 04.....	106
FIGURA 20 – Mapa mental 02 do aluno 04.....	106
FIGURA 21 – Mapa mental 01 do aluno 06.....	107
FIGURA 22 – Mapa mental 02 do aluno 06.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Atividade com mapas mentais – Regionalização da cidade de Inhumas.....92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E ENSINO: ELEMENTOS CONSTITUINTES NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO.....	18
1.1. Ensino de Geografia e perspectivas históricas.	18
1.2. Geografia Escolar: cotidiano e ensino-aprendizagem.	26
1.3. Cartografia Escolar: a busca pela representação e compreensão de mundo.....	34
1.4. Construção e compreensão espacial através das representações e pelos conceitos geográficos.....	42
CAPÍTULO 2 - OS MAPAS MENTAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA.....	46
2.1. Linguagem Cartográfica, o espaço e o ensino-aprendizagem de Geografia.	47
2.2. O Mapa Mental e seus significados para a Geografia.	52
2.3. EJA – Educação Fundamental de Jovens e Adultos: a relevância do conhecimento geográfico.	60
2.4. Mapas Mentais como proposta para a construção de conhecimento do ensino de Geografia na EJA.....	68
CAPÍTULO 3 - MAPAS MENTAIS E O CONCEITO DE REGIÃO: RESIGNIFICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	73
3.1. Sobre mapear e estudar: buscando alternativas possíveis para o ensino de Geografia na EJA.	73
3.2. A construção do mapa mental, o conceito de região e o sentido da escala no cotidiano. .	81
3.3. Perspectivas na construção de um Mapa Mental: conteúdos, ensino e didática em sala de aula de Geografia na EJA.	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
APENDICE I.....	121
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto da minha preocupação, enquanto licenciado em Geografia e pesquisador, com a prática do ensino em sala de aula, de modo a entender os processos de ensino-aprendizagem que se passam no trabalho didático. Para tanto me apoiei em elementos importantes para a Geografia, como a Cartografia e as noções espaciais, vinculando esses aspectos às subjetividades e percepções dos sujeitos na construção gradativa de um conhecimento geográfico. É nesse pensar que se justifica a escolha do tema.

Contudo, tentamos ressaltar o ensino de Geografia e seus aspectos práticos para a construção do conhecimento, pensando e considerando os sujeitos, as experiências, associando com os aspectos formais do ensino, o conteúdo, o currículo e a escola.

Assim, o ensino de Geografia torna-se o primeiro norteador pra justificar esse trabalho de pesquisa de mestrado. Mas minha forte aproximação com a Cartografia proporcionou-me fazer reflexões acerca do potencial que a Geografia possui no seu ensino e que pode fazer aproximações do cotidiano do aluno com os conteúdos, dar uma visão crítica, além de levantar posturas quanto à possibilidade de representar o espaço, já que a Cartografia permite aos sujeitos apropriarem-se dessa categoria.

Nesse sentido, aparecem os mapas como instrumentos remotos das sociedades, utilizados para inúmeros fins, uma forma de linguagem necessária para as leituras cartográficas e essenciais para a construção do saber espacial, de forma crítica e coerente. “Assim, recursos que possibilitam representar essas transformações, constituem uma chave para o pensamento crítico sobre o espaço. Entre tais recursos está a linguagem dos mapas”. (ALMEIDA, 2004, p. 17).

Percebemos que os mapas na Cartografia Escolar tornam-se fundamentais para entendermos como os procedimentos no ensino de Geografia, da representação, da valorização e construção espaciais, proporcionam entendermos a evolução de um pensamento crítico e participante do espaço. Contudo, uma indagação importante me incomodava nesse instante: como pensar na utilização dos mapas, enquanto instrumentos para a representação espacial, de forma crítica, mas que ao mesmo tempo proporcionem leituras cotidianas e próximas, de utilidade para os sujeitos, tendo como base o ensino de Geografia?

Dessa forma chamo a atenção, mais uma vez, para a Cartografia e sua linguagem, presentes no ensino de Geografia e que costumeiramente são tidas como difíceis ou rígidas demais para associá-las aos fatos diários e, conseqüentemente, aos mapas. Foi nesse sentido que surgiu a ideia do trabalho com os mapas mentais nessa pesquisa de mestrado, tentando

aproximar a linguagem cartográfica cartesiana da apropriação do espaço por meio das subjetividades e percepções que os mapas mentais propõem.

O modo de pensar na Cartografia Escolar é importante para a pesquisa, pois, com a construção dos mapas mentais pretendemos verificar a aproximação do cotidiano do aluno com o ensino, e o que as vivências dos sujeitos têm em relação à Geografia. Com essa metodologia de construção dos mapas no cotidiano dos alunos as aulas de Geografia têm condições de serem significativas no que diz respeito sobre a utilidade dessa ciência.

É importante discutirmos sobre a Cartografia Escolar e seus atributos, seus potenciais “fazeres”. Essa linha de estudo da Geografia precisa ser vivenciada nas pesquisas cartográficas e nas práticas docentes como uma maneira de fazer a construção espacial, de potencializar os saberes e de revestir de significado a construção de mapas, para que isso não se torne apenas um ato enfadonho e cansativo.

Cartografia, Geografia e a Escola se entrelaçam com as práticas docentes e assim proporcionam a construção de conhecimento na Cartografia Escolar. Almeida (2004, p. 9) confirma essa realidade quando diz que “a Cartografia Escolar vem se estabelecendo na interface entre Cartografia, Educação e Geografia”. Assim, a Cartografia Escolar precisa e deve ser destacada como essencial nos estudos dos mapas, precisa ser entendida e apreendida.

Dessa forma, a percepção espacial trabalhada na Cartografia Escolar, elaborada pelos indivíduos quando realizam construções de mapas, são instrumentos importantes para os estudos da disciplina de Geografia. Percebe-se, assim, que construir conhecimentos vivenciados podem ser mais pertinentes para a aprendizagem dos sujeitos. Tornam-se marcantes e não apenas mera construções descritivas, podendo provocar reflexões pormenorizadas no cotidiano.

Nesse sentido, pensamos em um trabalho com mapas mentais trabalhados em uma escala mais próxima, que pudessem englobar as vivências cotidianas. Dessa forma, trouxemos à tona a representação espacial na cidade, como forma de pensarmos na construção desses mapas mentais e da significância dos fatos cotidianos entrelaçados com os conteúdos geográficos vivificados em sala de aula.

Ler cartograficamente por meio de mapas mentais é evidenciar as possibilidades que existem sobre o tema. Promover o encontro de dados quantitativos com qualitativos e, até mesmo, poder tocar no empirismo e subjetividades dos fatos é um avanço geográfico promovido pela leitura cartográfica dos séculos XX e XXI.

Segundo Kozel (2007), os mapas mentais trazem em seu conceito o mundo cultural à tona, não como mera descrição ou posicionamento de objetos e trajetórias importantes, mas

como uma eloquente forma de linguagem, considerada nas relações sociais. Esses mesmos mapas ratificam os valores, atitudes e vivências que estão totalmente imbricados nessas relações dos sujeitos.

Seemann (2013, p. 101) enfatiza que “o estudo de mapas mentais deve ser considerado como um sério objeto de pesquisa”, e que se torna um elo entre a sociedade e a Cartografia. É dessa forma que a produção de mapas mentais contribui para os processos de produção, dos contextos culturais, das formas com que as pessoas dialogam e vivem suas relações. Essa forma “diferente” de “fazer mapas” permite com que as interpretações de mapas passem das simples representações e partam para um campo metodológico complexo das relações sociais estabelecidas.

Por isso, pensar no mapa mental nessa pesquisa é ter a oportunidade de conciliar os valores humanos, socialmente construídos, com os estudos cartográficos na Geografia. É somar à apreensão espacial que os sujeitos possuem do seu mundo cotidiano e tentar envolver conceitos e experiências num mesmo sentido de construir o saber.

Kozel (2007) ainda nos afirma que é possível a percepção e apreensão dos lugares, onde os indivíduos façam “seu espaço vivido” como forma de representação espacial. Ela ainda conclui que “é nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais”. (KOZEL, 2007, p. 115).

Há, portanto, possibilidades para pensar no indivíduo e suas relações sociais interpretadas nos mapas mentais, visto que os sujeitos fazem a apropriação espacial e decodificam, interpretam os lugares como forma de exteriorizar-se no mundo, como forma de construir as particularidades dos espaços de modo a considerar a Cartografia tão presente na Geografia.

Dessa forma o mapa mental forma-se como algo não linear e rigoroso, mas com aspectos de trajetórias sociais, delineadas nos lugares, representadas espacialmente. Essa forma de mapa é confirmada com Seemann (2013, p. 92), “tecnicamente, esses mapas mentais não são representações cartográficas convencionais”. Seemann (2013) diz que esses mapas são, na verdade, um texto que deve ser lido na perspectiva de analisar uma conversa, um discurso ou entrevista nas ciências sociais. Portanto, pretende-se com essa pesquisa verificar a potencialidade que esse tipo de representação não convencional traz ao ensino de Geografia, ou seja, que leituras essa ciência promove quanto à realização de construção dos mapas mentais.

Foi nessa perspectiva que minha pesquisa começou a criar formas, buscando a interação da construção de mapas mentais com as noções cartográficas para que pudéssemos construir uma forma em potencial no ensino de Geografia.

Desse modo, iniciei com uma proposta da pesquisa junto a uma escola de Ensino Fundamental. Essa escola fez parte da minha vida escolar, pois, foi nela que também cursei todo o meu ensino primário básico e fundamental. Construí nela minhas primeiras e significativas relações. Isso me proporcionou um bom relacionamento com funcionários, professores e até mesmo com os alunos que me receberam bem para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A escolha do 9º ano foi feita com base na ideia de que esta é a turma com mais acúmulo de conhecimento do Ensino Fundamental. O desenvolvimento da pesquisa se deu no período noturno, o que permitiu que o trabalho fosse realizado em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornando-se um desafio para mim, diante de toda a realidade dessa modalidade de ensino, como por exemplo, o tempo reduzido para lecionar os conteúdos e a realidade de vida dos alunos, em sua maioria trabalhadores.

Dessa forma essa pesquisa tem como objetivo investigar a contribuição da utilização dos mapas mentais no Ensino de Geografia do 9º ano da EJA de uma escola pública na cidade de Inhumas/GO, a partir da integração entre conhecimentos geográficos e cartográficos presentes na linguagem das representações, possibilitando aos alunos realizarem uma leitura crítica do mundo, considerando suas realidades e práticas cotidianas. Inhumas é uma cidade situada a 35km ao noroeste da capital do estado de Goiás, Goiânia. A cidade tem cerca de 51 mil habitantes. Seus cidadãos são denominados de inhumenses.

Para que se alcancem as finalidades propostas foi necessário reconhecer e compreender a importância dos mapas mentais no ensino de Geografia na EJA, a partir do desenvolvimento das atividades escolares, bem como analisar o potencial que o mapa mental apresenta como linguagem pertinente para que o aluno desenvolva leituras de mundo, interligando os saberes científicos com os cotidianos.

Um elemento que também foi discutido refere-se à Cartografia Social¹ no ensino de Geografia, dando ênfase ao processo de ensino-aprendizagem escolar e verificando as associações dos conceitos geográficos na produção do mapa mental, a partir da relação com os conteúdos escolares estudados.

¹ Cartografia social é um enfoque metodológico baseado na análise textual e na representação de fenômenos sociais através de mapas que reinscrevem e estruturam uma multiplicidade de perspectivas. É a arte de mapear as formas de ver. Esse tipo de cartografia é uma forma de ilustrar a profusão de narrativas que compõem o meio social.

Partindo dessas idéias de construção de mapas pela espacialidade vivenciada, nota-se que a ação de produzir mapas mentais tem uma característica de potencializar os saberes geográficos aprendidos na escola, ao promover um repensar sobre o espaço a partir de questões cotidianas e que são vivenciadas pelos indivíduos. O foco está em aproximar o conhecimento científico das práticas sociais exercidas pelos sujeitos, dando sentido ou significado aos saberes ensinados na escola.

Nesse momento é preciso, também, destacar os estudos do imaginário como elemento importante para o ensino de Geografia no âmbito das percepções, dos significados, das memórias coletivas. Esses pontos chaves proporcionam pensar na construção de mapas mentais, no trabalho com a Cartografia Escolar, entendendo que as relações sociais estão e deverão fazer parte da construção desse tipo de conhecimento.

Freire (1997) na obra “Além dos Mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo”, destaca a importância do lugar, a cidade, na construção do imaginário, e o peso que o universo urbano tem na formação da sensibilidade. A autora usa da cidade para explicar o imaginário do sujeito. Não necessariamente o ensino de Geografia usará a cidade, mas atuará diretamente no lugar, no espaço, no território. Nesse contexto os estudos da Geografia e do espaço na Cartografia vão ao encontro ao que a autora propõe:

De fato, a cidade como imenso texto a ser problematizado, decomposto e reorganizado na perspectiva da produção de idéias, de conhecimento e de instrumentos facilitadores de um entendimento mais claro acerca da natureza, sempre ocupou lugar de destaque entre nossas preocupações. Preocupações, aliás, que sempre assumiram feição material, traduzindo-se sob a forma de intervenções no território metropolitano. (FREIRE, 1997, p. 307)

Todos esses elementos: o mapa mental, Cartografia Escolar e o imaginário são bases para a pesquisa. Assim, este estudo se baseia na relação da construção dos mapas mentais com alunos da EJA. Já existem estudos sobre o uso de mapas mentais para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), mas é necessário investigar como o mapa mental pode ser trabalhado com estudantes da EJA.

Um destaque desse recorte está em que os sujeitos que fazem parte dessa fase de escolarização são indivíduos, geralmente trabalhadores, e que tem uma participação mais ativa na sociedade. Desse modo, a construção do mapa mental poderá aproximar os saberes cotidianos dos saberes científicos desses sujeitos, com o objetivo de colaborar efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Porém, Resende (1986, p. 17) destaca o seguinte: “considera-se que para os alunos das classes trabalhadoras é supérfluo o aprendizado das disciplinas ‘humanas’. Na vida prática

eles não teriam necessidade delas”. Ainda nos deparamos com a não valorização do ensino das ciências humanas e dentre elas a Geografia. Nesse sentido, os mapas mentais podem proporcionar um pensar diferente em relação a essa realidade, trazendo as vivências e experiências para dentro das salas de aula.

Compreender como o ensino de Geografia na EJA insere o trabalho com mapas na escola é algo instigante e os desafios são lançados, principalmente quando se tem a possibilidade de embasar os fatos cotidianos às significações cartográficas.

É nesse sentido que procuramos trabalhar essa pesquisa de mestrado, investigando a valorização do cotidiano no Ensino de Geografia, considerando aspectos das práticas cartográficas. Refletimos sobre as maneiras práticas que a Cartografia Escolar pode ajudar aos alunos da EJA entender a totalidade-mundo dos sujeitos.

Em vez de ver a Cartografia como técnica esotérica para os aptos em matemática e engenharia, como língua culta para os mais cultos e como um conjunto de ferramentas especializadas que espantam até o último interessado em mapas, precisamos mergulhar no mundo fascinante das representações cartográficas e olhar além das suas aparências para alcançar os professores e outros “mortais” com curiosidade potencial de querer saber de mapas. (SEEMANN, 2013, p. 13)

Esse convite que o autor nos faz se encontra com o que propomos como forma prática da Cartografia no ensino de Geografia da EJA. É a partir desse fascínio que as representações cartográficas podem nos proporcionar a compreensão e exploração de conteúdos em sala de aula. Todos esses elementos nos parecem ser ainda mais coerentes e concretos quando percebermos que a Geografia utiliza-se do espaço para falar com a sociedade. É nessa busca da totalidade-mundo, como formas particulares, construídas coletivamente que refletimos o ensino da Geografia na EJA.

Essa pesquisa trabalha com a investigação sob o enfoque do estudo de caso. Para tanto, foi essencial o levantamento e análise de referenciais bibliográficos da Geografia e Cartografia Escolar, assim como a realização de observações e aplicação de propostas de mapas mentais para conhecer a real situação vivenciada pelo professor e alunos em sala de aula, no que se refere à contribuição que os mapas podem proporcionar para o Ensino de Geografia, vinculando o conteúdo com as práticas sociais.

No Capítulo 1 serão apresentados elementos da educação, abordando aspectos da construção do saber geográfico. Esse capítulo está subdividido em 4 tópicos: Ensino de Geografia e perspectivas históricas; Geografia Escolar: cotidiano e ensino-aprendizagem; Cartografia Escolar: a busca pela representação e compreensão de mundo e, Construção espacial através das representações e compreensão dos processos de construção do conhecimento

pelos conceitos geográficos.

O Capítulo 2 traz como reflexão os mapas mentais e as contribuições destes para o Ensino de Geografia na EJA. Discutimos sobre algumas possibilidades existentes no Ensino de Geografia através de mapas mentais, como as representações. A divisão desse capítulo está organizada por 4 tópicos: Linguagem Cartográfica, o espaço e o ensino-aprendizagem de Geografia; O mapa mental e seus significados para a Geografia; EJA – Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos: a relevância do conhecimento geográfico e, mapas mentais como proposta para a construção de conhecimento do ensino de Geografia na EJA.

Para o Capítulo 3 a proposta foi discutir os mapas mentais e o conceito de Região, de modo a conceber o ensino-aprendizagem de Geografia, tentando entender como podem acontecer as ligações do ensino de Geografia com as construções dos mapas mentais, juntamente com as noções cartográficas. O conceito de Região foi proposto na atividade da construção de mapas mentais, pois, esse era o conteúdo estudado na escola campo no momento da proposta da atividade da construção do mapa. Este capítulo está dividido em 4 tópicos: Sobre mapear e estudar: buscando alternativas possíveis para o Ensino de Geografia na EJA; Construção do conceito de região e o mapa mental; O sentido da escala na região/regionalização e os mapas mentais e, Perspectivas na construção de um mapa mental: conteúdos, ensino e didática em sala de aula de Geografia na EJA.

Nas considerações finais, o que destacamos é que nesse item do trabalho são destacados os principais resultados da pesquisa quanto à articulação entre os mapas e seu uso escolar; os mapas como forma de apropriação e representação do cotidiano; e os cuidados que os educandos devem observar ao integrar a Cartografia e o ensino de Geografia. Assim, elementos como os mapas podem ser direcionados na prática docente associando os conteúdos escolares com a vivência, a percepção dos sujeitos na sociedade.

CAPÍTULO 1

CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E ENSINO: ELEMENTOS CONSTITUINTES NA CONSTRUÇÃO DO SABER GEOGRÁFICO

Esse capítulo reflete os aspectos sobre o conhecimento, educação e ensino de Geografia com enfoque na Cartografia Escolar. A priori, trouxemos reflexões no sentido histórico da Geografia enquanto ciência e esta no ensino nas escolas, de modo prático. Esta reflexão tem o objetivo de levantar os elementos que contribuem para a construção de um saber que relacione as vivências diárias dos indivíduos com a Geografia, considerando os “meios” que a Cartografia se apodera para estudar o espaço.

Esses “meios” cartográficos consideram as percepções, as representações e as sensibilidades marcadas no espaço, ou seja, estuda o espaço de modo a dinamizá-lo com esses aspectos, ditos anteriormente, associando-os com o ensino de Geografia. Essas e outras questões estarão em debate a seguir.

Portanto, esse capítulo toma sua forma concebendo o ensino de Geografia associado com as potencialidades da Cartografia Escolar, como formas de leituras de uma totalidade-mundo que proporcione aos alunos conceberem construções de conhecimento significativo. É nessa perspectiva que, a seguir, começaremos a debater sobre o ensino na EJA, questionando como é abordada a Geografia e como essa ciência dá suportes para a efetiva construção do saber geográfico.

1.1. Ensino de Geografia e perspectivas históricas.

A Geografia e também o seu ensino passaram por vários contextos de movimentos, transformações, mudanças, e isso nos sugere que os pensamentos “simples” devem estar associados aos pensamentos “complexos” para desenvolver a dinâmica dessa ciência, ou seja, é preciso vincular as experiências ao campo teórico da Geografia para que se possa efetivar a construção do conhecimento.

Essa movimentação na ciência geográfica permite-nos pensar na importância dela na escola, como forma de reconhecer as transformações na sociedade, confirmando o que Straforini (2008, p. 51) reconhece dessa realidade, dando à Geografia a condição de única possibilidade de integração no ensino: “Desta forma, a Geografia passa a ter papel de

destaque na escola, pois é a única disciplina a possibilitar o acompanhamento das transformações recentes de forma integrada”.

Por isso, se faz importante acompanhar alguns momentos históricos pelos quais passou e ainda passa a Geografia nos diferentes aspectos, sejam eles políticos, econômicos ou sociais, pois estes influenciam o ensino dessa ciência, possibilitando respaldos para professores e alunos darem os sentidos e caminhos geográficos.

É preciso lembrar que esses caminhos construíram e constroem a Geografia e seu ensino. Portanto, fazem presentes à vida dos docentes. Esse debate do contexto de mudanças nessa ciência é destacado por Pereira (1999, p. 29) como propício, para que os professores encontrem argumentos para entender a Geografia, seus contextos e discursos.

As interligações entre a escola e a Geografia situam-se no contexto do século passado, em que diferentes interesses políticos, econômicos e sociais estão em jogo. Ao mesmo tempo, estas vinculações indicam caminhos que todo professor de Geografia preocupado com o sentido do ensino desta disciplina terá que percorrer se desejar encontrar explicações para o discurso geográfico atual.

Assim as características da Geografia foram trabalhadas ao longo dos séculos. Essas transformações já puderam ser percebidas na antiguidade, que para Sodré (1989) esse momento é denominado de pré-história da Geografia, bem antes do século XV e XVI. Nesses séculos, época do descobrimento do Brasil, a Geografia se destacou por explorações geográficas nas diversas regiões do mundo, mostrando nitidamente as inspirações cartográficas dessa ciência no modo de conhecimento no mundo. “A partir do século XVI, os Estados ocidentais, cientes do que podiam ganhar com um melhor conhecimento da Terra, das rotas marítimas e das grandes possibilidades que viriam com as trocas, contribuíram com a aventura cartográfica”. (CLAVAL, 2002, p. 12).

Nesse contexto de se considerar alguns fatos históricos importantes da Geografia, chamamos a atenção que no séc. XVIII com pensadores como Kant e Montesquieu, que desenvolveram a chamada “Geografia Social”, cujo objetivo era apresentar estudos da relação entre a humanidade e o meio ambiente.

Esses pensadores, segundo Ratzel (1904), abordavam as condições naturais sobre a história e as transformações das diferenças humanas. Essa forma de abordagem é confirmada com Ratzel (1904, p. 37) quando diz da intenção de estudo de Kant em dizer que é importante considerar o homem relacionado com o meio:

[...] Kant passa a combater decididamente a teoria das rápidas e acidentais transformações das diferenças humanas. Ele considera o homem como pertencente a uma única espécie, que se adapta a todos os climas, mas que em cada um deles

desenvolve princípios especiais de adaptação, que por sua vez produzem a diferenciação das raças. [...] Parece a Kant que a Geografia tem pouca importância se separada da antropologia”.

Segundo Ratzel (1904) o homem é extremamente importante para entendermos a Geografia como pertencente à vida dos indivíduos. É preciso ressaltar que esse era o momento das inquietações, de movimento, do saber que não se pode ficar parado para obter o conhecimento apenas pela contemplação. Isso foi de grande importância, já que a ciência geográfica naquele momento era estritamente descritiva e servia para conhecimento prévio, de descrição dos lugares, elaborando coordenadas cartográficas.

A Geografia tal qual a conhecemos nasceu de uma crise que transforma, na segunda metade do século XVIII, o que era a disciplina desde o final da Antiguidade: Eratóstenes e sobretudo Ptolomeu tinham-lhe atribuído como objetivo determinar as coordenadas dos lugares na superfície da Terra e elaborar representações cartográficas. Havia também uma preocupação descritiva, como mostra a obra de Estrabão. (CLAVAL, 2002, p. 12)

Percebemos então, conforme o autor acima citado, que a Geografia trazia consigo um certo conflito, que vai da mera descrição dessa ciência com a utilidade da mesma para os sujeitos. Essa “crise” sofrida na Geografia deve-se ao fato de que o momento era de questionamento, de indagações da utilidade da mesma e não deixá-la a cargo somente de descrições e exaustivas representações superficiais.

Já no séc. XIX, segundo Ratzel (1904), a Geografia sofre as influências da escola Alemã com o conceito de determinismo geográfico, da Antropogeografia, em que o homem seria o produto do meio, as condições naturais determinariam a vida em sociedade. Essa produção na vida do homem também influenciou no ensino de Geografia, que oferece, a priori, privilégios para alguns das classes dominantes, religiosas ou políticas; é na dinâmica das desigualdades sociais que vão se constituir os níveis de qualidade do ensino ainda vigentes na sociedade da Europa. Assim, nota-se as primeiras investidas dessa ciência no âmbito escolar. Sobre esse contexto, ratifica Pereira (1999, p. 21) ao abordar a característica tradicional da Geografia.

É que tanto a Geografia moderna (também denominada científica ou tradicional) como o sistema público de ensino são frutos do século XIX. Até essa época, as escolas, além de passarem um saber extremamente elitista, estavam praticamente atreladas às instituições religiosas. Durante muitos séculos, saber ler, escrever e contar constitui privilégio das classes dominantes porque têm poder e o desejam conservar.

É assim, diante desse contexto histórico da Geografia, que começam a surgir questionamentos a respeito de sua postura enquanto disciplina no ensino. Propõe-se, portanto

a mudança rápida e significativa na didática geográfica, com o Manifesto Comunista de 1848 e da Comuna de Paris de 1871, conforme Straforini (2008), para a formação de cidadãos já imbuídos no processo de afirmação capitalista rompendo com o feudalismo da época. Straforini (2008, p. 53-54) confirma essa ideia espalhada na época de um ensino reprodutor da idealização capitalista:

Enquanto um agente reprodutor, a Educação escolar surgiu na passagem do século XVIII para o século XIX, no advento da Revolução Industrial, pois era necessário qualificar uma enorme massa de mão de obra para um mercado de trabalho em reconstrução e carregá-la de ideologia nacionalista, necessária naquele momento de intensas lutas de classes de objetivos internacionalistas.

Essa realidade exposta pelo autor confirma o ensino profissionalizante intensificado nessa época da Revolução Industrial, de modo a fazer uma educação de ensino em série defendendo as intenções das produções do capital apresentadas no ensino. Chamamos a atenção de todos que essa específica realidade de ensino profissionalizante em massa efetivada na escola, também levou a aprofundar estudos a respeito da necessidade de encontrar na escola possibilidade de valorizar o ensino e os indivíduos no ensino.

Assim, a escola, como principal lugar da difusão do conhecimento teórico, é também o principal alvo das reformulações no ensino para que pudesse já ser notada a valorização da práxis nas disciplinas, com valorização da burguesia na sociedade. O professor como componente da escola, juntamente com o aluno estava inserido nesse contexto de mudanças até agora proposto. Sobre essa importância do papel da escola no ensino em geral e na determinação da prática para a valorização do ser humano, declara Pereira (1999, p. 25):

A escola surge, então, como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade.

É essa realidade que se encontrava a escola, como o lugar que transmitia os conhecimentos e que podia levar os sujeitos a entenderem sua importância efetiva na sociedade, concebendo o ensino como forma importante para reforçar o contexto de possíveis mudanças nas posturas humanas.

Ainda no séc. XIX a Geografia Escolar em seus alicerces básicos para enaltecer ou reforçar o patriotismo, oferece, assim, suportes para novos valores de tempo e espaço de um futuro alcançável. Nesse contexto de escola pública era importante alfabetizar as massas, diferente das escolas da Idade Média que eram para a burguesia ou para membros da igreja,

que priorizavam os estudos de Latim e Teologia em detrimento do ensino de Matemática, História e Geografia.

A grande questão que encenava era de uma Geografia de sala de aula às vezes, se não na maioria delas, alheia ao aluno e suas perspectivas, o que fazia dessa ciência uma disciplina de caráter tedioso e enfadonho, ou seja, o professor teria que acompanhar o discurso geográfico vigente nessa época. É desse desconforto que Pereira (1999, p. 29 e 30) destaca:

Quem já se deteve sobre um programa desta disciplina escolar, quem já ministrou ou assistiu aulas de Geografia, quem já parou para analisar os conteúdos veiculados por seus manuais não pode deixar de observar com um certo desconforto o quanto esta ciência, (...) cai numa “*pseudoconcreticidade*”, (...) a Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas.

Essa realidade traz para os indivíduos um estranhamento em relação aos assuntos geográficos, o que seria uma forma de mascaramento da utilidade que essa ciência de fato teria. Chamamos a atenção para o fato das pessoas até então, não conseguirem encontrar muitas vezes, na Geografia, essa forma concreta de vê-la na vida, no cotidiano, na prática escolar e reconhecê-la como importante.

Contudo, o séc. XX é marcado pela Escola Francesa com o conceito de possibilismo, que abria as discussões para, ao contrário do determinismo já visto anteriormente, ter a possibilidade de na Geografia haver influências recíprocas entre meio ambiente e homem. A respeito disso Claval (2002, p. 17) nos diz das inovações técnicas que elaborava possibilidades de mudanças sutis nessa ciência: “[...] mesmo se tínhamos passado do determinismo a visões matizadas – o possibilismo explicava como o peso das condições locais desfazia-se com a elaboração de inovações técnicas ou pelo recurso ao transporte”.

Assim, a Geografia no século XX via-se abrindo campo para estudos da relação que estabelecia segundo as escolhas humanas que influenciariam no desenvolvimento cultural e intelectual. Já se sentia, portanto, as influências de outros conhecimentos admitidos na Geografia, como a Estatística e também de algumas tecnologias.

É dessa forma que se destaca a Nova Geografia, pelo conhecimento lógico Positivista. O método é quantitativo, portanto auxilia a Nova Geografia, e que segundo, Gomes (1993, p. 272), “de qualquer forma, a discussão entre antigos e modernos na Geografia, claramente exposta durante a revolução quantitativa, deixou marcas fundamentais”. Um grande exemplo da Nova Geografia são os métodos adotados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). “Era, assim, necessário mensurar, medir,

quantificar o território, pois, sem estas informações, o capitalismo não poderia utilizá-lo como base para sua missão acumulativa de capital”. (STRAFORINI, 2008, p. 60)

Diante desse contexto é que podemos destacar que a Geografia é uma ciência de fontes diversas, que busca em outras ciências contribuições que fazem parte das características próprias que compõem a ciência geográfica. La Blache (1985, p. 37) reconhece isso como um ponto importante a ser considerado:

A Geografia é considerada como se alimentando nas mesmas fontes de fatos da Geologia, da Física, das Ciências Naturais e, de certa forma das Ciências Sociológicas. Ela serve-se de noções, sendo que algumas delas são o objeto de estudos aprofundados nas ciências vizinhas...

É dessa forma que se começa a traçar uma Geografia que circunda ciências “vizinhas” e abre espaço para diálogos. Somente seria possível a existência da Geografia como disciplina nesta última etapa das transformações sociais, e isso somente a partir do século XX, quando a Geografia começa a usufruir o status de conhecimento organizado.

Aliado a esse cenário existente no ensino da Geografia, a Nova Geografia busca, portanto, com o *Taylorismo*² e o *Fordismo*³, com suas aplicações sistemáticas, razões pragmáticas e de autoprodutividade, que influenciaram na expansão das escolas técnicas e suas especializações, atendendo à preocupação com o mercado de trabalho. Sobre a situação do ensino nessa época, menciona Vesentini (1996, p. 212).

O sistema escolar da Segunda Revolução Industrial significou, além do prosseguimento da alfabetização das massas (o ensino público e obrigatório iniciado no final do século XVIII), uma extensão desse ensino até o nível médio (o nosso antigo 2º grau) e principalmente uma criação e expansão das escolas técnicas. Foi uma época de valorização dos diplomas, da especialização (não confundir com qualificação) da mão-de-obra e dos cursos técnicos, isto é, que ensinavam procedimentos ou “macetes” de uma dada profissão.

Essa concepção de preparação para o mundo prevalece nessa época, para os alunos e para os pais dos mesmos, que viam na escola a solução para o profissionalismo de sucesso. Não se permitia o fracasso. Se a meta não fosse cumprida, a escola era a total responsável.

²É o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915), que é considerado o pai da administração científica, oferecendo instruções sistemáticas e treinamentos dos trabalhadores. Tinha por objetivo resolver os problemas que resultam das relações entre os operários, como consequência modificam-se as relações humanas dentro da empresa, o bom operário não discute as ordens, nem as instruções, faz o que lhe mandam fazer.

³ Idealizado pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947) fundador da Ford Motor Company, o Fordismo se caracteriza por ser um método de produção caracterizado pela produção em série, sendo um aperfeiçoamento do Taylorismo.

Nessa ideia exposta até aqui, a Geografia Tradicional, fundamentada no positivismo, ainda se constata como predominante nas escolas. É esse peso Tradicional que, segundo Vlach (1991, p. 51), “nos leva a discutir as dificuldades enfrentadas pela Geografia que procura ser crítica no processo de entendimento e acolhimento do conhecimento”, marca o ensino dessa ciência no âmbito escolar.

Os conteúdos eram separados da realidade de cada indivíduo sendo “repassados ao aluno como verdades”, (LIBÂNEO, 1990, p. 23 e 24). Esses conteúdos eram expostos verbalmente e analisados pelo professor e repassado aos alunos. Essa técnica visava obter uma disciplina, criando hábitos numa linha a se seguir. Assim, os professores eram as autoridades máximas nas salas de aula, impedindo qualquer comunicação entre os docentes e discentes no decorrer das aulas.

Ainda nesse contexto presente na Geografia Escolar, a “*Geografia dos Estados Maiores*”⁴ e a “*Geografia dos Professores*”⁵, por sua vez, são exemplos claros e criticados por Yves Lacoste, de como a ciência geográfica pode ser manipulável a ponto de defender interesses encontrados pela burguesia e sua dominação perpétua.

Diante de toda essa conjuntura, a síntese oferecida pela Geografia Tradicional vem em confronto daquilo exposto pela Geografia Crítica. Esta, por sua vez, se mostra de uma postura essencial para os estudos dessa ciência; visto que ela propõe uma nova construção para o conhecimento geográfico e que combata as tradicionais regras que descaracterizaram a Geografia, como notamos com Moraes (1988, p. 115) o compromisso da crítica nessa ciência de modo a permitir outro pensar:

Desta forma, o questionamento das teses tradicionais, efetuado pela crítica, é muito mais profundo. Incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos de renovação, que implicam uma ruptura com a Geografia Tradicional, e, mais que isso, na construção de um conhecimento que lhe seja antagônico, de um discurso que a combata, de teorias que se contraponham às tradicionais.

A Geografia Crítica traz consigo a ideia de associação dos conteúdos vistos em salas de aula com o cotidiano e que se torna, portanto, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento geográfico. Estabelece o rompimento da neutralidade no estudo da Geografia,

⁴ Predominante desde o fim do século XIX e que se revela por características de estratégias e dominações. Servindo de instrumento à Geografia dos oficiais, decidindo táticas com auxílio de cartas; à Geografia dos Dirigentes do aparelho de Estado, estruturando o seu espaço; à Geografia dos exploradores que preparam conquistas.

⁵ É caracterizada por afirmar o discurso ideológico dos professores em associação com a Geografia dos Estados Maiores. Também surgiu no fim do século XIX. É a forma com que o Estado impõe seu sistema no meio escolar através da figura do professor que dissemina e impregna todas as ideias em um ideal, não contrariando as normas e fazendo com que os alunos não questionem.

com a proposta de engajamento e criticidade junto a toda conjuntura social, econômica e política do mundo.

Dessa forma, o caráter de significação da ciência geográfica vem sendo repensado e transformado ao longo tempo, e sentida em sala de aula, principalmente a partir do chamado Movimento de Renovação do Pensamento Geográfico, por volta da década de 1970 no Brasil. É nesse contexto que se propôs a substituição do caráter tradicional (positivista) para uma corrente crítica/radical, despertando essa ciência para a crítica ao empirismo presente na Geografia, e indo além, estabelecendo “afronta” direta em investigações acerca da estrutura acadêmica das “máscaras sociais” nela e por ela estabelecidas. Conforme Moraes (1988, p. 93 e 94) a ciência geográfica trilha por esses novos caminhos.

A partir da década de 1970 [...] os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar caminhos metodológicos até então não trilhados. Isto implica uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na Geografia Tradicional. Esta crise é benéfica, pois, introduz um pensamento crítico, frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros. Introduz a possibilidade do novo, de uma Geografia mais generosa.

Essa “crise” sofrida pela Geografia foi extremamente importante para que começassem a existir mudanças no ensino escolar. A partir de então, o professor poderia proceder de uma forma mais autêntica, trazendo os alunos a vivenciarem a Geografia estudada em sala de aula. Essa nova forma de se olhar a Geografia pôde ser realizada a partir do momento em que os geógrafos sentiram a necessidade de alterar as bases sociais manipuladoras dessa ciência e mudar a realidade de monopólio.

Com a ajuda da revolução tecnológica, que impulsionou a abertura de novos horizontes para o estudo da Geografia em sua realidade complexa, questões como, a organização espacial globalizada, foi acrescida a uma metodologia de pesquisa de outro nível até então desconhecida, aprofundando na Geografia Política, isso é observado quando Moraes (1988, p. 95) diz que “o espaço terrestre se globalizará nos fluxos e nas relações econômicas”, ou seja, a Geografia em sua construção econômica tendo como instrumento o social e o político, rompendo os fundamentos filosóficos e de origem positivista clássica.

Assim, a Geografia torna-se uma disciplina que eleva seu potencial de valor, passando a chamar a atenção de quem a estuda. Enquanto ciência pode gerar situações que quebram os limites tradicionais e que se apossam da criticidade sem, no entanto, deixar as realidades de vida de todos nós. Portanto, as inovações que as tendências pedagógicas críticas trouxeram, puderam afirmar ainda mais que é preciso tomar posse das relações entre ensino e cotidiano.

Dessa forma, pensar nas ordens cronológicas da história da ciência geográfica nos permite pensar em sua complexidade. Torna-se importante refletirmos que essa ciência evoluiu ao longo dos anos e modificou suas posturas e pensamentos. Isso significa reconhecer a grande contribuição que essas mudanças sofridas pela Geografia tiveram para essa ciência e conseqüentemente para o ensino. Toda essa realidade é importante para que entendamos que repensar nas posturas educacionais e em seus sistemas requer, sobretudo, reformulações e mudanças.

É a partir dessas posturas de mudanças e reposicionamentos que a seguir discutiremos a Geografia no ensino. É importante refletir como essas transformações na ciência geográfica são sentidas em sala de aula, de modo a serem organizadas e pensadas nas práticas educacionais e na valorização do cotidiano no ensino-aprendizagem de Geografia.

1.2. Geografia Escolar: cotidiano e ensino-aprendizagem.

É no limiar das transformações que podemos pensar no ensino de Geografia. Mudanças essas, que nunca acontecem sem serem sentidas. Essas mudanças em nossa ciência reorganizam os diversos pensamentos para a busca do conhecimento que valorize as reflexões feitas individualmente. Refletimos que nossa ciência não passou e nem passa por períodos estáticos, havendo a necessidade continuamente de repensar em algo que deve ser reestruturado ou organizado.

Nessa perspectiva, o ensino de Geografia na busca da valorização do cotidiano também passou por algumas reformulações nos parâmetros da educação, como sentimos ao longo de anos. A educação de cunho tradicional abriu espaço para as concepções de ordem crítica que puderam proporcionar uma maior abertura para as indagações que o cotidiano trazia consigo, de reflexões que considerariam o dia a dia dos indivíduos, na busca de construir um ensino mais autônomo para a construção do saber enquanto crítico e de mais proveito diante de todas as vivências na sociedade. Segundo Vlach (1991, p. 62), alguns fatos, “[...] apontam para a necessidade, imperiosa e urgente, de superação da Geografia Tradicional, para o que esboçamos apenas alguns caminhos [...] cujo principal objetivo é a compreensão da realidade”.

Pensar no ensino de Geografia é ao mesmo tempo fazer reflexões e perceber os desafios dessa ciência, abordando sua relevância com o cotidiano do aluno, manifestada no

ensino e na construção do conhecimento na escola. É sobre essa questão de significado no conteúdo de ensino que Straforini (2008, p. 82) afirma a necessidade de manter relação de escala local e global para a construção do conhecimento.

Quando o ensino de Geografia no primeiro ciclo de Ensino Fundamental evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais.

Essa discussão é realizada a partir de inquietações a respeito do potencial em se fazer uma Geografia Escolar utilizando como bases fortes a totalidade-mundo que os alunos já trazem consigo para dentro da sala de aula. Ainda segundo Straforini (2008), percebe-se o quanto a Geografia trabalhada no cotidiano enriquece o conhecimento e o entendimento:

Na nossa visão de mundo, a realidade evoca a ideia de totalidade. Não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. (STRAFORINI, 2008, p. 82).

Nessa perspectiva, abordar o ensino de Geografia é fazer reflexões a respeito dos desafios dessa ciência em manter uma relação com o cotidiano dos indivíduos, sob a perspectiva em se trabalhar o ensino considerando a vivência do aluno dentro da sala de aula. Entende-se que é do cotidiano e suas práticas que emergem as grandes questões que o professor poderá mediar para os debates.

Desse modo, a Geografia como instrumento de leitura do mundo permite que haja uma proximidade com as realidades dos alunos apresentadas na escola, afirmando o compromisso com a construção do conhecimento desses sujeitos, para que desenvolvam uma leitura de mundo que tenha como referência a sua realidade. Cavalcanti (1998, p. 122) diz que o saber geográfico proporciona a compreensão do mundo do aluno.

Há uma Geografia das coisas e da vida cotidianas. Essa Geografia pode ser pensada ou conhecida no plano cotidiano e no do não-cotidiano, sendo que cada tipo de conhecimento tem suas características próprias.

De acordo com essa ideia de considerar o cotidiano dos alunos, refletimos sobre a importância da escola nesse processo de construção do conhecimento geográfico pela vivência do aluno. Esse aspecto que a escola traz, das cotidianidades, poderá ser outro elemento de apoio que professores e alunos terão para construir ou trabalhar a Geografia das práticas sociais. É dessa importância da escola, articulada com o professor e o cotidiano do aluno que Callai (2013, p. 26) destaca:

Refletir sobre escola, cotidiano e lugar nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele e a escola passa a fornecer as ferramentas para que ela o interprete. [...] Nesse sentido, cotidiano e lugar passam a ser conceitos importantes na aprendizagem escolar.

Pensar na educação geográfica para o cotidiano é também fazer reflexões a cerca da práxis do professor. Assim, para entendermos as continuidades do cotidiano dentro das salas de aula é preciso ressaltar que o professor é sujeito importante para proporcionar a construção do saber entre teoria e uma prática ligada à vida diária de seus educandos.

O professor se insere no contexto escolar, não apenas como um transmissor, mas como agente do desenvolvimento pedagógico na vida dos alunos. Segundo Cunha (1989, p. 126): “Vale apostar em que, quando o professor compreende a importância social do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico”. Assim, o cotidiano só poderá ser reconhecido, como instrumento para as reflexões dos conteúdos para a construção social de todos, quando houver o devido comprometimento do professor com a concepção do saber enquanto socioconstrutivista.

É importante lembrar nesse momento do socioconstrutivismo como fato importante para a Geografia. Este elemento considera o homem em associação constante com o meio e se socializa pelo meio que vive e frequenta. Para Vygotsky essa construção permeia os conceitos construídos pelo ser humano.

Através da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. [...] É por isso que Vygotsky afirma que a relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. (FREITAS, 2007, p. 98).

Por isso pensar no socioconstrutivismo é importante, pois, este considera as relações sociais na construção do saber, ou seja, as culturas que compõem a sociedade são mais que instrumento para se partir para uma educação com finalidade de considerar o cotidiano. Isso tudo deve ser pensado como um conjunto de valores e comportamentos que construirão indivíduos peculiares.

É desse construtivismo que Cavalcanti (2012, p. 43) vem dizer e afirmar a “teia” integradora no processo de ensino, considerando o aluno, o professor e a Geografia Escolar: “Para compreender melhor a metodologia do ensino de Geografia formulada com base em um construtivismo crítico [...] é útil indicar os elementos fundamentais desse processo de ensino – aluno, professor e Geografia Escolar – e o papel que cada um desempenha”.

Cavalcanti (2012) diz que esse papel que professores, alunos e a Geografia Escolar desempenham são os elementos necessários para se pensar no processo de ensino com construção crítica. Na concepção da autora o aluno é o sujeito moldado social e historicamente, de modo que seja ele o autor do conhecimento construído, através de suas experiências, regado pelo ensino. O papel do professor, conforme Cavalcanti (2012), é o de mediador desse processo do aluno, propiciando a relação desses alunos com os conteúdos. E por último, a Geografia Escolar aparece, na ideia da autora, como um instrumento simbólico da mediação, com métodos próprios de investigação e levando em consideração a perspectiva da realidade.

Assim, faz-se importante discutir os aspectos relevantes da educação geográfica para o cotidiano. Esse tipo de preocupação é o que deve ser caracterizado como importante na busca por ter uma didática que valorize os aspectos corriqueiros dos educandos, uma intervenção pedagógica a fim de estabelecer melhor dinamismo no processo do ensino-aprendizagem na sala de aula. É desse intercâmbio de ideias e posicionamentos, da intervenção pedagógica significativa que Pereira (2013, p. 202) vem nos dizer.

[...] Como o professor se posiciona diante de tal objeto? Por que usar um caminho formalizador-disciplinar para aprender o aparentemente externo ao sujeito? Como avançar na formalização, sem perder o vínculo que une o sujeito com o campo objetual? [...] Nesse sentido, são perguntas que devem orientar a prática docente todo o tempo, cada vez que se tente projetar uma intervenção pedagógica em classe, na medida em que permitem não só conduzir e orientar a aquisição-construção de conhecimentos dos estudantes, mas também construir uma posição significada da própria ação.

Aqui nesse momento cabe ressaltar a questão de escala para os estudos de Geografia de modo a facilitar o entendimento dos conteúdos, trazendo para o local o global existente no cotidiano das pessoas, isso tende a potencializar a forma prática de construção de conhecimento de modo a providenciar a realidade como forma de representação. Castro (2000, p.136) afirma ser importante o uso da escala cartográfica como forma funcional da representação para os estudos de Geografia, na consideração do cotidiano.

[...] colocar a escala cartográfica no seu devido lugar, pois a realidade é sempre apreendida por representação, mas não necessariamente cartográfica; a segunda, que nos desafia a trabalhar empiricamente com um conceito de escala liberto da analogia cartográfica, embora não abandonando a cartografia como instrumento importante para a análise espacial.

A preocupação com o cotidiano possibilita uma melhor compreensão da disciplina com a caracterização da vida, ou seja, olhar a Geografia em muitos aspectos pelos quais

vivem os alunos, considerando o ensino dessa ciência como um instrumento na valorização do cotidiano, proporciona pensar no ensino dessa ciência de um modo mais próximo, de modo a justificar a importância geográfica para a vida dos sujeitos. É seguindo esse raciocínio que Penin (1995, p. 15) afirma a importância em considerar a totalidade como forma de buscar a construção do saber: “Sendo um nível da realidade social, a vida cotidiana apresenta-se com um nível da ‘totalidade’, da mesma forma que são níveis, e podem ser investigados como tal, o biológico, o fisiológico, o psicológico, o econômico etc”.

O professor de Geografia pode propor aos seus alunos um trabalho pedagógico que vise à ampliação das suas capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos, ligados à Geografia aprendida em sala de aula.

Um dos modos de captar a Geografia do cotidiano pode ser o trabalho com as representações sociais dos alunos, e buscar essas representações tem se revelado um caminho com bons resultados para permitir o diálogo entre o racional e o emocional, o verbalizado e o não-verbalizado, entre a ciência e o senso comum, entre o concebido e o vivido. (CAVALCANTI, 2002, p. 19)

Essa é a dinâmica que a Geografia tem e pode oferecer aos seus alunos e professores que aprendem a cada novo pensar. Isso se faz necessário, pois essa “riqueza” que a Geografia pode oferecer deve despontar na prática em sala de aula para as compreensões do mundo globalizado do qual fazemos parte e ainda, para que os alunos percebam que faz sentido estudar essa disciplina para sua vivência. Reconhecemos esse contexto pelas observações que Kaercher (1999, p. 65) nos ressalta,

Creio que a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações limite, quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

Porém, essa aproximação do ensino de Geografia com o viver de cada aluno, conforme dito com o autor acima, se mostra ainda fragilizada por se tratar de ser complexa, visto que se trata de um trabalho que se depara com diferentes particularidades. Não pode ser abarcado em uma totalidade única das coisas.

Atualmente, a Geografia Escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos, tendo em vista a necessidade de o professor compreender a complexa organização da sociedade contemporânea, numa visão de totalidade, buscando caminhos alternativos para intervir, quando necessário, na construção do

conhecimento do aluno. Mais uma vez é preciso afirmar o papel de mediador no ensino do professor, “é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida”. (LIBÂNEO, 1990, p. 42).

Os conhecimentos que os alunos já possuem fora do ambiente escolar, seja ele por significativas experiências de vida ou por pura informação que adquirem por meios de comunicação, constituem a prévia “Geografia do aluno”. Essa bagagem do aluno inteirada com a mediação do professor são elementos considerados nesse processo, superando uma visão de ensino reprodutor.

A concepção construtivista no ensino não reduz o papel do professor, ao contrário, reconhece seu papel mediador. [...] o professor deve considerá-lo como sujeito que tem um universo de saberes já elaborados por ele em sua vida cotidiana. (CAVALCANTI, 2002, p. 18)

A luta para tornar a Geografia Escolar reconhecida cotidianamente pode hoje ser observada, como demonstra Cavalcanti (2002, p. 11 e 12): “[...] mas já é possível observar alterações no cotidiano das aulas de Geografia, alterações essas, frutos de experiências fundamentadas por teorias críticas da Geografia que já foram realizadas”.

Percebemos que a Geografia Escolar, em meio às suas mudanças vista anteriormente, tem procurado pensar na sua postura na sociedade, renovando, transformando, alterando, seja enfrentando dilemas e polêmicas por sua prática e teoria. Essa construção do conhecimento deve-se, portanto, ao contexto que a Geografia passou e passa e ainda tende a ser potencializado pela perspectiva do cotidiano, da vivência do aluno.

Para Zóboli (2001, p. 19) “[...] só haverá aprendizagem se o aluno assimilar o que lhe é ensinado, isto é, quando ele incorpora os conhecimentos novos ao seu eu, à sua personalidade”, e nessa linha de pensamento sabemos que o professor é quem detém o “poder” para reger os rumos do conhecimento dos conteúdos, assim, se torna de fundamental importância que o professor promova uma socialização da educação e um despertar na motivação da aprendizagem. Para isso sua prática deve despertar o interesse e o esforço do aluno. O professor poderá explorar as vivências dos alunos para enriquecer a exposição e ainda acompanhar os alunos numa proximidade corporal.

O acompanhamento do trabalho do aluno é muito importante para orientar e prevenir possíveis erros de raciocínio. É sempre bom o professor circular pela classe, observando as crianças enquanto elas trabalham. Acompanhando o que estão fazendo, observando como estão pensando e as dificuldades que estão encontrando. Desta maneira o professor pode detectar erros de raciocínio em tempo de corrigi-los e assim evitar a fixação de algum raciocínio errado. (ZÓBOLI, 2001, p. 34)

A Geografia, não apenas pode participar da vida cotidiana dos indivíduos como também pode ser instrumento de reflexões e análises das posturas de cada sujeito enquanto cidadão na atual sociedade e como os mesmos podem contribuir para atuar na conjuntura que hoje alimenta nosso mundo global. Dessa forma, todos que se envolvem com essa ciência constroem práticas sociais de dimensões conscientes, que segundo Cavalcanti (2001, p. 20) postulam a cidadania ativa: “Cidadania é um conceito bastante complexo e tem uma histórica relação com a vida cotidiana da cidade”.

A Geografia Escolar, portanto, permite essas manifestações de construção do conhecimento, através do envolvimento com as experiências diárias. Essa forma de pensar na ciência geográfica permite-nos também propor que seja observada sobre a formação dos professores de Geografia, pois para Cavalcanti (2012, p. 63).

O geógrafo, nesse contexto, é um profissional que tem um papel importante na sociedade, quando domina o conjunto de proposições teóricas e metodológicas de sua disciplina, quando detém as informações e os conhecimentos por ela produzidos e suas finalidades políticas e sociais, quando desenvolve capacidades técnicas de operar com esses conhecimentos.

Conforme nos diz a autora, existe uma importância no papel do geógrafo, e isso implica também pensarmos em sua formação docente e em sua profissão na Geografia Escolar. É também através do professor, que as práticas na Geografia Escolar acontecem de modo a encontrar a significância dessa ciência, como forma de expressão no mundo, visto que ela é dinâmica na sociedade, foca as alterações vividas pelo homem, a interação do homem com o meio e com o próprio indivíduo, as reflexões do homem a cerca de seu espaço, de sua maneira de ver e conceber o mundo. Candau (1994, p. 56), vai além de pensar somente na formação docente, mas se preocupa com a prática docente que deve abordar o vivido.

Para ir além da aula descritiva e distante, exige-se um esforço do professor para trazer para a realidade do aluno aquilo que está sendo estudado; para ir adiante das descrições (sejam elas expositivas do professor, escritas no livro didático ou apresentadas nos mapas) quando procura estudar o porquê do espaço se apresentar de um ou de outro modo.

É pensando na formação docente que podemos também refletir sobre a mediação do professor na construção do conhecimento do aluno. É nessa prática cotidiana de perceber o espaço que os professores realizam a mediação do ensino com os alunos. Isso se dá quando formulam conclusões através da experimentação dos signos cartográficos, por meio das significações espaciais, o que tende a facilitar as compreensões.

Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem Geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. (CAVALCANTI, 2012, p. 45)

A interação professor-aluno na aprendizagem se dá, portanto, através de vários aspectos, sejam eles psicológicos, literários, afetivos, enfim, são diversas as situações que propiciam esta mediação que tem o objetivo de preparar o indivíduo para a vida na sociedade. Sobre esse processo do ensino destaca Cavalcanti (2012, p. 49): “O ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, abarcando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética e física”.

Assim, pensar na formação docente exige-nos voltar o foco para os caminhos que a prática do professor percorre e tentar perceber no professor as noções básicas do processo de construção de conhecimento. Essa construção do saber é destacada como uma forma de considerar o professor, juntamente com o aluno, sendo eles sujeitos ativos do processo de aprendizagem. Sobre essa interação com os objetos de estudo do conhecimento ressalta Cavalcanti (2012, p. 40-41).

É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino um processo de construção de conhecimento e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em consequência, enfatizar atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Conforme Pereira (2013, p. 201), “o conhecimento é o resultado de um encontro correlacional entre a consciência de um ser e o que há fora dela”, ou seja, a construção de conhecimento e conceitos se encontra naquilo que professores e alunos trazem em suas percepções, e aqui destacando as do cotidiano, com o que se é aprendido, seja na academia, seja na escola, seja na sociedade, enfim, é um conhecimento construído e moldado conforme as potencialidades individuais em conjunto com compreensões que se faz, partindo das percepções.

O importante não é fazer com que professores dominem totalmente os conceitos rígidos, mas que possam construir no cotidiano do aluno, e junto com o aluno, conceitos, como forma de construção do conhecimento que se faz presente no dia a dia, traduzindo de forma eficaz a mediação. E é assim que Pimenta (2012, p. 22) faz sua reflexão: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano

docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”.

Nesse sentido, os “passos” a serem mediados podem, sem dúvida nenhuma, estimular o aprendizado, de forma a deixar os alunos apaixonados em aprender e ainda a discutir em grupo as novas formas de organizar, procurando passar alguma experiência para com todos os demais e fazendo do ensino de Geografia ainda mais prazeroso. É assim que Castellar (2010, p.40) chama a atenção para pensarmos no professor como um dos principais atores na escola, de modo a articular o teórico e a prática cotidiana.

É necessário que ele entenda a importância de trabalhar com projetos coletivos, que conheça a dimensão cultural da comunidade escolar e o local onde a escola está inserida, enfim, devem ser efetivadas alterações que assegurem uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática cotidiana.

Diante de todo contexto de mudanças, de possibilidades, de construção de conhecimento, de práticas escolares, de mediação do professor, a Geografia Escolar permite-nos pensar nos desafios da educação, trabalhando com as questões da compreensão da realidade, de modo a apropriar geograficamente o cotidiano, associando ao entendimento dos conteúdos dessa ciência.

Dessa forma é que iremos refletir, a partir de agora, a Cartografia Escolar na perspectiva de procurar entender o mundo em que vivemos, quais reflexões podemos fazer, através dos estudos cartográficos, considerando a totalidade-mundo enquanto construção de conhecimento significativo, compreensão do espaço, do lugar.

1.3. Cartografia Escolar: a busca pela representação e compreensão de mundo.

Segundo Souza (1994, p. 94) “a Cartografia atualmente é considerada uma ciência. Nasceu efetivamente na segunda metade do século XIX, em virtude da diversificação e da sistematização científica da própria Geografia”. Assim, é que a Cartografia assume formas autônomas para a representação e para o fundamental aspecto sistemático no ensino.

A Cartografia sempre esteve presente como instrumento para a sociedade, seja para as grandes navegações, nas explorações de novas rotas e terras, por questões localização no mundo, para as representações nos lugares, ou ainda para o estímulo do entendimento espacial. Assim, a Cartografia, antes de tudo, é um elemento para compreensão do mundo que vivemos. “Para aprender ‘a ler’ o mundo de hoje é fundamental o desenvolvimento de diversas linguagens, dentre elas, a cartográfica.” (LASTÓRIA & FERNANDES, 2012, p.

328).

Ainda pensando na Cartografia como ciência e confirmando o que Lastória e Fernandes (2012) nos diz sobre aprender a ler pela linguagem cartográfica, Souza (1994, p. 95) define seu conceito como “arte, método e técnica de representar o espaço geográfico e seus fenômenos”.

Porém, a Cartografia ainda precisava ser trabalhada como suporte para a ciência geográfica que ao longo da história da renovação da Geografia havia passado por todo contexto de mudanças, de críticas e evoluído em seu pensamento e prática. Nesse sentido, pensar na Cartografia também implica em refletir sobre suas mudanças, sobre quais seus aspectos que foram tomando forma e ganhando outras perspectivas e olhares. É esse estudo que Fonseca (2004, p. 11 e 12) procurou fazer em sua pesquisa.

Diante do que foi encontrado e das indagações que foram surgindo, a pesquisa originalmente interessada numa renovação da Cartografia no Ensino de Geografia, foi adquirindo uma abrangência na qual a Cartografia Escolar foi se transformando somente num aspecto. Novos contornos se impuseram em função da necessidade de se buscar uma compreensão para essa insuficiência epistemológica da Cartografia brasileira, com suas múltiplas repercussões, que antes de explicada precisaria ser demonstrada. Esses contornos acabaram conduzindo-nos para uma análise teórica das relações da Cartografia brasileira com a Geografia, tendo em vista a renovação dessa disciplina, que ultrapassasse a dimensão da Geografia Escolar, isso porque certamente não encontraríamos nessa dimensão respostas satisfatórias para as questões que fomos notando.

É nesse aspecto de considerar as dimensões de mudanças e concepções na Cartografia que a autora enfatiza os processos de mudanças cartográficas na escola. Portanto, o sentido de pensar nas transformações das posturas escolares em relação à Cartografia é também levar em consideração os novos sentidos evocados por essa ciência na escola, como as representações, a busca social presente no ensino, as dimensões significativas do espaço.

Souza (1994, p. 98) também confirma esse aspecto de mudança necessária na ciência cartográfica de modo a construir a representação, tornando legível e visível para professores, alunos, para a escola, marcando a compreensão da Cartografia, estabelecendo concepções e contribuições na Geografia.

Reconstruir o conceito de Cartografia significa romper com uma vinculação, estreita por sinal, deste conteúdo/disciplina com os modelos tecnicistas. Ao propor este debate, a Cartografia no Ensino, busca-se resgatar a importância da formação cartográfica e os desvios que se tem estabelecido, e como estas concepções podem ter marcado uma compreensão sobre a Cartografia e por sua vez ter influenciado a leitura dos professores sobre as efetivas contribuições deste conhecimento ou “disciplina”, na formação dos alunos e no processo de renovação geográfica.

Em consonância com a ideia de Souza (id.) da linguagem cartográfica como forma de compreensão do mundo, Freitas (2007, p. 99) diz que “Vygotsky, ao falar de linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano”. Para Vygotsky a linguagem media os indivíduos com o meio na construção do conhecimento.

Dessa forma conseguimos pensar na Cartografia como uma forma de linguagem e uma metodologia importante para a prática docente. É pensando assim que se configura o potencial dessa ciência, valorizando as experiências, o cotidiano, os conceitos, as representações. É assim que Castellar e Moraes (2013, p. 21) declaram as mudanças sentidas na Geografia através dos novos olhares para a Cartografia.

[...] podemos indicar uma tendência de mudança na forma de ensinar e de compreender como se configura o perfil da escola, dos docentes e dos estudantes, na medida em que ao tratar a Cartografia Escolar como linguagem e, portanto, como metodologia de ensino para se ensinar Geografia repensamos a prática docente em Geografia.

Conforme as ideias das autoras as resignificações na Cartografia indicam novas posturas de professores, de alunos e da escola, como forma de conceberem essa ciência no sentido de promoverem a construção do saber ponderando esse novo olhar, ou seja, de pensar na Cartografia também sob o enfoque das mudanças sentidas na Geografia.

Assim, haveria uma Cartografia herdada de práticas anteriores, que é inconveniente para a Geografia contemporânea. De certo modo, trata-se de uma Cartografia autonomizada das necessidades de uma Geografia que se renova. (FONSECA, 2004, p. 23)

Existem muitos estudiosos geógrafos preocupados com a Cartografia no ensino de Geografia que também nos afirmam esse modo remodelado da Cartografia de conceber as representações no espaço, a utilização do mapa, as pesquisas relacionadas e tendências promovidas nessa ciência. “Podemos dizer que o território estável, com contornos definidos que foi a Cartografia para a Geografia no passado está em processo de desmanchamento”. (GIRARDI, 2011, p. 245)

A autora ainda cita no seu levantamento dos fatos históricos relacionados à Cartografia, situando na história, que a partir de 1970 ocorreriam os primeiros desdobramentos de renovação nessa ciência. Algumas leis como a universalização do ensino básico (Lei 5.692/71) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) são citadas também por Girardi (2011) como fundamentais para que se observasse as mudanças na

Cartografia Escolar.

Na teoria a Cartografia estava então inserida na Geografia como elemento para o trabalho no ensino geográfico, mas esse trabalho com a Cartografia foi focado para mapear dados, causas, revelando um cunho bem tradicional para a Cartografia nesse momento. A renovação da Geografia crítica não foi objeto de discussões nesse momento dentro dos ensinamentos cartográficos.

No máximo, via Cartografia se revelava o viés crítico da Geografia com mapeamentos de dados ligados à causas sociais consagradas como progressistas e radicais, como o ambientalismo, a solidariedade aos pobres, posturas anti-globalização. Mas sempre sob uma forma tradicional de Cartografia convencional. (FONSECA, 2004, p. 25)

A Cartografia, portanto, tomou as formas rígidas e convencionais cartesianas para tentar demonstrar por mapas solidificados, ou seja, prontos e acabados as representações vigentes. Percebe-se com isso certo distanciamento e repulsa de professores e alunos em trabalhar com a Cartografia, visto que ela não se associava com o cotidiano. Não se via nela uma utilidade para as experiências diárias, que pudesse representá-los significativamente. “O foco voltou-se para temas inexplorados pela Geografia clássica, que se mostrava ‘alienada’ em relação a questões sociais relevantes”. (FONSECA, 2004, p. 25)

Através de um processo longo os fatores institucionais, políticos, ideológicos e epistemológicos advindos do séc. XX para o séc. XXI, segundo Girardi (2011), abriram espaço para pensar na Cartografia Escolar como elemento na Geografia que pudesse levar em consideração as representações, as percepções e compreensões no espaço.

Diante das novas exigências da Geografia de compreender o espaço é que pode ser repensada a utilização da Cartografia Escolar. Foi assim, que se iniciou um processo de valorização dos elementos cartográficos enquanto próprios de representação espacial, apreensão dos lugares, de modo a superar as visões somente euclidianas, como um mapa totalmente rígido, já com todos os elementos de escala, localização, temas, ou seja, superar o estudo do mapa pelo mapa, somente como um instrumento e valorizando a Cartografia como forma de linguagem na Geografia.

Assim, ultrapassar a Geografia euclidiana significa admitir as elaborações renovadas de espaço geográfico que têm como referência a concepção de espaço relativo, que abrem caminho para reflexão e representação de outras métricas espaciais (inclusive métricas construídas socialmente) como meio de superar a visão localizacionista, distributivista e descritivista da Cartografia convencional, suportada rigorosamente pela concepção de espaço absoluto, ou espaço geométrico, algo que está automatizado ou naturalizado. Tendo em vista uma Cartografia assim, só se pode

afirmar sua desvinculação com o que se faz (e se fará cada vez mais) em Geografia atualmente. (FONSECA, 2004, p. 43)

Assim Cartografia Escolar é esse elemento que pode proporcionar uma construção do conhecimento pautada nas propostas de leitura do mundo, na consideração dos fatos do cotidiano na Geografia. É assim que a Cartografia pode favorecer aos estudos de Geografia, proporcionando para professores e alunos as leituras, a compreensão espacial do mundo.

Para Santos (2013, p. 81) “a Cartografia contemporânea começa a desenvolver um número grande de trabalhos enfocando a Cartografia como linguagem visual enraizada na teoria social, que, por definição, é culturalmente específica e muda no tempo e no espaço”. É dessa forma que o ensino de Cartografia foi sendo concebido e se moldando, alimentando de outros aspectos que não os tradicionais.

Nesse contexto, a Cartografia traz como conteúdo o mapa. Não um simples manusear de mapas, mas estes carregados de valores, de comunicação, de percepções, de singularidades. Os mapas tornam-se o ato de cartografar, dando significado aos sujeitos. É dessa forma de significado do mapa que Girardi (2013, p. 23) vem nos falar:

Para tanto, os geógrafos deveriam saber mais do que dominar técnicas de execução e procedimentos de leitura literal dos mapas. Deveriam saber ler a sociedade por meio dos mapas, única via para compreender a importância social das produções cartográficas, uma vez que essas são discursos sobre o território.

Santos (2013, p. 81) confirma sobre essa importância dos mapas como conteúdos, não meramente descritivos. “Tanto os mapas como os desenhos passaram a ser encarados como uma linguagem diferente da escrita e como tal com outros usos e aplicações no processo de ensino-aprendizagem da Geografia”.

Pensar nessa forma de conceber a Cartografia, como conteúdo social, como forma de representação do espaço, de modo a considerar a sociedade, não significa abster-se das formas convencionais dessa ciência. Não queremos afirmar que a Cartografia cartesiana não seja importante, mas que ela pode ser complementada e ratificada pela representação na sociedade, pelo conteúdo trabalhado nos mapas. Essa ideia é confirmada com Katuta (2013, p. 10) quando a autora emite sua opinião.

Não estou negando a necessidade do rigor científico na produção e leitura de mapas. No entanto, deve-se ter em mente a devida clareza que, não raras vezes, determinada severidade acaba criando obstáculos no processo de estudo e reflexão do espaço geográfico, que não pode ser reduzido apenas a aspectos matemáticos.

A autora fala desse processo como um ato de cartografar, de colocar, por meio dos

mapas e da Cartografia, toda forma de representação espacial. Esse processo, para ela, elege as formas históricas de associar o tempo e o espaço, homens contemporâneos e homo Sapiens, sociedades primitivas e sociedades modernas.

Entendo que a prática da cartografia, ou o ato de cartografar imagens de espaço, associados ao pensamento e imaginação espaciais, remontam ao surgimento dos primeiros *Homo Sapiens sapiens* ou seres humanos modernos, cuja presença é comprovada desde o Paleolítico superior (entre 40 a 12 mil anos). É importante salientar que há evidências indicativas de que os neandertalenses (*Homo Sapiens* ou pré-*sapiens*) possuíam imagens de espaço, pensamento e imaginação espaciais em função da presença de rudimentos de arte e vestígios de crença numa vida póstuma. Tinham assim a noção da existência de um outro lugar ou mundo. (KATUTA, 2013, p. 12)

Poder cartografar, portanto, é afirmar a prática do conhecimento geográfico nas espacialidades nos lugares, das vivências. É dessa forma que Castellar e Moraes (2013, p. 23 e 24) ratificam as contribuições que a Cartografia pode oferecer aos docentes e alunos: “Nossa hipótese é a de que as propostas de investigação associadas à Cartografia Escolar podem oferecer aos docentes e alunos uma compreensão do mundo em que vivem e dos seus múltiplos lugares”.

Ainda sobre essas formas de cartografar, Nogueira (1994) apresenta também sua opinião sobre os fatos da vida cotidiana que levantam aspectos do espaço vivido e percebido na maneira de apreender o espaço e poder fazer de forma concreta a Geografia do espaço vivido, assim chamada pela autora.

Para estas interrogações parti do pressuposto de que para cada homem, ou até cada grupo, existe uma imagem diferente do espaço, e esta imagem não é fantasia é apreendida a partir do que ele percebe do mundo que o rodeia, a partir de sua experiência de vida, o espaço vivido, que é também concreto, pois, é analisado por homens concretos, sujeitos inseridos no tempo e no espaço, sujeitos histórico-espacial. (NOGUEIRA, 1994, p. 61)

É nesse campo de estudo que a Cartografia vem reforçar a Geografia Escolar, através dos estudos espaciais dos lugares, das vivências com os aspectos cartográficos, de mapear, de localizar, para construção significativa entre conteúdos e vivências diárias. Essas atitudes nos levam a pensar que “elas auxiliam no entendimento dos conteúdos e conceitos da Geografia, estimulando o raciocínio espacial”. (CASTELLAR & MORAES, 2013, p. 24)

Seguindo ao que fora *observado em sala de aula*⁶, durante a pesquisa campo, verificou-se que a professora utiliza muito o mapa mundi fixando-o no quadro negro. Porém, essa prática da docente só reforça o método tradicional de se conceber o mapa, sendo ele um elemento de aspecto rígido e distante do aluno. Sobretudo, a forma de lidar com os mapas

⁶ Observação realizada durante à atividade campo na escola pesquisada, no período de 2013/2

precisam ser revestidas de linguagem, para que alunos e professores possam gozar do que o mapa tem a oferecer, proporcionando uma construção do saber pelos fatos que aproximam as leituras de mapas com o conteúdo e com a vida dos indivíduos. Segundo Harley (2009) os mapas são uma forma de linguagem, que a professora pode utilizar para conversar do conteúdo com os alunos.

Com a exposição do mapa mundi não se proporcionou aos alunos visualizarem e instigar o próprio imaginário, para que pudessem exercitar as representações no espaço. Dessa forma, a Cartografia não cumpre seu papel de preencher de inúmeras possibilidades alunos e professores para que concebam suas vivências na apreensão do espaço, associando aos conhecimentos geográficos de forma a contribuir para uma significativa construção de conhecimento.

Esse meio de prática docente, de exposição de um mapa, forma um processo de ensino-aprendizagem com mapas como uma ilustração nas aulas de Geografia, proporcionando, nesse sentido, uma compreensão norteadora de localização, de escalas, de semiologia gráfica, mas não permite ao leitor promover o conhecimento através de uma reflexão crítica sobre o assunto, de representar-se espacialmente.

Partindo dessa preocupação com as representações dos mapas na Cartografia Escolar é que Paganelli, Antunes e Soihet (1985) confirmam esse raciocínio, do uso do mapa e dos conhecimentos geográficos como forma que podem promover a discussão dos conteúdos em sala de aula e não apenas ilustrar um mapa pelo mapa.

Usá-lo, interpretando-o na sua totalidade, é um processo que se realiza por etapas. Um trabalho com mapa, na sala de aula, deve ser precedido de um período em que a representação se forma – dissociação dos significados e significantes – e, em que se constroem, lenta e gradativamente, as relações espaciais e a própria consciência do mundo físico e social. (PAGANELLI; ANTUNES & SOIHET, 1985, p.8)

Pensar na compreensão do espaço é ter o entendimento das manifestações ocorridas em tempos diferentes, em lugares distintos, com sujeitos diversos. O espaço é onde há os acontecimentos que projetam a apreensão dos limites. E nesse limiar de realidades que a espacialidade oferece, a Cartografia é um elemento que proporciona as leituras no espaço, de modo a permitir um entendimento espacial pelas representações e percepções, que faz com que o espaço seja entendido como algo próximo, vivencial, “(...) une o objetivo ao subjetivo, a prática aos valores, o mito ao fato comprovado, a precisão à aproximação”. (HARLEY, 1991, p. 9).

As contribuições que a Cartografia pode oferecer para os professores é justamente no sentido de que os mesmos, juntamente com os alunos, possam representar seu espaço, construir

conceitos no ensino. A Cartografia, portanto, oferece elementos suficientes para docentes e discentes na construção significativa de conceitos, de análises e intervenção dos alunos, como nos confirma Castellar (2009, p. 49).

Ao incorporar-se a linguagem cartográfica, na elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se a apropriação de todo um cabedal de linguagem simbólica e transmite-se um instrumental de pesquisa que tornam mais acessível a compreensão dos conceitos geográficos e, simultaneamente, fornecem elementos de análise e intervenção concreta na realidade urbana em que vivem os próprios estudantes.

O professor é a referência do ensino para os alunos, e pensar na formação desse profissional, considerando a Cartografia e seus conceitos, é tentar entender e justificar a importância desse estudo no Ensino de Geografia. Sobre essa perspectiva, Costa e Moraes (1987, p27) apontam como sendo método de interpretação:

[...] diz respeito à concepção de mundo do pesquisador, sua visão da realidade, da ciência, do movimento etc. É a sistematização das formas de ver o real, a representação lógica e racional do entendimento que se tem do mundo e da vida. [...]. Concluindo, método de interpretação é a uma concepção de mundo normatizada e orientada para a condução da pesquisa científica; é a aplicação de um sistema filosófico ao trabalho da ciência.

É pensando nesse sentido de concepção do mundo que se chega aos processos das representações no espaço, e dessa forma compreender os conteúdos da Geografia pela prática de efetivar essas percepções. É preciso fazer com que a representação do espaço seja realizada unindo as concepções individuais da espacialidade percebida com os conceitos cartográficos e geográficos.

Sobre essa importância da construção de conceitos, Haesbaert (2011, p. 112) diz que, “o conceito, portanto, é também um transformador, na medida em que interfere na realidade da qual pretende dar conta”. A construção de conceitos, e destacando os geográficos, com contribuições da Cartografia, devem, sobretudo, ser contextualizada histórica e geograficamente, permitindo essa interação entre o que se constrói na prática dos espaços e o que é oferecido como “alimento” nas teorias.

Contudo, pensar na representação na Cartografia Escolar, como sendo necessária para o entendimento das noções espaciais, importante para a formação de professores e seus conceitos geográficos, é permitir que os conteúdos não se tornem inflexíveis e acabados, como nos diz Haesbaert (2011, p. 116) “tudo isso não quer dizer, é claro, que esses conceitos se fechem em uma espécie de 'gaveta' claramente distinguível”.

É importante, portanto, destacar a possibilidade da construção de conceitos permitirem o uso das variáveis, sendo eles reconstruídos e vivenciados pelo espaço, reinventados, de modo a

interferir nas realidades. Portanto, a categoria espaço, oferece subsídios para se pensar nos conceitos e suas construções, e é dessa forma partindo das representações espaciais que chegamos à compreensão dos conteúdos cartográficos presentes na Geografia. Discutiremos a diante a importância em se considerar a representação espacial como forma possível para entendermos conceitos, elencar conteúdos dispostos com nossa cotidianidade, aprendendo assim a trilhar uma Geografia única, individual, e ao mesmo tempo coletiva.

1.4. Construção e compreensão espacial através das representações e pelos conceitos geográficos.

A educação geográfica permite ao professor e ao aluno construções de conhecimento de modo a considerar as relações existentes no mundo, compreendendo o espaço através das ideias que se formulam da vivência diária, das representações. “Geografia é uma forma de leitura do mundo” (MOREIRA, 2007, p. 105). É a partir dessa ideia que se faz reflexões sobre as percepções, compreensões e representações construídas no espaço.

Segundo Kozel (2002, p. 216), “as representações em Geografia constituem-se em criações individuais ou sociais de esquemas mentais estabelecidos a partir da realidade espacial”, o que na verdade significa dizer que o campo do estudo da Geografia e construção de conhecimento vai além de uma simples aparente leitura do espaço. É afirmar que o conhecimento geográfico que considera as representações, valoriza a forma de aprender pela criatividade, pela imaginação. E o espaço é uma categoria que corrobora com essa forma de conceber o ensino de Geografia.

Assim, o professor em sua formação pode priorizar o ensino de Geografia pela representação e percepção dos alunos, de forma a construírem juntos conceitos geográficos, exteriorizando as leituras geográficas diversas que cada autor pode contribuir para a construção do conhecimento, instrumentalizando o espaço. Sobre isso nos diz Kozel (2002, p. 215): “O conceito de representação espacial para os geógrafos se estrutura na fusão das várias correntes contemporâneas, incorporando o conceito de representação social oriundo da psicologia”. Exprime-se a Geografia das representações que capta as experiências vividas, as relações, contemplação, intuição.

Os conceitos geográficos, portanto, podem surgir como elaborações do mundo apreendido, tanto pelo professor, que é o personagem mediador no ensino, quanto pelo aluno, que se torna sujeito da sua própria construção intelectual no ensino. “[...] as representações acontecerão num progressão espiral, permitindo abordar os conceitos em nível crescente de complexidade, [...]

permite que os indivíduos ou grupos sociais revelem suas potencialidades” (KOZEL, 2002, p. 218).

Nesse sentido, a Cartografia e o estudo do espaço reforçam ainda mais as definições das representações dando significado e potencial à Geografia Escolar, já que as representações acontecem num certo grau de abstração e a imagem é a forma de representar pela abstração.

Convém aqui refletir sobre os mapas mentais que se incorporam de representações e potencializam a Geografia, como sendo mais um instrumento para o estudo espacial, cartográfico e de construção de conceitos para os professores em sua formação, em sua prática e mediação com alunos. Sobre essa importância de mapas mentais menciona Kozel (2007, p. 121).

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. A imagem de algo reflete uma construção simbólica.

O mapa mental, portanto, surge como essa possibilidade de se fazer Geografia para além da sala de aula. Surge na intenção de abarcar as representações espaciais de professores e alunos para a construção significativa de conhecimento, sobre isso nos diz Richter (2011, p. 124):

O que queremos salientar é a necessidade de incluir, cada vez mais, novos recursos e, principalmente, novas linguagens que nos permitam ampliar o conhecimento geográfico para além das “quatro paredes” da sala de aula. O aluno precisa estabelecer relações entre os saberes aprendidos na escola com a prática de vida cotidiana.

A ideia da construção espacial através das representações é justamente essa, de ir além do que se espera, de extrapolar o ambiente escolar e criar no conhecimento essa expectativa de proporcionar a sensação gradativa de construção dos saberes.

Contudo, a educação cartográfica no ensino de Geografia tende a mostrar formas consistentes de aprendizado pela categoria espacial. Esses processos tendem a criar resignificações e a estimular o potencial dos indivíduos, proporcionando a professores e alunos ultrapassarem as dificuldades de se ter um ensino de qualidade que visa a construção do conhecimento.

Refletir a formação de professores, sob a ótica da Cartografia e suas representações espaciais, chama a atenção sobre quais profissionais estão sendo formados. Como a academia proporciona aos formandos em educação geográfica as bases para a significativa construção inicial de conceitos cartográficos para a leitura de mundo? Como as bases espaciais, como forma de aprendizado na Geografia, favorecem a construção de conceitos na prática docente?

Dessa forma fica a reflexão de quão séria e urgente é repensar a realidade da formação

docente e suas práticas educacionais, visto que essas mesmas práticas proporcionam a construção significativa de conhecimento escolar.

Diante disso, a Geografia, tendo como influência as noções de Cartografia, pode proporcionar a efetivação dos conhecimentos geográficos enquanto prática. Ou seja, a Cartografia favorece meios para entender o espaço, suas transformações, suas limitações e nuances. Contudo, tratar da relevância que este assunto pode ter para a formação geográfica do professor é tentar entender como é formulado seus conceitos e atributos na construção espacial, de modo a considerar suas percepções, suas reflexões e sua importância na sociedade.

Assim, pensamos na maneira que se dá a mediação do professor na construção do conhecimento do aluno. Aliado a essa ideia temos ainda a representação cartográfica se reafirmando como necessária para o entendimento das noções espaciais e para a formação de professores.

Esses aspectos nos norteiam a pensar na formação de professores, de modo a valorizar a Cartografia, como meio gradual de construção de conhecimento geográfico, a partir da influência espacial e suas significações. Assim, as representações do homem surgem como mais um potencial para se efetivar a construção de conhecimentos geográficos, e nesse sentido há também que fazer reflexões sobre a formação docente, de modo a destacar como acontece a formulação de conceitos dos professores e como essa construção se dá no aluno pela mediação do professor.

Quando se pensa em formação do professor de Geografia é comum associar à prática com mapas, com conceitos e categorias que caracterizam essa ciência: espaço, lugar, paisagem. E nesse sentido, a formação do professor, que não é algo singelo de se conceber, mas retoma aspectos importantes da discussão geográfica: como se efetiva a formação cartográfica do professor? Nessa perspectiva de construção de conhecimento através dos conceitos produzidos e articulados pelo professor, Richter (2013, p. 112) destaca.

[...] reconhecemos a importância do uso e da construção dos conceitos no processo de aprendizagem escolar. Nesse caso, é fundamental que o professor de Geografia, por exemplo, inclua em suas atividades didáticas, a presença dos conceitos que permitirão aos alunos compreenderem os diversos contextos e os processos que interferem na produção do espaço, com base numa leitura científica.

Esse enfoque de pensar a formação do professor sob a ótica da Cartografia retoma sobre as discussões da prática do professor, de ter conhecimentos mínimos para desenvolver em sala de aula os conteúdos geográficos, de modo a construir com alunos o conhecimento, empregando conceitos. Sobre isso nos diz Tardif (2002, p. 39) que “em suma, o professor é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, [...] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, a Cartografia surge como forma importante para que as noções de Geografia sejam disseminadas, principalmente, na apreensão do espaço, conforme ratificamos nas palavras de Callai (2013, p. 27): “Considera-se, então, a Geografia Escolar um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço”.

É importante destacar aqui, que a espacialidade, algo intrínseco na ciência geográfica, sendo praticada e apreendida, e cabe destacar que esse papel é exercido muito bem pela Cartografia, torna-se potencial para que professores e alunos exerçam constantes construções de conhecimentos, de conceitos relativos a essa ciência.

Esta leitura traz em si uma série de condições que podem ser expressas pela importância da realização de uma alfabetização cartográfica, e para tanto é preciso saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar o espaço. (CALLAI, 2013, p. 27)

Por isso, chama-se a atenção para a consideração das percepções, como instrumento na abordagem da Cartografia para o ensino e para as discussões na elaboração do conhecimento, com importantes construções espaciais. É importante que haja essa associação dos conteúdos de Cartografia com as percepções diárias feitas no espaço.

A seguir, refletiremos sobre os mapas mentais no ensino de Geografia. Essa possibilidade de trabalho abre espaço para a prática das representações, para as associações dos conteúdos com as percepções, com a prática social, com o cotidiano. É dessa forma que esta pesquisa foi ganhando formas na aplicação de mapas mentais na EJA. Sobre toda essa perspectiva é que exporemos, a partir de agora, algumas reflexões.

CAPÍTULO 2

OS MAPAS MENTAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA

É preciso que alunos e professores percebam que não se pode conceber uma Geografia das formas espaciais, sem antes entender que os mapas não são somente um instrumento a parte na construção do saber. É necessário conceber essa ideia e vivenciar a possibilidade de construir sólidos conhecimentos com essa visão de que o mapa, antes de tudo, é a vida da Geografia. De que os mapas mostram a dinâmica e a particularidade que faz dessa ciência.

Desse modo pensamos na linguagem Cartográfica que, a priori, precisa ser ressaltada e enfatizada na escola, nas aulas de Geografia, pois a partir dela é que se chega à construção de mapas. Almeida (2004) ressalta que a Cartografia Escolar mantém comunicação com a educação e a Geografia. Por ela é que se pode pensar no espaço e conceber as vivências diárias dos sujeitos refletidas na construção de mapas. Construção que seja significativa e que tenha sentido para os indivíduos.

O fato da Cartografia se fazer presente na vida dos sujeitos e na escola não significa dizer também que todos os indivíduos saibam ler e apreender o que realmente os mapas, as representações, as imagens cartográficas trazem consigo. Pensando assim, é importante voltarmos nossas reflexões para esse aspecto.

Podemos dizer que a Cartografia é algo bastante presente na vida dos escolares, porém a presença dos mapas e da Cartografia na escola não garante que os alunos saibam ler e entender de forma correta as informações que os mapas desejam comunicar. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

É dessa forma que propomos refletir sobre os elementos que a Cartografia e a Geografia possuem para resgatar nas pessoas esse interesse para com os mapas, as representações, de modo a construírem conhecimentos coerentes com as informações contidas em imagens, mapas, representações gráficas. “O fundamental para a Geografia Escolar é possibilitar ao aluno uma aprendizagem no sentido da consciência geográfica, entendendo a localização dos lugares e fenômenos e, a partir disso, podendo raciocinar geograficamente”. (CASTELLAR & MORAES, 2013, p. 34)

É assim que pretendemos trabalhar nesse capítulo, no intuito de apresentar as possibilidades existentes na Geografia em relação à Cartografia Escolar, como forma significativa para a construção gradual do conhecimento espacial. Isso pode ser possível pelas

práticas geográficas e cartográficas das representações, da apreensão, da percepção, da sensibilidade e da compreensão do mundo.

Para trabalhar nessa perspectiva social da Cartografia na ciência geográfica é necessário também discutirmos a respeito do espaço, de modo a concebermos esses elementos das representações, das percepções nesse espaço, construindo os raciocínios geográficos. Assim, o espaço é uma categoria essencial nesse momento, conforme Santos (1992, p. 5) confirma que “o espaço deve ser considerado como uma totalidade”.

Essa categoria espaço como totalidade do qual o autor se refere pode estar vinculado às práticas dos mapas mentais. Esse trabalho de aplicar mapas da mente são, contudo, um instrumento instigador para que os sujeitos apreendam o espaço, representando o mesmo pelas percepções, pelas sensações, vinculando os conteúdos vistos em Geografia, através da Cartografia, com os fatos diários, com o cotidiano.

Assim a Geografia privilegia novas qualidades como subjetividade, intuição, sentimentos, experiências e simbolismos, acentuando assim o singular e não o geral. Ao invés de uma preocupação com a explicação do mundo, seu principal objetivo é a compreensão desse mundo e do ser humano na sua pluralidade. Desta maneira, o espaço, antes visto na Geografia neo-positivista como homogêneo, adquire complexidade e se fragmenta. (KOZEL, 2007, p. 118)

Portanto, abordar esse assunto dos mapas mentais significa dizer sobre toda a complexidade e dinâmica que a Geografia, através da Cartografia Escolar, pode oferecer para o ensino. Esses elementos como o espaço, as representações, a linguagem cartográfica e o próprio mapa mental oferecem subsídios para pensar em uma Geografia para além da sala de aula. Pensar em uma Geografia que contribua para superar as dificuldades e diminua a distância entre o conhecimento e a prática da vida cotidiana.

Dessa forma, esse capítulo está dividido em 3 tópicos para que possamos avaliar e estudar esse mundo da totalidade expressado pelos mapas mentais, a saber: linguagem cartográfica e o ensino-aprendizagem de Geografia; o mapa mental e seus significados para a Geografia; e mapas mentais como proposta para a construção de conhecimento no ensino de Geografia na EJA.

2.1. Linguagem Cartográfica, o espaço e o ensino-aprendizagem de Geografia.

A Cartografia como linguagem de comunicação pode trazer para os construtores de mapas e/ou para quem os estudam ou analisam, os questionamentos de juízos de valores, pois conforme Harley (2009), os mapas não são neutros, mas carregados de significados e

disseminam a sociologia do conhecimento. Portanto, quando alguém reproduz um mapa ele está ressignificando o sentido deste.

Pode-se dizer que a linguagem cartográfica só tem sentido como comunicação quando há um respaldo nessa atitude, ou seja, quando realmente há uma leitura, uma decodificação dos signos, do que está contido nos mapas como conteúdo. “Por ser o mapa um dos instrumentos básicos para o trabalho dos geógrafos e a sua leitura se constitui em desafio permanente para a educação geográfica”. (OLIVEIRA, 2013, p. 39)

É preciso que se invista no processo de ensino-aprendizagem em Geografia de modo a considerar esses elementos contidos na Cartografia, como forma de enriquecer o trabalho docente, trazendo benefícios aos alunos na construção do saber. Assim, nunca devemos entender a Cartografia Escolar como sendo pronta e acabada, como sendo ela rígida e não permitindo intervenções para que a linguagem cartográfica possa ser efetivada no ensino de Geografia. É preciso identificar “também um nível ‘mais profundo’, geralmente associado à dimensão simbólica do ato que consiste em emitir ou receber uma mensagem”. (HARLEY, 2009, p. 3)

Se observarmos a didática em Geografia os mapas estão sempre presentes, como foi o caso na escola campo da pesquisa, em que todas as aulas de Geografia a professora fixava um mapa mundi no quadro negro. Podemos pensar a partir desse contexto que o mapa é uma linguagem para a leitura de mundo, sendo ele uma forma de comunicação. Porém, muitas vezes os mapas não se comunicam, não falam com professores e alunos como deveria acontecer. Isso porque a linguagem cartográfica envolve uma dinâmica peculiar, um processo a ser construído e ensinado por professores, aos alunos. Essa preocupação é demonstrada por Oliveira (2013, p. 5 e 6) quando menciona que:

O domínio de qualquer linguagem envolve um complexo processo de ensino e aprendizagem, e tanto mais complexo é esse processo quando se dá na escola, o que exige dos professores uma sólida formação didática e pedagógica tanto na área específica (Geografia, Matemática, História etc.) quanto de conhecimentos da docência que envolve a didática, teorias e metodologias do ensino e aprendizagem e ainda suas relações específicas com cada área disciplinar, ou seja, o domínio de teorias do ensino e aprendizagem fundamenta, ou deveriam fundamentar, a prática de uma didática da Cartografia na escola.

Assim, para se pensar na linguagem da Cartografia que usa os mapas para “falar”, é preciso encontrar os sentidos dos mapas. Esse sentido é possível desde que haja respaldo para alunos encontrarem as formas, ou ao menos conceberem os conteúdos dos mapas. Por isso, destacamos aqui a importância de considerarmos a prática docente nesse processo.

É através do professor, que se torna mediador do conhecimento para o aluno, que

enxergamos a possibilidade do trabalho com a linguagem cartográfica. Nesse contexto é preciso encontrar meios concretos que permitam professores e alunos construírem a linguagem cartográfica na Geografia. “Nessa perspectiva, o que se busca hoje, na Didática da Geografia, é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios”. (CAVALCANTI, 2006, p. 27)

É a partir de Machado (2013, p. 211) que se confirma essa ideia de uma prática docente para tentar atingir a mediação no ensino de modo a alcançar os alunos em suas vivências, o que significa dizer aproximar os conceitos, o conteúdo com o cotidiano dos alunos. Essa ideia é ratificada por meio dessa linguagem cartográfica.

Uma das formas para se conquistar a mediação e a construção do conhecimento pode ser o professor considerar o conhecimento prévio dos alunos, iniciando os conteúdos a partir da realidade concreta deles, estimulando-os a ir de encontro ao constante confronto entre saberes cotidianos e conceitos científicos, proporcionando o avanço da zona de desenvolvimento proximal com vistas à internalização de conceitos.

Assim, “[...] reforça-se a concepção de educação voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso” (ROSA, 2006, p. 16). Essa forma de atitude vincula ao que a linguagem cartográfica propõe sobre a leitura daquilo que está à nossa volta, no sentido de associação com os conteúdos geográficos.

Ao analisar um fenômeno ou cenário por meio de jogos, imagens de satélites, mapas ou desenhos propomos que a leitura da realidade seja feita por diferentes gêneros textuais e com isso a Cartografia contribui para que os estudantes elaborem seus mapas a partir do lugar de vivência e compare com outros. (CASTELLAR & MORAES, 2013, p. 24 e 25)

Dessa forma é que a linguagem cartográfica permeia o ensino de Geografia, sendo ela importante na consideração das vivências, da valorização do lugar, do que nos é próximo e considerado pelos indivíduos com utilidade para a vida. A Cartografia Escolar auxilia nesse entendimento dos conteúdos, estimulando nos alunos esse pensamento espacial, “[...] contribuindo para que sejam percebidas as múltiplas funções nele presentes, como as históricas, as sociais e as econômicas”. (CASTELLAR & MORAES, 2013, p. 25)

Percebemos que para o trabalho com a linguagem cartográfica a categoria espaço é muito importante. É a partir dela que podemos pensar nessa comunicação com a Cartografia. O espaço deve ser racionalizado, potencializado, de modo a constituir essa metodologia na “conversa” cartográfica, de modo a construir um conhecimento, noções do saber significativo

dos sujeitos.

Assim como o relógio disciplina o tempo o espaço é disciplinado pela prática cartográfica, pelos elementos que a Cartografia possui, sejam elas imagens, memórias, mapas, toda forma de comunicação cartográfica influencia a prática espacial dos sujeitos. É a “representação gráfica que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano”. (HARLEY, 1991, p. 7)

Conforme a ideia do autor acima, percebemos que o espaço se manifesta como necessário e eficaz nessa comunicação cartográfica. Por isso, requer também estudar e aprofundar sobre essa categoria e suas influências, suas exigências para que as análises realizadas nela não se tornem superficiais ou distorcidas, mas consigam atingir as representações pela ação cartográfica. Esse assunto é abordado por Santos (1992, p. 7) que nos apresenta esses elementos importantes do espaço e sua preocupação na análise do mesmo:

Ao mesmo tempo que os elementos do espaço se tornam mais intercambiáveis, as relações entre eles se tornam também mais íntimas e muito mais extensas. Dessa maneira, a noção de espaço como uma totalidade se impõe de maneira mais evidente, porque mais presente; e pelo fato de resultar mais intrincada, torna-se mais exigente de análise.

Nesse contexto que o autor nos revela, o estudo do espaço é uma condição para refletirmos as complexidades de pensar em uma representação espacial. Precisamos considerar que as perspectivas da importância do espaço nos levam aos desafios de transformar a Geografia como “organizadora” das ideias e análises de um olhar voltado para essa categoria. Para Haesbaert (2011) o espaço é visto como uma categoria que elenca várias outros conceitos, que o autor chama de constelação de conceitos.

Espaço, bem sabemos, em sentido mais amplo, tem pelo menos duas grandes formas de abordagem: enquanto espaço absoluto e enquanto espaço relativo. No primeiro caso, absoluto significa “independente”, que não depende de outros. Assim, numa visão idealista de espaço absoluto, o espaço teria uma existência independente da matéria. [...] O espaço relativo, que muitos associam à figura do filósofo Leibniz, implica valorizar a relação entre os objetos, o seu movimento. (HAESBAERT, 2011, p. 110 e 111)

Para nossas análises é necessário entendermos o espaço como um conceito relativo, conforme dito acima com Haesbaert (2011), de modo a buscar as representações e percepções que os sujeitos podem lançar sobre ele. “Por essa razão, nossa Geografia, se pretende continuar sendo crítica, não pode desconsiderar aspectos do espaço nem continuar a analisá-lo como se fosse estático”. (SILVEIRA, 2006, p. 90). Portanto, é preciso praticar o espaço como forma de totalidade, reforçando os vínculos com o cotidiano, com as experiências, as

percepções, as representações.

A expressão “representar o espaço”, na Geografia, é comumente utilizada como sinônimo de “mapear”. Os mais rigorosos usam o termo “representar cartograficamente o espaço” quando se referem à construção de mapas, evidenciando ser esse o processo de uma das linguagens de que a Geografia se apropria. (GIRARDI, 2013, p. 75)

Com base nos apontamentos da autora, Haesbaert (2011) também traz a ideia de espaço como representação para que aconteçam as construções dos conceitos muito utilizados pela Geografia, como o lugar, as paisagens, o território. Porém, para o autor o conceito, pela representação espacial, precisa ser contextualizado histórico e geograficamente.

Um conceito, devemos lembrar sempre, não é uma simples ‘representação’ do real no sentido mais simples de uma ‘fixação’ de sentido, de uma ‘revelação’ de um real que estaria sempre para além do próprio conceito. O conceito, além da condição de ‘representar’, ou, em outras palavras, de ‘condensar’ uma realidade, de tentar expressar um fenômeno, ao mesmo tempo em que tenta revelá-lo, também de alguma forma, justamente por nunca se confundir com ele, ajuda a criá-lo, a propô-lo sob novas bases. Um conceito, em síntese, ainda que permanecendo no campo das ideias, também é, em si mesmo, ‘realidade’ – e mais, ele também é capaz de criar realidades. (HAESBAERT, 2011, p. 112)

Dessa forma é possível pensar nas representações espaciais, enquanto linguagem da Cartografia, como um elemento a mais na construção de conceitos no Ensino de Geografia, potencializando a aprendizagem nessa disciplina e vinculando as experiências e totalidades das pessoas com os conteúdos.

O que queremos salientar é a necessidade de incluir, cada vez mais, novos recursos e, principalmente, novas linguagens que nos permitam ampliar o conhecimento geográfico para além das “quatro paredes” da sala de aula. O aluno precisa estabelecer relações entre os saberes aprendidos na escola com a prática da vida cotidiana. (RICHTER, 2011, p. 124)

Busca-se, assim, reforçar o ensino-aprendizagem em Geografia praticando o espaço por meio da Cartografia para o cotidiano. Essa linguagem espacial e cartográfica permite-nos pensar que todos os instrumentos por eles utilizados, sejam mapas, imagens, memórias, entre outros, tornam-se capazes de construir ou aproximar nos alunos e professores os conceitos nos conteúdos geográficos. Desse uso da espacialidade Felice (2009 p. 103) já relatava suas experiências com a forma de olhar o mundo à sua volta.

O mundo tornava-se, assim, uma totalidade, e o espaço consistia na parte geométrica e proporcionada de um todo. Foram os mapas e as novas leis do perspectivismo que inventaram uma nova espacialidade e uma nova forma de habitar, capaz de moldar o território pela transferência de conceitos e interpretações no espaço.

Assim é que se propõe pensar no espaço, enquanto elemento fundamental para

construir, por ele, uma interpretação dos fatos, dos acontecimentos, de modo a considerar os conteúdos geográficos na busca para a aprendizagem enquanto significativa.

Presidindo o cotidiano busca-se também elencar o lugar no espaço. É preciso pensar no espaço enquanto lugar, enquanto pertencimento, nas representações que ele se manifesta. Se não pensarmos sobre a representação cartográfica do espaço ele não acontecerá como elemento de análise na Geografia. “Toda história cartográfica que ignora esta carga política de representação fica condenada a ser apenas uma história ‘histórica’”. (HARLEY, 2009, p. 23)

É nessa perspectiva que pretendemos refletir no próximo tópico. Apresentar as maneiras da representação cartográfica na Geografia por meio de mapas mentais. É preciso investir nas percepções dos indivíduos de modo a potencializar o ensino-aprendizagem de Geografia para que alunos e professores reconheçam essa ciência enquanto próxima e com materialidade do saber e pertinente para as práticas cotidianas.

2.2. O Mapa Mental e seus significados para a Geografia.

Antes de tudo é importante refletirmos sobre a Cartografia na ciência geográfica, enquanto domínio intelectual do homem na sociedade e de modo a considerar a universalidade dos mapas, instrumentos cartográficos.

A Cartografia tida como “Tradicional” que reconhece as tradições e evoluções nos mapas, também reconhecem esses mapas como forma de representação do espaço, porém, trazem “a tendência na história da Cartografia a tornar mais rígidos os cânones dos mapas considerados ‘aceitáveis’” (HARLEY, 1991, P. 5). Ou seja, a Cartografia afirma a necessidade dos aspectos formais dos mapas para o reconhecimento universal, como a possibilidade de leitura pelos povos no mundo.

É dessa maneira “natural” que a sociedade concebe o mapa e a Cartografia, como forma universal de ler o espaço por todos os indivíduos. É a partir dessa necessidade de leitura “uniforme” é que foram criadas as simbologias cartográficas que formam as linguagens técnicas e, seus rigores e métodos.

Seria necessário decodificar o espaço e representá-lo, mas para isso era preciso uma linguagem universal, uma forma de comunicação cartográfica que proporcionassem às sociedades uma mesma leitura, um mesmo processo de construção. A partir disso é que refletimos sobre os componentes dos mapas cartográficos, as legendas, as escalas, os títulos, cores utilizadas, entre outros. E esse processo tem todo um contexto elaborado conforme estudos e observações.

A própria elaboração da definição do vocábulo “cartografia” por uma associação profissional internacional expressa a mudança dos fios lógicos e expressivos na relação da sociedade com o saber cartográfico por ela produzido. Doravante o cartografar científico deve ser realizado por profissionais especialmente preparados para o ofício. Os estudos que visam a elaboração de cartas científicas devem ser realizados a partir de observações diretas ou indiretas por meio de consultas documentais. (KATUTA, 2013, p. 13)

Esse contexto é significativo, pois já expressa o saber cartográfico produzido, mantendo a sociedade em relação com o espaço produzido, concebido. No entanto, é preciso ressaltar que a Cartografia não acontece de forma aleatória ou pura e livremente arbitrária, é preciso dizer que essa ciência é afirmada por suas elaborações rígidas, formais e científicas, na certeza de sua valorização e como forma de atestar sua veracidade e importância no mundo.

Assim, a representação cartográfica afirma seu poder, sua tradicional forma de conceber o espaço. Essa tendência da Cartografia deve ser indispensável quando pensamos no ensino cartográfico na Geografia. Isso porque é essa forma que determina a construção de conceitos básicos, de noções cartográficas essenciais, como possibilidade inicial de pensar nas representações do espaço.

Na escola campo, durante a pesquisa, percebemos que a professora se utilizava muito das formas cartesianas da Cartografia em suas aulas, de modo a considerar os elementos do mapa, seus “conteúdos” e realizar a prática pedagógica em sua aula. Na análise da escola campo da pesquisa, deparou-se com essa prática da Cartografia, no caso específico utilizou-se o mapa mundi, no qual a professora lecionava o conteúdo: “Regionalização Mundial”.

Observou-se que a professora utilizava muito essa técnica do uso do mapa para explicar os conteúdos. Isso confirma o que a docente disse em *uma entrevista*⁷ de que a Cartografia é essencial e que ela gosta do uso de suas técnicas.

Portanto, mapear e cartografar, é sobretudo, uma ação didática e também reforça os sentidos da Cartografia para a vida das pessoas. É necessário afirmar que o homem domina o espaço real e analógico pelas representações, abstrações. E essa ideia já é considerada desde as grandes navegações com os mapas da antiguidade.

Contudo, confirmando a importância do espaço na Cartografia, das representações, da busca pela totalidade espacial, o objetivo dessa pesquisa também é a abordagem dessa perspectiva, de representar a totalidade-mundo no espaço, através da Cartografia. É dessa forma que propomos a reflexão de outro elemento para explicar essas representações que

⁷ Entrevista realizada com a professora da turma pesquisada nessa pesquisa, no período de 2013/2, durante a atividade de pesquisa em campo, a fim de levantar aspectos referentes ao ensino-aprendizagem em Geografia, Cartografia Escolar e Formação docente.

acontecem no espaço que é a Cartografia Social.

A respeito dessa Cartografia Social enfatizamos sua contribuição para as representações cartográficas. Ela retoma as ideias disseminadas pela Cartografia Tradicional de modo a considerar o cotidiano, a percepção e a sensibilidade como elementos a mais nos estudos cartográficos.

A educação se alimenta e retroalimenta dos conceitos derivados da Cartografia e da Geografia, bastante abstratos e generalizados, assim, como das práticas socioculturais realizadas na nossa sociedade. [...] Contudo, as imbricações entre mapas e sociedade ainda estão aguardando uma exploração mais aprofundada. (SEEMANN, 2011, p. 38)

Conforme o autor torna-se importante concebermos que a Cartografia social vem como um elemento a mais para pensarmos no ensino de Geografia, de modo a ampliar os conceitos da Cartografia pelo viés da representação e da percepção espacial, concebendo a categoria espaço fazendo do seu estudo a aproximação das escalas globais para o local, ou seja, fazendo uma leitura de espaço enquanto vivido.

Chamamos a atenção para a Figura 01⁸ (p. 54), cujo aluno 15 conseguiu transformar a escala global, adaptando-a a local, ou seja, o aluno trouxe seu aprendizado de regionalização mundial, que era o assunto que estava estudando em sala, para a regionalização de um bairro da cidade de Inhumas/GO.

Ele destaca alguns pontos importantes desse lugar específico, como a prefeitura, hospital, escola, mercado. O aluno demonstra que aquela regionalização apreendida na aula de Geografia pode ser transferida para sua vivência cotidiana, demonstrando uma análise mais profunda em que ele traz o conteúdo de uma escala global para uma local.

Esta figura 1 faz a referência a esse conceito derivado da Geografia. O aluno buscou uma forma clara e objetiva do que pra ele estava imbicado de conteúdo, conforme visto nas aulas. Essa ideia de conteúdo no mapa segue a prática sociocultural que Seemann (2011) afirma que são realizadas e construídas na nossa sociedade e que forma o complexo desse tipo de atividade.

⁸ Atividade desenvolvida no segundo semestre do ano de 2013 na turma do 9º ano na EJA da escola campo. Aplicação da construção de mapas mentais como proposta de construção de um mapa da regionalização da cidade de Inhumas. Essa proposta teve início com o conteúdo que estava sendo ministrado em sala de aula no momento do desenvolvimento da atividade, que era a regionalização mundial. Esta atividade foi realizada num primeiro momento sem nenhuma intervenção do que seria um mapa mental para os alunos. A segunda atividade aplicada constou com a apresentação do que seria um mapa mental, apresentando exemplos de mapas. Por esse motivo as atividades foram denominadas, atividade 1 e 2. O total dos alunos era de 15. Dessa forma foram numerados de 1 a 15, preservando a identidade dos mesmos.

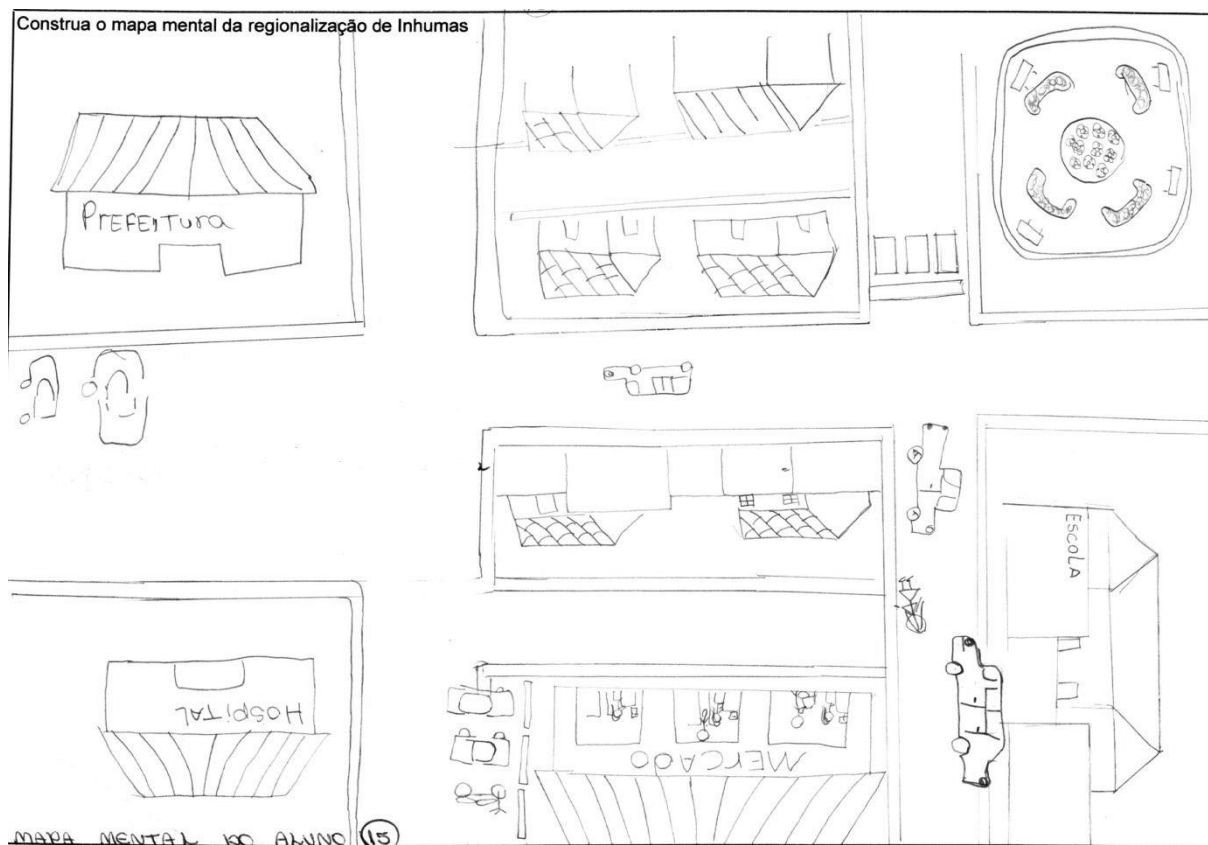


Figura 01: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Nesse contexto do mapa mental do aluno, na figura 1, sobre a produção de escala local, torna-se importante inserir como reflexão os estudos sobre o lugar. Essa categoria ou conceito, que se encontra presente na Geografia é de certa forma importante para pensarmos na lógica de construção da representação nos espaços.

O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica. (CALLAI, 2013, p. 19)

A autora expõe uma maneira de potencializar o raciocínio espacial em Geografia, através das representações, de modo a considerarmos o lugar como algo próximo, vivido, praticado, “[...] a ideia do Lugar de vivência, de pertencimento”. (CASTELLAR, 2009, p. 39).

Trabalhar o conceito de lugar em Geografia permite-nos aproximar as escalas de análises, levando em consideração tempo histórico e cronológico, trazendo para próximo, ou escala local o que se constitui somente em escala global, ou muito distante e até inconcebível

pelos indivíduos, “em que os fatores históricos e atuais se conjugam”. (CASTELLAR, 2009, p. 38)

É nesse sentido que as dinâmicas do lugar acontecem. “Lugar é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontece nossa vida. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são o resultado da vida em sociedade.” (CALLAI, 2013, p. 25).

A Figura 02 (p. 56), do mesmo aluno 15, contribui para pensarmos nesse contexto do lugar, do vivido, do próximo, do que lhe é peculiar e que queremos destacar. No caso do desenho desse aluno ele regionaliza as escolas de Inhumas e nessa representação ele localiza sua casa. Isso nos permite dizer que esse aluno se sente no lugar, ele consegue se enxergar no contexto, nos conteúdos de Geografia aprendidos nas aulas.

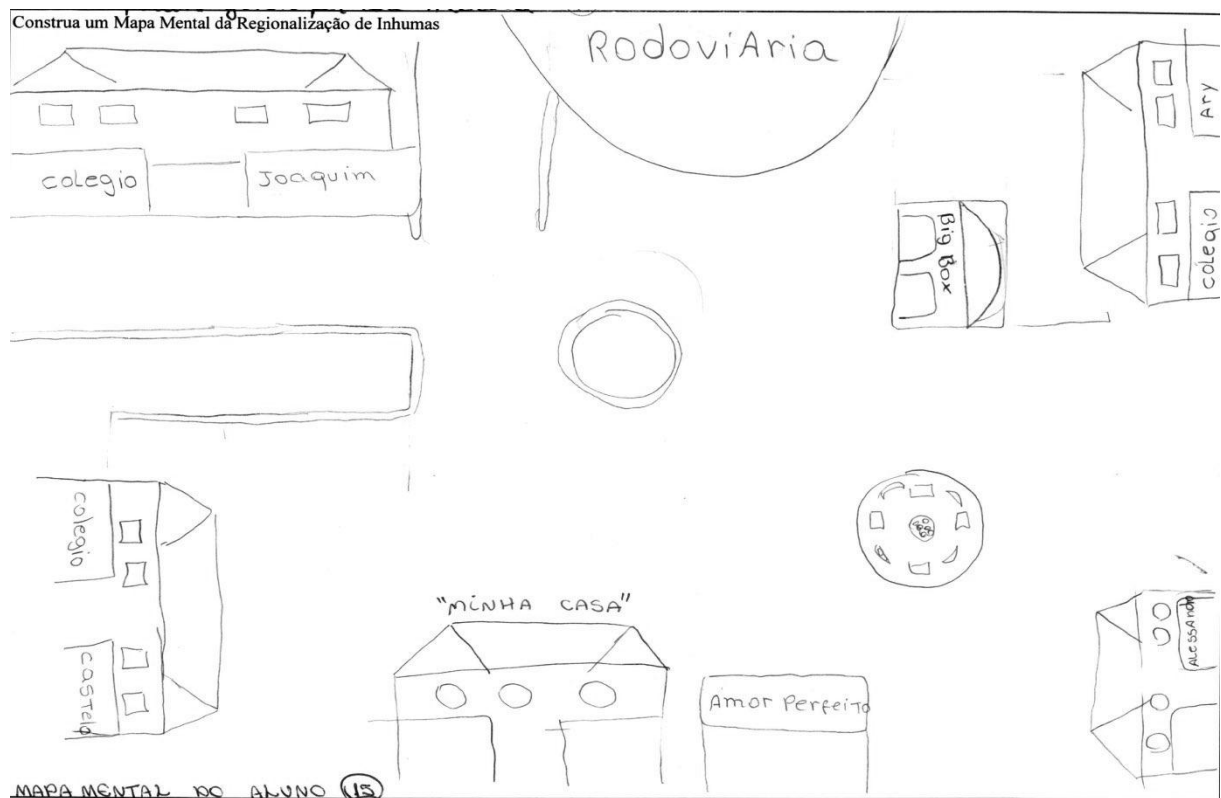


Figura 02: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Dessa forma abrimos espaço para discutirmos as representações na Geografia, a partir da lógica de pensar no espaço enquanto lugar proximal. Após as exposições teóricas a respeito do lugar, os geógrafos podem então se apropriar das representações de modo a potencializar a Cartografia como forma importante para se considerar o cotidiano e o trabalho com mapas mentais. É assim que Kozel (2002, p. 215) pontua:

Caberia, sobretudo, à Geografia das representações entender os processos que submetem o comportamento humano, tendo como premissa que este é adquirido por meio de experiências (temporal, espacial e social), existindo uma relação direta e indireta entre essas representações e as ações humanas, ou seja, entre as representações e o imaginário, revolucionando a gênese do conhecimento, permitindo-nos compreender a diversidade inerente às práticas sociais, às mentalidades, aos vividos.

A autora vai além das representações e propõe a associação do imaginário na ciência geográfica para pensarmos melhor sobre as linguagens cartográficas, como forma de abordar o vivido, o cotidiano. Nesse sentido “pode-se falar em uma Geografia das formas simbólicas”. (CORRÊA, 2012, p. 133)

Segundo o autor, as formas simbólicas concebem o material e o imaterial, como a linguagem oral e escrita, as figuras. Esses elementos em Geografia se tornam eficazes quando pensamos em representação pelo mapa mental. Segundo Corrêa (2012, p. 135) “os muitos significados criados e recriados pelos distintos grupos culturais permitiram a construção de importante metáfora espacial, a dos ‘mapas de significados’”.

Pensando nessa materialidade das coisas, que percebemos, a priori, na Cartografia, verificamos que é preciso cada vez mais potencializar o imaginário, o intuitivo, o cognitivo. Quando realizamos essa atividade o espaço, ora tido como muito material, se torna uma construção social. Essa construção pode ser pela Cartografia que potencializa o ensino de Geografia. Pesavento (2002, p. 32), ao estudar a cidade analisa esses fatores sob a ótica urbana da materialidade:

Uma cidade é, sem dúvida, antes de tudo, uma materialidade de espaços construídos e vazios, assim como é um tecido de relações sociais, mas o que importa, na produção do seu imaginário social, é a atribuição de sentido, que lhe é dado, de forma individual e coletiva, pelos indivíduos que nela habitam.

A autora propõe a busca pela sensibilidade, das representações nos espaços. Ela ainda discute a desterritorialização no tempo e no espaço dos discursos e imagens, como forma possível de revestirmos os lugares de representações significativas e próximas aos indivíduos, ou seja, fatos vivenciados levados em consideração.

Essa sensibilidade criadora do pensamento reconstrói nos seres humanos a ideia de representar. Assim, surgem os trabalhos com os significativos mapas mentais que possibilitam a afirmação do imaginário como forma de representar o social, como realidade que não se separam das formas de conceber os lugares.

É assim que essa pesquisa vai se configurando, de modo a apresentar pelo uso dos mapas mentais, uma proposta para o ensino de Geografia, para que haja leituras cartográficas,

formas de representar e perceber o espaço e obter uma compreensão espacial no cotidiano dos sujeitos.

Segundo Kozel (2007) os mapas mentais proporcionam leituras das representações, como uma forma de linguagem que articulam o real e o imaginário. Essas leituras realizadas de forma cognitiva, coletivas e individuais explicitam o comportamento espacial dos indivíduos, sobre o que percebem e apreendem dos lugares.

Na Figura 03 (p. 58) o aluno 13 faz essa articulação do real com o imaginário, conforme propõe a Kozel (2007). Ele destaca na cidade a organização espacial da sociedade, de lugares ou estabelecimentos essenciais e básicos em uma cidade, como o banco, a escola, a igreja, o hospital e o cemitério.



Figura 03: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Para Richter (2011) os mapas mentais permitem que o sujeito inclua elementos subjetivos na construção dos mesmos, já que essa subjetividade, possivelmente, não será encontrada em mapas tradicionais. Assim, para o autor os mapas mentais enriquecem as representações o que faz também, em consequência, que se amplie a compreensão espacial tão presente na linguagem cartográfica.

Seguindo às reflexões sobre mapas mentais, Seemann (2012) propõe uma ideia do

mapa mental que parte do princípio de questionar à visão predominante na Cartografia. Para o autor a Cartografia precisa ser subvertida para ter sentido, buscando as formas alternativas que são a representação dos espaços, lugares e territórios.

Nogueira (1994) mostra que as estruturas dos mapas mentais devem ser tratadas como representações de imagens adquiridas pelos sujeitos ao longo da vida, do dia-a-dia. Essa captação de formas concebidas no cotidiano permite a espacialização da vida, do reconhecimento dos lugares e ainda trata das localizações que os mapas propõem.

Pensando na Geografia Escolar e nessa forma de ensinar por mapas mentais, podemos então, verificar as ligações existentes dentro da Cartografia. Essa prática social de cartografar considera os aspectos da linguagem cartográfica como forma de comunicação e as subjetividades dos sujeitos.

A Geografia sempre esteve associada às imagens, num primeiro momento com o sentido de transmitir informações sobre os espaços desvendados, e posteriormente como forma de comunicação/representação do espaço físico, mensurável ou do espaço vivido subjetivo, passando a ser denominados “mapas”. (KOZEL, 2007, p. 116)

Conforme a autora essa subjetividade dada ao mapa mental faz a fluidez da comunicação dessas representações. Isso permite que o espaço percebido pelo aluno seja o enfoque dos mapas mentais. Ele oferece bases para se pensar na Cartografia Social como forma de ler a totalidade mundo, de construir o conhecimento geográfico significativo, buscando o saber. Seaman (2011, p. 39) reforça esse sentido de pensar e conceber o espaço e nos chama a atenção para a pouca prática dessa Cartografia em sala de aula:

Cada sociedade produz (e também reproduz) “geografias” e “cartografias” específicas, bem como formas e maneiras distintas de pensar, perceber e representar espaços, lugares, territórios e regiões. Portanto, esses mapeamentos são tratados apenas como produtos residuais ou efeitos colaterais na educação cartográfica. A Cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A Cartografia não deve ser vista como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais.

Essa realidade apresentada pelo autor é que se torna uma das dificuldades em conceber o ensino de Geografia pelo mapa mental, pois na realidade essa atividade propõe que se desvincule com as formas tradicionais da Cartografia, oferecendo as relações humanas nos lugares como forma de cartografar os espaços, possibilitando construir o conhecimento geográfico.

Se o mapa mental permite que o autor represente seus elementos/contextos cotidianos, o aluno da EJA tem uma grande vivência/experiência com as diferentes dimensões no espaço. Nesse caso a Construção e a análise dos mapas mentais podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia ao aproximar os conceitos com as práticas sociais desse indivíduo. É nesse discurso que a partir de agora pretendemos fazer nossas reflexões.

2.3. EJA – Educação Fundamental de Jovens e Adultos: a relevância do conhecimento geográfico.

Pensar no ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA é chamar a atenção para a importância do papel que essa educação assume hoje no Brasil. Papel esse que se faz por ser essa modalidade de ensino uma importante integração da escola com a sociedade, ou seja, do aluno trabalhador com as realidades determinadas pelo mundo capitalista. Por essas e outras questões é que o Ensino da EJA merece nossas reflexões.

Viver o presente é, sobretudo, para os alunos que trabalham um dever e um desafio em se tratando da educação. A EJA lida com o contexto de que os alunos que nela participam, estão ali presentes para pensar nas práticas pedagógicas não para um futuro longínquo, mas para o agora, para o imediato. “[...] hoje a escola é semelhante àquela que nossos avós frequentaram. As crianças aprendem para o futuro, enquanto os adultos aprendem para o presente”. (SILVA, CORREIA, GOMES & MELO, 2009, p. 59).

É dessa forma que refletimos que a educação não ocorre da mesma forma para todos os seres humanos. O ato de educar deve ser pautado nos valores, nos costumes, no cotidiano. Pensar nos alunos da EJA é também levar esse contexto em consideração, de que se ensina para sujeitos pensando no hoje, e essa deve ser a postura da escola, de professores.

Como inserir nos alunos da EJA toda essa perspectiva exposta até aqui, da Cartografia Escolar associar-se aos sentidos de perceber, de conceber o imaginário e apreender tudo isso na construção de mapas mentais para que o ensino de Geografia se torne significativo para eles?

É nessa intenção que caminhamos, de procurar e investigar as possibilidades que podem ser trilhadas para que nas aulas de Geografia aconteçam novas formas de se pensar os conteúdos vistos em classe. Tentar perceber a importância e profundidade das questões imaginárias e cotidianas dos indivíduos na busca e construção progressiva do saber.

Mas antes de tudo cabe a pergunta: Qual Geografia ensinar para a EJA? Quais caminhos podem ser percorridos para que se desenvolva um bom trabalho de construir mapas

com alunos do EJA? Que particularidades precisamos entender nos alunos de EJA, para que se desenvolva um trabalho coerente e que satisfaça alunos e professores na construção de conhecimento?

Essas questões tornam-se norteadoras nesse momento para se pensar os sujeitos dessa pesquisa, visto que eles vivem uma prática estudantil diferenciada dos demais alunos de ensino regular. Esses alunos são, quase sempre, trabalhadores, pessoas com muitas experiências e vivências na vida e que, muitas vezes, não tiveram chances anteriores de estudarem regularmente, e hoje veem a oportunidade para tal no tempo reduzido do ensino da EJA.

Resende (1986) relata algumas dessas angústias de se pensar no ensino de Geografia para a EJA e que são traduzidas em dificuldades de professores em fazer desse ensino um modo de resgate da própria prática de ensinar a Geografia. Dificuldades em construir nos alunos e nos próprios professores, de forma coletiva e satisfatória, essa significação da Geografia Escolar:

Já é hora de pensar a questão coletivamente. Já é hora de reconhecer que a dificuldade central não é via de regra de competência técnica nem de charme individual. Já é hora de “colocar o dedo na ferida”: a própria Geografia que ensinamos. E como fazê-lo? Não basta repetir o poeta José Régio – “não sei por onde vou/mas sei que não vou por aí”. Precisamos construir uma alternativa que resgate o sentido da Geografia para nossos alunos e – por que não? Também para nós. (RESENDE, 1986, p. 39)

Contudo, é interessante pensar que com essa perspectiva, mostrada acima, e com a atividade de construir mapas, de forma a considerar as percepções e o cotidiano dos sujeitos, os alunos da EJA se capacitam a viver no mundo, por meio desse exercício, produzindo habilidade de aprender a ler e viver o mundo, de aprender a pensar e reconhecer o espaço vivido e não simplesmente como espaço que pode ser neutro, ou estranho e distante de si próprio.

Podem partir da capacidade de pensar um espaço que lhes permitirão compreender o mundo, reconhecer a sua força, e a força do lugar em que vivem. Aprender para viver, mas aprendendo a buscar a transformação capaz de tornar o espaço mais digno para a vivência da cidadania.

O mapa mental torna-se, portanto, um instrumento instigante da interpretação do que há ao redor dos indivíduos, não sendo puro e simples ato de interpretar dados cartográficos, como nos afirma Petchenik (1995). A autora faz referência de como o mapa mental oferece não só meios de interpretação da Geografia ou dados de Cartografia, mas podem somar os conhecimentos espaciais que os sujeitos já possuem consigo, através de imagens espaciais e

conhecimentos tácitos, que poderão ser revelados ao mundo.

Os mapas mentais podem proporcionar, essencialmente, a importância da orientação, passando por pontos de referências que revelam algum sentido para o aluno, que o registra e o demarca, descrevendo os mesmos, que ao longo do mapa mental de cada aluno vão se revelando auxiliares nas coordenações geográficas.

Segundo Milton Santos (1992), devemos considerar, portanto, a força do lugar na construção do conhecimento geográfico, pois este reflete a construção de nossa história e de nossas organizações. Tentamos ler o lugar e aguçar nossas curiosidades em busca do saber. Percebemos que na Figura 4 (p. 62) do aluno 11 essa força do lugar ganha espaço quando ele visualiza sua casa no caminho das praças que ele regionalizou. Isso representa para o aluno uma história, peculiaridade, intimidade.

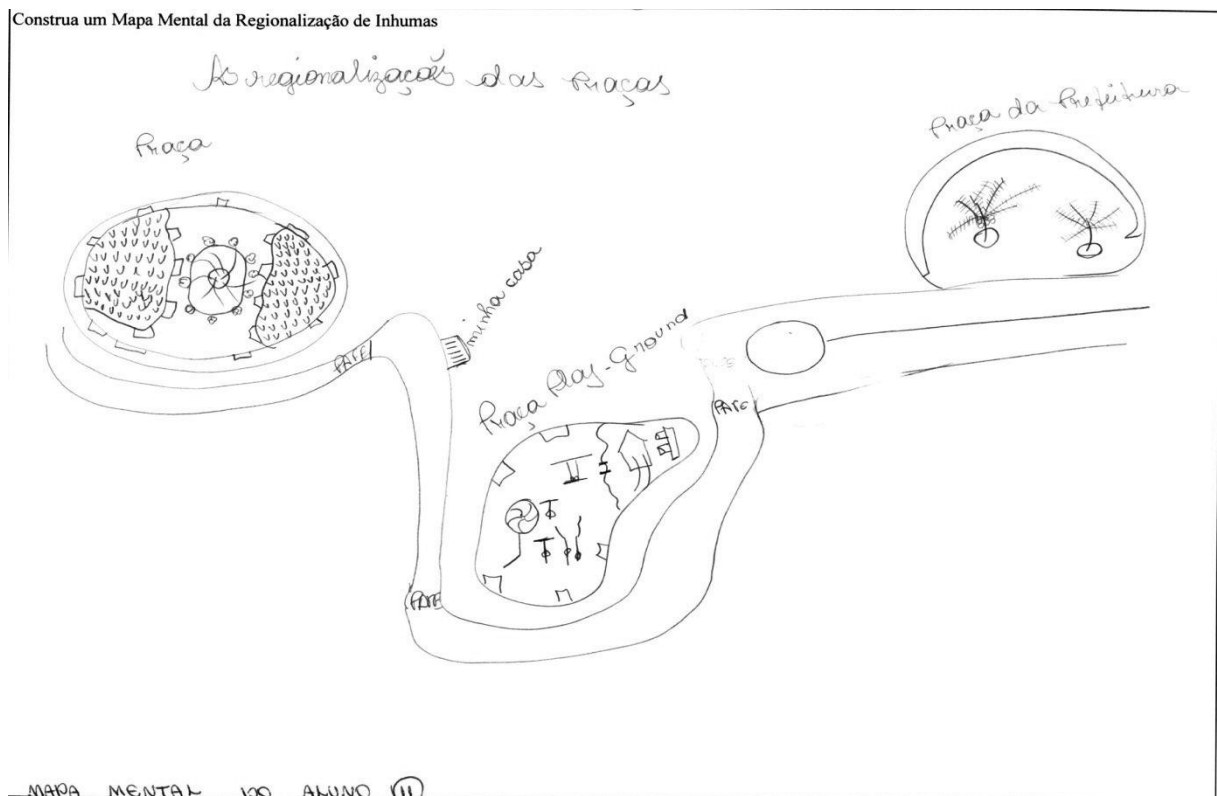


Figura 04: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Assim, as identidades e particularidades dos sujeitos podem ser ressaltadas, sentidas e valorizadas através da confecção dos mapas mentais, auxiliando na busca do conhecimento geográfico, de modo a afirmar a pertença ao mundo, seja esse lugar social, econômico, político, enfim, imprimir através de mapas elaborados por sujeitos que constroem a Geografia cotidiana, os traços cartográficos formulados no imaginário e revelados na realidade de cada

pessoa.

Diante dessa realidade, de superar os desafios de ensinar na EJA, considerando todo o processo diferenciado de seus alunos, propomos uma reflexão sobre as práticas pedagógicas nessa educação. Sobre essa questão Carvalho (2010, p. 70) destaca uma realidade para essa modalidade de educação.

A Educação de Jovens e Adultos abrange toda a Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os dispositivos centrais que norteiam as políticas públicas e os fundamentos pedagógicos no contexto deste segmento referem-se tanto ao processo de alfabetização e do letramento, além da formação profissional desses educandos.

Esses dispositivos mencionados pelo autor proporcionam pensar na prática docente como forma de superação, tanto de professores quanto de alunos. Na EJA não basta o educador pensar sob um aspecto suas práticas, mas é preciso carregar de elementos que podem, ao mesmo tempo, alfabetizar e educar profissionalmente para a sociedade e para a cidadania.

Superar as condições políticas, econômicas e sociais tem sido, muitas vezes, o cotidiano do aluno da EJA. Essa postura “ativa” na sociedade dá a esse aluno a condição de ser diferente e receber tratamento específico dos demais alunos de ensino regular, cujas experiências de vida se tornam diferentes.

O despertar para a EJA surge em razão de uma nova tarefa colocada para o indivíduo, qual seja a de superar por meios próprios os novos condicionantes políticos e econômicos, em decorrência das transformações do novo mundo do trabalho. (COSTA, 2013, p. 90)

Assim, tratar desses alunos na EJA é pensar nos desafios enfrentados por eles diante do complexo mundo do trabalho. É buscar resgatar nesses sujeitos, muitas vezes desanimados e sem perspectivas, o horizonte da possibilidade de mudanças, da esperança, sendo passível de transformação a realidade através da educação.

Repensar as práticas escolares no âmbito da Educação de Jovens e Adultos tem sido o grande desafio das políticas públicas atuais. Faz-se necessário, portanto uma reflexão aprofundada sobre que tipo de educandos a instituição escolar pretende formar e qual a relação que pode ser estabelecida entre a escola e os bens culturais existentes na sociedade. (CARVALHO, 2010, p. 78)

Conforme as ideias de Carvalho (2010), as práticas pedagógicas sofrem alterações de modo a potencializar o ensino da EJA, pretendendo fazer associações do que se ensina em sala de aula com o mundo vivido por esses alunos trabalhadores, estabelecendo conexões dos conteúdos com a vida em sociedade.

Assim, para tratarmos da EJA, propomos buscar um pouco de seu histórico, verificar o viés que marca esse tipo de ensino. Nesse sentido, a criação do Ensino Primário, como mostrado por Rezende (2014), proporcionou pensar na extensão do Ensino Supletivo, previsto para adultos. Eram oportunidades mínimas que as classes trabalhadoras poderiam ter para conseguir qualificação e vislumbrar melhor o futuro quanto à sua formação.

Ainda segundo Rezende (2014), o surgimento da EJA em Goiás se deu com a criação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos do Estado de Goiás através da Portaria n.º 215, de 21 de agosto daquele ano. Passou-se, então, a pensar na educação para os adultos, organizando o que seria uma estrutura para esse tipo de ensino.

Nessa realidade é que foram dados os primeiros passos para se conceber o ensino da EJA. Mas as políticas públicas educacionais nem sempre se mostraram interessadas e preocupadas com o ensino para os trabalhadores. Sobre essa questão é que reconhecemos, a partir de Carvalho (2010, p. 70), que o contexto educacional da EJA se torna fragmentado e não contemplando os alunos como deveriam ser tratados.

As políticas públicas em EJA, pensadas e desenvolvidas no Brasil ao longo dos anos, sempre foram estabelecidas de forma pontual, descontínua e descontextualizada, impossibilitando este segmento de obter maiores avanços pedagógicos que viabilizassem propostas reais e que atendessem, de forma direta, às demandas dos indivíduos que retornam à escola ou iniciam tardiamente seu processo de escolarização.

Dessa forma, as políticas públicas levavam o ensino da EJA de forma a não conceber realmente a realidade dos alunos adultos e trabalhadores. Essa realidade inviabilizou o ensino e pôs o Estado como o centralizador e dominador na EJA. Isso, talvez, fizesse com que se comprometesse o que seria uma construção sólida e eficaz para alunos adultos, nesse tipo de modalidade no ensino.

Nessa trajetória a influência da figura de Paulo Freire foi importante para o momento que vivia a EJA, por volta da década de 1960. Conforme Carvalho (2010) e Rezende (2014), a luta para vencer a opressão e as desigualdades, sejam elas sociais, no ensino, políticas ou econômicas, proporcionaram pensar em uma possibilidade para resgatar o princípio da EJA.

Assim, o respeito e a busca pela autonomia na educação como processo pedagógico seriam norteadores para o ensino e poderiam vigorar nas salas de aula como forma possível de se conceber o saber. Nesse cenário vale lembrar a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1970.

Esse rápido panorama da EJA nos proporciona pensar na ideia de que esse tipo de educação merece ser valorizada, precisam abordada nos estudos atuais de educação e no caso

dessa pesquisa abrir possibilidade desta modalidade de ensinar na Geografia, de modo a ser enriquecida com novos paradigmas, novas ideias e proposições.

Durante as *atividades de campo*⁹ percebeu-se que na EJA o conhecimento geográfico torna-se um tanto quanto fragilizado. Isso decorre da realidade que os alunos enfrentam em suas vivências diárias. Todos os alunos, sem exceção trabalham e possuem carga horária de trabalho na faixa de 8 horas diárias. São, portanto, trabalhadores e chefes de família, que representam outra realidade de alunos, não comparada aos alunos de ensino regular. Para essa perspectiva, Resende (1986) traz novos olhares para se pensar no ensino de Geografia para esses alunos trabalhadores, propondo pensar novas estratégias pedagógicas para viabilizar a educação diária.

Não basta, penso eu, que se compreenda o valor da escola formal para as classes populares. Seria cair em uma ilusão oposta, em uma nova “euforia”, se nos limitássemos a constatá-lo. Para escapar à cilada conservadora, precisamos rededinar o próprio conteúdo da educação que praticamos, resgatando a sua verdade social e política, bem como forjar uma nova estratégia pedagógica – mecanismos originais de transmissão/assimilação de conhecimento – que viabilize no dia-a-dia das relações educacionais. Ou seja: o reconhecimento da importância da escola formal não exclui (pelo contrário: reclama) a crítica de nossas ideologias escolares e de nossas artes pedagógicas. (RESENDE, 1986, p. 12)

A autora propõe um entrelace da educação formal e as artes da pedagogia, ou seja, ela esclarece que é possível para professores e alunos conceberem outras formas, não tão rígidas e tradicionais, para trabalhar o ensino de forma salutar e que “provoque” alunos e sociedade para pensar na importância da educação.

É pensando na EJA que refletimos sobre as posturas educacionais, sobre as práticas pedagógicas. Portanto, o papel de professores e da escola precisa ser definido, para que a construção do conhecimento seja eficaz na vida desses alunos trabalhadores. Que os sujeitos consigam enxergar utilidade no ensino para suas vivências diárias. E essa postura de não considerar a Geografia tem sido uma prática comum no ensino, como já demonstrava Resende (1986, p. 17): “A escola, em suma, para os professores de Geografia, não considera esta disciplina como ‘ciência’, o que a condena inapelavelmente aos olhos dos alunos e – dizemos nós – também da maioria dos professores”.

Dessa forma nossos desafios de levar os alunos da EJA a conhecerem a ciência geográfica de um modo diferente, são fortalecidos, não como uma prática tradicional, distante, cansativa e enfadonha, mas como uma possibilidade de enxergar as mudanças no mundo, na sociedade, nos lugares, nas pessoas.

⁹ Observação realizada durante à atividade campo na escola pesquisada, no período de 2013/2.

É preciso destacar também que os professores nem sempre são formados para lidar com essa realidade específica, ou que sua formação ainda deixa a desejar. Sobre isso Resende (1986) destaca como precária essa condição, o que influencia diretamente no ensino de Geografia.

Percebe-se também que o ensino de Geografia na realidade investigada possui, para os alunos, certa distância com razões práticas de vida. Isso pôde ser constatado quando nessa turma escolar alguns alunos demonstravam o não interesse pelo ensino, alegando que aquilo de nada serviria, não sendo possível enxergar razões práticas para se aprender certos conteúdos.

Mas, o que a Geografia pode oferecer de diferente para superar essa realidade “resumida” de tempo para o estudo, de disposição para o ensino que os alunos vivem? Tentando apoiar nessa perspectiva, de que a Geografia pode proporcionar leituras de mundo, leituras cotidianas da sociedade, da paisagem e do espaço, que Antunes (2012, p. 37) reforça o sentido de instrumento dessa ciência, para que alunos vivam-na no mundo, de modo a utilizá-la no dia a dia.

Não existem pessoas tão limitadas que vivam sem nenhum conhecimento, e nem outras tão instruídas que os possa dispensar. Mesmo as que jamais puderam aprender Geografia em livros ou em uma sala de aula sempre descobriram pela experiência e por outras pessoas as coisas de seu lugar e de seu tempo, de outros lugares e de outras gentes. Fazem com o que possuem uma leitura do mundo, construindo hipóteses. Uma “leitura do mundo” que a Geografia busca desenvolver para alunos jovens e adultos envolve o reexame da percepção que se tem do lugar e do espaço e a materialização das múltiplas relações que explicam o tempo e o lugar.

Conforme o que autor expõe acima, das leituras de mundo que os alunos podem ter na Geografia, envolvendo a percepção do lugar que se materializa no espaço é que propomos discutir a Geografia e a Cartografia no ensino da EJA, na escola campo da pesquisa. Essa forma de aprender Geografia faz com que as relações do sujeito com o mundo e com o saber proporcionem o aprendizado, não somente em sala de aula, mas de modo a reforçar os saberes escolares na cotidianidade individuais e coletivas.

Propomos nesse momento resgatar nossas discussões sobre a Cartografia Escolar como uma possibilidade de construção do saber que considere as práticas cotidianas, efetivando as representações espaciais a partir dos mapas mentais. Essa atitude revela outro lado para se enxergar a realidade educacional para os alunos da EJA.

Uma “leitura de mundo” que a Geografia busca desenvolver para alunos jovens e adultos envolve o reexame da percepção que se tem do lugar e do espaço e a materialização das múltiplas relações que explicam o tempo e o lugar. (ANTUNES, 2012, p. 37)

Nesse contexto, torna-se importante os estudos do espaço como integrador do conhecimento, de modo a construir representações da totalidade mundo dos sujeitos, para que percebam o mundo e suas dinâmicas, considerando os aprendizados no ensino. As mobilidades espaciais, a construção dos lugares, as experiências, promovem essa busca dos ensinamentos geográficos.

Na EJA esse aspecto pode ser um bom elemento para que os alunos trabalhadores entendam que o ensino de Geografia e a prática cartográfica de representação espacial formam, sobretudo, a dialética usual para que os conteúdos sejam apreendidos na cotidianidade.

O movimento dialético entre forma e conteúdo, a que o espaço, soma dos dois, preside, é, igualmente, o movimento dialético do todo social, apreendido na e através da realidade geográfica. Cada localização é, pois, um momento do imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar. Por isso mesmo, cada lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem não são as mesmas. (SANTOS, 1992, p. 2)

É buscando essa totalidade mundo, essas práticas de representação que os alunos da EJA poderão potencializar o conhecimento, associando sempre conteúdos com o dia a dia. Segundo Libâneo (2008) o que ressalta nesta vinculação entre conteúdos e motivos não é apenas que o ensino deve estar adequado aos alunos, mas que os conteúdos mobilizam meios do desenvolvimento de ações. Nesse sentido, a prática pedagógica em Cartografia no ensino de Geografia precisa suscitar nos alunos o modo de desenvolverem suas capacidades, suas potencialidades.

É assim, que a Cartografia Escolar toma seu rumo na EJA como uma escolha para ser um elemento para as representações nos espaços, daquilo que é percebido, sentido e valorizado pelos sujeitos, de modo a integrá-los com os conteúdos presentes na Geografia.

A Cartografia entendida como linguagem, um sistema de códigos de comunicação é imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território. (CASTELLAR & MORAES, 2013, p. 30)

Assim, a Cartografia trabalhada no ensino de Geografia na EJA pode proporcionar aos alunos essa correlação entre conceitos, fatos diários, conteúdos, percepções. Diante disso propomos os estudos sobre os mapas mentais na Cartografia Escolar, ensinando Geografia de modo a considerar todas essas perspectivas de representação. Dessa forma, como já mencionado por Seemann (2012) traz a “subversão da Cartografia”, como forma de

desestabilizar o tradicionalismo na Cartografia Escolar, rompendo com a rigidez.

A arte é um campo da subversão cartográfica aplicada por excelência porque não se baseia em convenções nem obedece a um rigor de formas e conteúdos. Os artistas não precisam seguir regras para produzir suas obras e expressar suas ideias. Fazer arte com mapas é um ato criativo mais descontraído, subjetivo e ousado de representar o mundo sem muita preocupação com os aspectos formais. (SEEMANN, 2012, p. 147 e 148)

A seguir, refletiremos sobre essas formas que o autor nos chama a atenção, os mapas mentais no ensino de Geografia. Essa possibilidade de trabalho abre espaço para a prática das representações, para as associações dos conteúdos com as percepções, com a prática social, com o cotidiano. É dessa forma que esta pesquisa foi ganhando formas na aplicação de mapas mentais na EJA. Sobre toda essa perspectiva é que exporemos, a partir de agora, as reflexões a cerca dos mapas mentais na EJA.

Nesse contexto, o próximo tópico discute os mapas mentais como proposta para que os sujeitos utilizem a Cartografia de modo subjetivo, fazendo uma relação constante das representações espaciais com os conteúdos e conceitos de Geografia permeados pelas noções cartográficas.

2.4. Mapas Mentais como proposta para a construção de conhecimento do ensino de Geografia na EJA.

Percebemos que os mapas mentais e o ensino de Geografia se ligam nas propostas da linguagem cartográfica. Conceber a Geografia em sala de aula, com a prática cartográfica diz respeito às representações espaciais. Para o mapa mental não é diferente, as representações no espaço, alimentadas pelas percepções, pelas sensibilidades, pela experiência, o vivido, fazem dos mapas mentais serem instrumentos importantes para a construção significativa dos estudos cartográficos na Geografia.

Quando mencionamos essa importância dos mapas mentais na Geografia, queremos construir uma relação também significativa entre esses mapas e a Cartografia no Ensino de Geografia. É dessa forma que chamamos a atenção para esse trabalho com mapas mentais, estabelecendo um diálogo entre conteúdos, conceitos de Geografia com a construção desses mapas, passando por todas as noções de Cartografia, de modo com que possamos perceber a construção efetiva do saber, do conhecimento.

E como pensar nessas situações na EJA? É assim que encaminhamos nossa conversa nesse momento, pensando em uma forma de diversificar os trabalhos docentes pela

construção de mapas mentais. Essa proposta traz a ideia de encontrar conexões entre os aspectos do ensino de Geografia e Cartografia com os mapas mentais nessa modalidade de ensino.

É bom lembrar que partimos do pressuposto de que esses alunos são em sua grande maioria, alunos trabalhadores e que já possuem uma vivência cotidiana também complexa, conciliando muitas vezes escola, trabalho, família. Portanto, torna-se essencial considerar o cotidiano dos mesmos, como forma de contribuir para que o ensino-aprendizagem em Geografia aconteça ainda mais fortalecido, com referências à construção do conhecimento. “Avança mais quando se propõe partir, no ato de ensinar, do saber que o aluno traz consigo, de sua história, de sua vida. Será tomada essa experiência de vida como ponto de partida que se poderá conduzi-lo à visão mais abrangente do saber universal”. (RESENDE, 1986, p. 9)

Dessa forma reforçamos a ideia diferenciada que um aluno da EJA nos proporciona pensar. Essa ideia seria a de enxergarmos nesses sujeitos a lógica do mundo que está à sua volta, que o “contorna”. É assim, que muitos alunos percebem o espaço. É dessa forma, pelo trabalho, onde passam mais tempo do seu dia que traduzem as percepções, as representações espaciais.

Para nós, esta questão se liga intimamente à maneira de tratar a concepção de espaço com que o aluno chega à Escola, a sua percepção do espaço oriunda da vivência direta, da experiência imediata. E se vincula igualmente à percepção que o aluno traz consigo sobre a lógica própria do mundo do trabalho. (RESENDE, 1986, p. 41).

A autora parte da ideia que os alunos da EJA constroem e reconstróem seu espaço antes mesmo de estar na escola. Isso não é diferente de alunos regulares, de crianças na alfabetização que também trazem consigo as construções espaciais prévias. Porém, para os alunos da EJA suas percepções são muito ligadas ao trabalho ao dinamismo que exercem em sua vida ativa na sociedade, concebidas pelo tempo e pela história.

Os mapas mentais aparecem então como um elemento que oferece alguns subsídios para professores pensarem em uma Geografia para o aluno. Pensarem em uma Geografia que tenha sentido para todos. Segundo Resende (1986, p. 41) a ideia é “que possamos transmitir aos nossos alunos uma Geografia que sirva aos interesses deles e não dos detentores de poder”.

Assim, seguimos esse raciocínio de pensar em como encontrar a Geografia na cotidianidade dos sujeitos fazendo as relações com os conteúdos vistos nas aulas de Cartografia. Observamos que Seemann (2013, p. 97) aborda sua própria experiência com alunos do Sertão do Cariri, destacando essa ideia de enxergar a ciência geográfica na vivência

dos indivíduos.

Por ocasião de seis dos meus encontros com os alunos, tive a oportunidade de gravar as suas “carto-falas” na sala de aula, momentos durante os quais eles discutiram os seus desenhos entre eles. Nessas conversas bastante barulhentas [...] muitos alunos admitiram que nunca tinham desenhado um mapa do Cariri e que não iam ser capazes de produzir um. Portanto, após algumas discussões com seus colegas, muitos estudantes se animaram e começaram a traçar timidamente alguns pontos, linhas ou áreas, muitas vezes iniciando pelos lugares que eram familiares para eles.

A partir da fala do autor podemos identificar a primeira reação dos alunos que é de não encarar a Cartografia como sendo uma forma possível e, às vezes, fácil de conceber e entender a Geografia. Em muitos casos isso é totalmente comum, de não reconhecer onde encontrar a Geografia no cotidiano.

Assim, os mapas mentais trazem essa proposta de trabalhar a Geografia ligando os conteúdos às experiências diárias, considerando o vivido, o percebido. Posteriormente, em sua fala Seemann (2013) transcreve o entusiasmo dos alunos ao perceberem essa relação da Geografia com os fatos cotidianos deles. Observamos também que é a partir dos lugares próximos à eles que se realizam as primeiras representações cartográficas.

Conforme Kozel (2007), os mapas mentais estariam, portanto, vinculados às representações cognitivas que levam ao campo das percepções. Essa análise da autora também nos leva a considerar que os mecanismos de aprendizagem passam pela apreensão como forma de construir um conhecimento.

O processo de desenvolvimento mental passa por etapas que se realizam, mais cedo ou mais tarde, em função das experiências e do meio onde o indivíduo adquire mais informações que refletem diretamente na percepção. O espaço não é somente apreendido através dos sentidos, ele recria uma relação estabelecida pelo ser humano, emocionalmente de acordo com as suas experiências espaciais. Assim, o espaço não é somente percebido, sentido ou representado, mas também vivido. As imagens que as pessoas constroem estão impregnadas de recordações significativas e experiências. (KOZEL, 2007, p. 117)

Todo esse contexto nos permite refletir que os mapas mentais são formados por simbolismos. “A cultura, na qual o simbólico tem enorme centralidade, está em toda parte, manifestando-se de modo diferenciado no espaço e no tempo. Nesse sentido, pode-se falar em uma Geografia das formas simbólicas”. (CORRÊA, 2012, p. 133). Tanto Kozel (2007), quanto Corrêa (2012) afirmam que o emocional, as subjetividades constroem e coordenam o raciocínio cartográfico nesse momento. É esse simbolismo que está presente no ensino de Geografia e que é resgatado pelos mapas mentais.

Sobre esse simbolismo na Geografia, Corrêa (2012, p. 134) conclui dizendo que os

mapas “devem ser considerados de uma perspectiva construtivista, como resultantes de uma construção ancorada na experiência dos variados grupos sociais”. É assim, que os mapas podem também contribuir para o raciocínio cartográfico nos alunos, e em especial os da EJA, fazendo associações com a experiência de vida desses alunos e os conteúdos vistos.

Portanto, os alunos trabalhadores da EJA podem sentir que os mapas ora vistos na Cartografia como fontes de dados e significados já construídos por outras pessoas, e somente vistos por eles, permitem também que eles vivam esses mapas, transcrevendo neles toda a sua visão de mundo, suas percepções reais do que se deseja representar.

Essas formas de representação que os mapas mentais proporcionam para os alunos e professores no ensino de Geografia fazem-nos pensar em uma Geografia voltada para os aspectos fenomenológicos. Essa fenomenologia presente no ensino diz respeito à captura espacial dos lugares, fazendo com que o cognitivo seja manifestado espacialmente, de modo que aconteça a apreensão e a percepção do espaço.

“Antes de tudo cabe dizer que a fenomenologia e a Geografia tem, em planos diferentes, objetivos convergentes: o de estudar a constituição do mundo”. (HOLZER, 1997, p. 77). Dessa forma cabe destacarmos aqui os estudos da fenomenologia, pois seu objetivo na Geografia está na busca de um ensino que se volte para o estudo da totalidade-mundo dos indivíduos.

A razão cartesiana baseia-se na dúvida metódica e atribui apenas às ciências naturais o que é racional, objetivo e científico. Ela sustenta que só os conceitos de quantidade são objetivos, daí a atribuição do que é racional à matemática e à física. Para a fenomenologia a razão objetiva se refere a existência humana, independentemente de que possa ser expressa em categorias de quantidade. (HOLZER, 1997, p. 78)

Dessa forma, a proposta da construção dos mapas mentais pelos alunos da EJA, se configura como meio importante para os estudos da Cartografia, das suas noções, conceitos e relações dos conteúdos com o mundo, com a cotidianidade. Trabalhar com os alunos as representações espaciais permite pensarmos em uma Geografia para além da sala de aula, que permita que pensemos em sua utilidade na vida. Sobre essa forma de lidar com os alunos da EJA no Ensino de Geografia, Resende (1986, p. 20) afirma que:

Acolhê-los seria, de certa forma, redefinir a relação mesma de ensino-aprendizagem, construir o caminho do conhecimento, da descoberta, a partir da realidade vivenciada pelo aluno. Aí estariam, professor e aluno, descobrindo e recriando a ciência geográfica.

É preciso, portanto, redefinir a forma com que olhamos para o ensino de Geografia na EJA, construindo significativos pilares para a construção do conhecimento enquanto próximo

e utilitário para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É dessa forma que buscamos compreender como o mapa mental proporciona essa construção nos alunos. Ele pode ser um elemento a mais no ensino de Cartografia, de modo a incrementar os estudos espaciais tão presentes na Geografia.

Dessa forma nossas discussões caminham para refletirmos em que maneira concreta os mapas mentais proporcionam no ensino de Geografia, juntamente com a Cartografia, essa significativa construção do saber, de modo a considerar as percepções e vivências diárias. É sobre esse ensino-aprendizagem na Geografia e sobre as práticas de construir um mapa mental que apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

MAPAS MENTAIS E O CONCEITO DE REGIÃO: RESIGNIFICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Esse capítulo foi construído de modo a contemplar as análises do material produzido durante a pesquisa campo na sala de aula com os alunos da EJA. Todos esses materiais construídos foram parte das sistematizações do estudo com mapas mentais, observando aspectos que contribuiriam para a construção dos desenhos a partir do domínio com a linguagem cartográfica, relação dos conteúdos com o cotidiano, sistematização da construção dos conceitos geográficos representando-os nos mapas construídos.

Dessa forma, os elementos mencionados acima como a linguagem cartográfica e o cotidiano foram bases para os diagnósticos dos mapas construídos no que se refere à integração dos desenhos com os conteúdos geográficos. Esse capítulo também apresenta alternativas que foram possíveis com a construção dos mapas mentais, ligando o conteúdo de regionalização mundial com a regionalização da cidade de Inhumas/GO.

Assim, discutiremos as proximidades entre o ensino de Geografia com a vida dos alunos na EJA, apresentando um modo peculiar em lidar com o conteúdo visto em sala, tentando identificar a Geografia escolar na vivência dos alunos.

3.1. Sobre mapear e estudar: buscando alternativas possíveis para o ensino de Geografia na EJA.

A noção de localização é própria dos seres humanos, pois sempre estamos em algum lugar, produzindo e/ou se relacionando nesse espaço. Somos frutos das relações estabelecidas na apreensão espacial, da sensibilidade construída em nós devido a essa nossa relação constante nos lugares particulares, coletivos. Sobre essa ideia da produção e relação dos sujeitos com o espaço Santos (1992, p. 08) nos orienta:

Desde que se escreveram as primeiras filosofias, a noção de espaço e a noção de tempo constituíram uma preocupação dominante. Não foi Aristóteles quem escreveu que "aquilo que não está em nenhuma parte não existe?" Bem mais próximo de nós, Ernst Cassirer (1957, vol. 3, p. 150) considera que "não há uma só criação do espírito humano que não esteja, de alguma forma, relacionada com o mundo do espaço e que não busque, de alguma maneira, sentir-se à vontade dentro dele. Tentar conhecer este mundo é dar o primeiro passo no sentido da objetivação, através da apreensão e da determinação do ser".

Partindo dessa ideia de apreender o espaço, chamamos a atenção para um elemento que constrói nos sujeitos as noções e orientações espaciais, que são os mapas. Estes são instrumentos antigos da humanidade, constituem-se como elemento básico da representação cartográfica no espaço, de localização, de materialização do tempo e do espaço dos indivíduos. Por eles caminhos, rotas, trajetos passagens são traçados para inúmeros fins. Conforme Oliveira (2013, p. 192), “o mapa exerce a função de tornar visíveis pensamentos, atitudes, sentimentos, tanto sobre a realidade, quanto sobre o mundo da imaginação”.

Nesse raciocínio que a autora traz, de pensar no mapa como forma de imprimir o imaginário no real, percebemos que as aulas de Geografia da EJA, na turma campo, possuíam esse cenário. A professora se utilizava, em todas as suas aulas, um mapa do mundo quando a mesma explicava sobre os conteúdos da regionalização mundial. Isso demonstra que para a docente a forma concreta que o mapa passa do abstrato dos conteúdos é um meio importante que a ajuda em sala de aula.

“Para mim o mapa funciona como um instrumento importante, permitindo eu trabalhar o visual dos alunos, de modo que eu consigo trazer para eles um pouco das representações da Cartografia¹⁰”.

Se for possível cartografar tanto o visível como as coisas imagináveis, considera-se que o homem elabora em seu cotidiano mapas mentais que variam de acordo com os interesses e organização espacial de cada ser. Porém, essa forma de cartografar nem sempre foi abordada como valorosa para o ensino de Geografia, não sendo exercida e nem explorada nas salas de aula até a década de 1990. Somente depois de um melhor interesse de alguns estudiosos é que se preocupou mais com a Cartografia no ensino de Geografia, quando esse assunto estava no início de uma evidência. E sobre esse contexto, Richter (2011, p. 25) nos diz:

Vale ressaltar que o surgimento dessa área de pesquisa [*Cartografia Escolar*] ocorreu num momento em que os debates e as revisões a respeito da ciência geográfica estavam em efervescência. Pode-se dizer que as décadas de 1970 a 1980 representavam um divisor de águas para o desenvolvimento da Geografia que se fazia no Brasil e no mundo, a partir do desenvolvimento de leituras mais questionadoras do papel social dessa ciência. (*grifo nosso*)

Esses primeiros passos das pesquisas na Cartografia Escolar é que puderam proporcionar hoje pensar na efetiva prática das noções espaciais em sala de aula no ensino de Geografia. Foi graças a esses momentos e debates que a ciência geográfica poderia então

¹⁰ Fala da professora em resposta à entrevista realizada durante o trabalho de campo da pesquisa.

trazer aos alunos e professores a oportunidade de leituras críticas e contribuidoras na apreensão do espaço na sociedade, ou seja, que a Geografia mostrasse o seu potencial em construir nos sujeitos esse compromisso com o social na busca pela prática cidadã, na efetiva vivência do espaço praticado, no convívio com as dinâmicas geográficas, sendo reafirmada através também da Cartografia escolar.

A apresentação da proposta de construção de um mapa mental para a turma campo foi, a priori, um desafio a ser vencido, visto que os alunos e professora receberam com certa estranheza esse elemento da Cartografia escolar, não o conhecendo, não conseguindo enxergar seu objetivo.

Contudo, os estudos mostram que é seguindo esse raciocínio, de “viver a Geografia no dia a dia” que os indivíduos em sociedade produzem diversas Geografias e Cartografias, que segundo (Seemann, 2011), tornam-se maneiras também distintas de conceber e representar os espaços, regiões e lugares. A Cartografia escolar se apodera também desses elementos para a construção do saber nas aulas de Geografia.

Porém, a Cartografia escolar, ora mais valorizada nas aulas também possuía, em nossas observações na escola campo, a rigidez das influências matemáticas, ainda não se apoderando do subjetivo, do social, do cotidiano. Esse assunto é abordado por Seemann (2011, p. 39) que já revela sua preocupação em relação à Cartografia na escola:

Portanto, esses mapeamentos são tratados apenas como produtos residuais ou efeitos colaterais na educação cartográfica. A Cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A Cartografia não deve ser vista como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais.

Assim, nas aulas de Geografia que se realizou o trabalho de observação no campo, o mapa mundi era utilizado, ao contrário da professora, com certo descrédito pelo aluno, o que nos faz pensar que talvez para os alunos os mapas servissem pura e simplesmente para descrições cansativas dos conteúdos geográficos.

Isso nos leva a refletir que talvez a alfabetização cartográfica desses alunos da EJA seja deficiente no sentido de não conseguirem enxergar além do que o mapa traz impresso, visto que para a professora seu objetivo de passar o conteúdo através de explicações de mapa “distante” da vida cotidiana do aluno era alcançado. Mas no aluno essa meta nem sempre era atingida. Por várias vezes via-se alunos perdidos sem saber localização selecionada no mapa pela professora, alheio e comentando a dificuldade em “entender” mapa.

Refletimos que o poder de abstração e de representação desses sujeitos estava ainda longe de conseguir atingir o objetivo da relação dos conteúdos com o cotidiano desses indivíduos. A respeito desse assunto Katuta (2013) confirma os questionamentos de que impera certo abandono, descaso e subutilização dos meios de comunicação, devido ao discurso geográfico, que mais empobrece o papel da escola e da Geografia.

Dessa forma, a Geografia juntamente com a Cartografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos, tendo em vista a necessidade de o professor compreender a complexa organização da sociedade contemporânea, numa visão de totalidade, buscando caminhos alternativos para intervir, quando necessário, na construção do conhecimento do aluno.

Há necessidade de conhecer os caminhos que o professor e a escola podem adotar para que seus alunos, de diferentes níveis de ensino, compreendam a Geografia escolar e tenham uma visão mais ampla do mundo em que estão inseridos, conhecendo o seu papel na sociedade globalizada, conforme vemos com Cavalcanti (1998, p. 16), “há hoje, uma vivência cotidiana de espaço como simultaneidade e de tempo como universalidade”.

Por mais que o processo de globalização nos apresente ou construa um discurso de um mundo integrado e totalmente conectado, é necessário desvelar essa perspectiva aos alunos entendendo que a realidade imposta aos mais diferentes lugares é desigual e combinada (SANTOS, 2006).

Essa construção de um mundo que interage no ensino de Geografia na turma campo não se mostrou eficiente, pois a professora não fazia referências das vivências, do próximo, do conhecido com os conteúdos. A docente realizava seu papel de explicar os conteúdos lógicos e sequenciais, sem muita interferência ou referência para explicitações de aspectos cotidianos e que pudessem levar os alunos a pensarem na Cartografia para o dia a dia.

Por isso considera-se que é preciso valorizar a Cartografia escolar no ensino de Geografia, mas que além disso é necessário realizar atividades práticas para que isso ocorra. É nessa perspectiva de se resgatar e mostrar a importância da Geografia enquanto próxima para os sujeitos que aparecem os trabalhos com os mapas mentais.

De acordo com a pesquisa de Richter (2011) os mapas mentais propiciam um processo de elaboração das percepções comuns aos seres humanos, como a visão, as lembranças, entre outras, e que se forem elaboradas pelo conjunto de saberes geográficos e cartográficos aprendidos na escola poderão favorecer o aprendizado de Geografia e aguçar o interesse dos alunos para esse ensino. Nesse sentido, Cavalcanti (1998) afirma que o desenvolvimento

sistematizado dos mapas mentais tem por objetivo avaliar o nível de consciência espacial dos alunos, como eles compreendem o seu lugar.

Portanto, os mapas mentais como construções do espaço vivido surgem como uma proposta dos sujeitos lerem as espacialidades das coisas, das relações que estabelecem com o meio físico, perpassando pelos complexos da mente, produzindo espaços percebidos e sentidos. Sobre isso menciona Kozel (2007, p. 121) que:

[...] os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo 'lugar' contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido.

A fala da autora pode ser complementada quando Lefebvre (1991) nos diz que o espaço é social e que se constitui de maneira a produzir efeitos nos indivíduos. O espaço se torna então um lugar concebido, percebido e vivido. Essa forma de pensar o espaço, portanto, nos revela o quanto o trabalho social do ensino de Cartografia é importante para a construção de conhecimento significativo em Geografia e uma maneira para que os sujeitos percebam os conteúdos vistos em sala de aula em suas práticas cotidianas.

Esse tipo de trabalho propõe que o aluno possa perceber o quanto o “seu lugar” é importante para os estudos do espaço geográfico, principalmente no que diz respeito à Cartografia escolar, evidenciando que o lugar de cada um é diferente, composto de particularidades e identidades individuais, porém se valendo de interpretações e análises da Geografia que são comuns. O sujeito se perceberá imbuído na sociedade e participando dela como cidadão, nas suas mais simples vivências diárias. Nesse sentido, Castrogiovanni e Costella (2006, p. 81) nos diz que:

O local onde mora faz parte da identidade do aluno, bem como o seu nome ou a sua origem. A necessidade da identificação como cidadão é importante para que esses alunos atuem no espaço com maior segurança. [...] a própria referência espacial dada pelo endereço estabelece uma valorização *do seu lugar* na sociedade.

Assim, aprofundar na complexidade das identidades dos lugares, construídos pelos seres humanos, e ainda sobre as categorias de análise lugar e espaço, se torna essencial, pois é dessa forma que as referências sobre as particularidades identitárias dos indivíduos afloram para a contribuição do ensino de Geografia.

Essas identidades construídas passam exatamente pelo cotidiano e estabelecem

relações com o lugar, com a espacialidade tão vista na Geografia, o que confirma a proximidade dessa disciplina à Cartografia escolar e ajudando ao aluno a ter um bom entendimento das experiências da vida. Sobre a subjetividade dos indivíduos, Castrogiovanni e Costella (2006, p. 82) destacam que:

O interessante é que diante dessa singularidade que preserva a identidade do local, temos dois parâmetros para a análise. Ao mesmo tempo em que o sujeito participa dessas relações e deixa o significado da sua vivência, o lugar também interfere na subjetividade do sujeito, fazendo com que ele interaja, compreenda e construa uma visão diferenciada do espaço. Quando o aluno fala sobre as relações de produção ou sobre os sentimentos que materializam na sua representação, o espaço onde vive, ele está falando de uma identidade de um determinado local que tem em suas relações a participação do próprio aluno.

Esses autores (2006, p. 82) ainda reconhecem que “valorizar a sua fala é mediar à discussão sobre o seu papel e acima de tudo é discutir outros espaços, fazendo com que haja o crescimento da conquista da autonomia”. Ou seja, o sujeito poderá perceber-se no mundo em participação efetiva na sociedade.

Os mapas mentais produzidos por um ou por outro indivíduo, são particulares, ou seja, cada um na sua percepção das coisas produzirá um mapa mental específico, se tornando próprio, característico. Nenhum mapa mental se torna totalmente igual ao outro, pois todos os indivíduos os produzem conforme suas percepções. Contudo, algumas leituras podem ser coletivas, principalmente aquelas relacionadas ao modo de vida que se reproduz em diferentes tempos e espaços.

Em outras palavras, pode-se dizer que a influência das atividades econômicas, sociais e culturais, muitas vezes padronizadas em distintos lugares do mundo podem ser interpretadas pelos sujeitos de modo muito próximo, mas com algumas particularidades que estão relacionadas as suas práticas sociais e a capacidade de uma leitura crítica do espaço. Por isso os mapas mentais permitem, ao mesmo tempo, leituras individuais e plurais.

Nessa perspectiva das representações espaciais na Geografia, é que estão os mapas mentais e suas significações. Dessa forma Kozel (2002) demonstra que esses processos de representação espacial falam do comportamento humano, por meio de experiências temporais, espaciais e sociais. Essa relação dos elementos citados pela autora é que permitem o trabalho com os mapas mentais e que trazem à tona os estudos do imaginário dos sujeitos.

É o imaginário dos sujeitos que proporciona pensarmos sobre a representação marcada na construção dos mapas mentais. É nesse aguçar da sensibilidade coletiva que se permite a prática da apreensão espacial e a demarcação disso tudo no concreto, no papel, naquilo que é

visível, palpável e analisado.

O imaginário é uma forma de representação social, como nos diz Pesavento (2002), em que não há possibilidade de separar a realidade desse mundo com a imaginação, somente é possível representar conforme nossas práticas sociais, [...] “o que importa, na produção do seu imaginário social, é a atribuição de sentido, que lhe é dado, de forma individual e coletiva” [...]. (PESAVENTO, 2002, p. 32).

Assim, torna-se necessário a “alfabetização” pela leitura do espaço, das sensibilidades, das percepções. Considerar que no processo das ações didáticas e pedagógicas existe, além das letras, das palavras e dos números, a necessidade de conhecer e estudar a Cartografia. Percebe-se essa importância quando Castelar, (2000, p. 31) destaca que, “ao ensinar Geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica”.

Nesse sentido do que a autora fala, da linguagem cartográfica presente nas construções de conceitos e de os indivíduos tomarem essa consciência geográfica, percebemos que os alunos da turma do 9º ano EJA da escola campo sentiram certa dificuldade em apreender o espaço, em representar essa categoria. Muitos resistiram no primeiro momento. Foi somente depois de uma prévia apresentação do que seria um mapa mental, pois eles não conheciam esse tipo de mapa, é que eles foram tentando aceitar a ideia de construir essa representação.

Insistimos em dizer sobre a importância da representação do espaço vivido para o aluno, pois esta possibilidade cria uma capacidade de construção do conhecimento desenvolvida e assentada na realidade concreta do sujeito. Pode, portanto, contribuir em muito para que ele seja alfabetizado para saber ler o mundo. "Quando parte do processo de alfabetização utilizando a linguagem cartográfica, o ensino de Geografia se torna mais significativo, pois se criam condições para a leitura das representações gráficas que a criança faz do mundo" (CASTELLAR, 2000, p. 35).

Assim, o lugar e o espaço, sendo categorias de análise da Geografia, são fundamentalmente importantes na participação direta dos alunos e professores para a construção de mapas mentais ligados ao cotidiano do aluno. Essas categorias podem e devem ser valorizadas dentro das salas de aula, como fontes de construção de saber e conhecimento, enquanto crítico e participativo.

O conceito de identidade é um tanto complexo de ser entendido, principalmente quanto trabalho em definições de relações espaciais. Existe a identidade do lugar, e a identidade do indivíduo, que por sua vez direta ou indiretamente baseia-se no lugar.

A identidade do lugar é importante nas produções que norteiam o trabalho da sala de aula, pois muitos lugares são trazidos para as construções textuais e representações espaciais. (CASTROGIOVANNI & COSTELLA, 2006, p. 81)

Segundo as reflexões dos autores essa forma de trabalhar o lugar contextualizando o ensino e as percepções diárias dos sujeitos tendem a reafirmar o desenvolvimento espacial das coisas, ou seja, a construir um conhecimento associando ensino-aprendizagem com a vivência no espaço.

Assim, não basta somente saber ler o espaço. É necessário que os alunos também aprendam a representá-lo, o que pode ocorrer através dos mapas mentais. Para que isto aconteça o aluno terá de desenvolver atividade de observação e de representação. Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ele estará fazendo escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação e construindo seu singular mapa mental.

Nesta perspectiva, os indivíduos darão conta de aspectos que não eram percebidos por eles, recriando o que conseguem lembrar com ajuda da memória. Essa capacidade do sujeito de fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo Cartografia: isto pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, ainda, poderá ajudar-lhe para que consiga encontrar significados para a própria vida. Portanto, uma possibilidade para aprender Geografia.

Estará ele, o aluno, o sujeito, o indivíduo, o cidadão, o autor, estabelecendo meios próprios de captura de sua subjetividade atrelada aos conhecimentos cartográficos e imprimindo sua capacidade de construção de mapas, dos mais simples aos mais complexos, carregados de significados ou puramente objetivo? O interessante é perceber que os indivíduos possuem capacidade própria de criar, recriar, inventar e participar do processo de aprendizagem cartográfica via mapas mentais.

Essa atividade poderá reproduzir no aluno o sentimento de pertencer a uma sociedade. O aluno se reconhecerá, vivenciando os momentos pelos quais ele mesmo passa durante seu trajeto para a escola, ou para o trabalho, ou puramente um passeio, por exemplo, explorando seus conhecimentos geográficos e associando-os com sua vivência.

Nesse sentido, abordaremos no próximo tópico discussões sobre a construção de mapas mentais e o conceito de região, já que o conteúdo visto pelos alunos na escola campo no momento da aplicação da atividade era a regionalização mundial. Portanto, se faz necessário nesse momento enfatizar a possibilidade de construção de um aprendizado ligando

o conceito de região com as significativas formas de exploração cartográfica no mapa mental.

3.2. A construção do mapa mental, o conceito de região e o sentido da escala no cotidiano.

Diante da proposta de construção de um mapa mental na presente pesquisa, que proporcionasse pensar no conteúdo de Geografia nas vivências diárias, é que pensamos sobre uma Cartografia que não pareça tão rígida para os alunos e que, além disso, respondesse à associação entre o cotidiano e o conteúdo dessa ciência. Pensando assim a construção do mapa mental se pautou nos conteúdos escolares, na discussão da representação geográfica e nas interpretações dos mapas cartográficos.

Uma outra realidade é que não se tem nos conteúdos escolares um espaço para o ensino da leitura e interpretação dos mapas. Estes entram na vida escolar dos alunos como um instrumento já construído e absoluto, mostrando dados que aparentemente estão alheios a vida dos alunos e professores, portanto, não há nada a discutir e aprender. Daí serem postos de lado, ou mal usados. (NOGUEIRA, 1994, p. 93).

Conforme apresenta a autora, a respeito da distância dos conteúdos escolares e a prática dos mapas com os alunos e professores, é percebemos que a construção de mapas na Geografia pode oferecer algo a mais, pode fazer parte de uma situação que ajude o aluno e o professor construir conhecimento a partir desse elemento.

A partir dessa realidade, da dificuldade em conceber um mapa reconhecendo o cotidiano e trazendo as representações pessoais para dentro dele, é que foi ganhando forma a presente pesquisa. Apresentaremos as etapas importantes que se desenvolveu o campo da pesquisa, trazendo a metodologia desse trabalho para que possamos discutir melhor os elementos que se apresentaram ao longo desse estudo.

Portanto, a Figura 05 (p. 81), traz um mapa conceitual construído com a intenção de conhecermos as etapas da pesquisa, de modo a encontrarmos aspectos que nos proporcione pensar nas reflexões que já fizemos e que ainda faremos sobre a construção do mapa mental e suas relações com os conteúdos, considerando o cotidiano, as vivências diárias e experiências dos sujeitos.

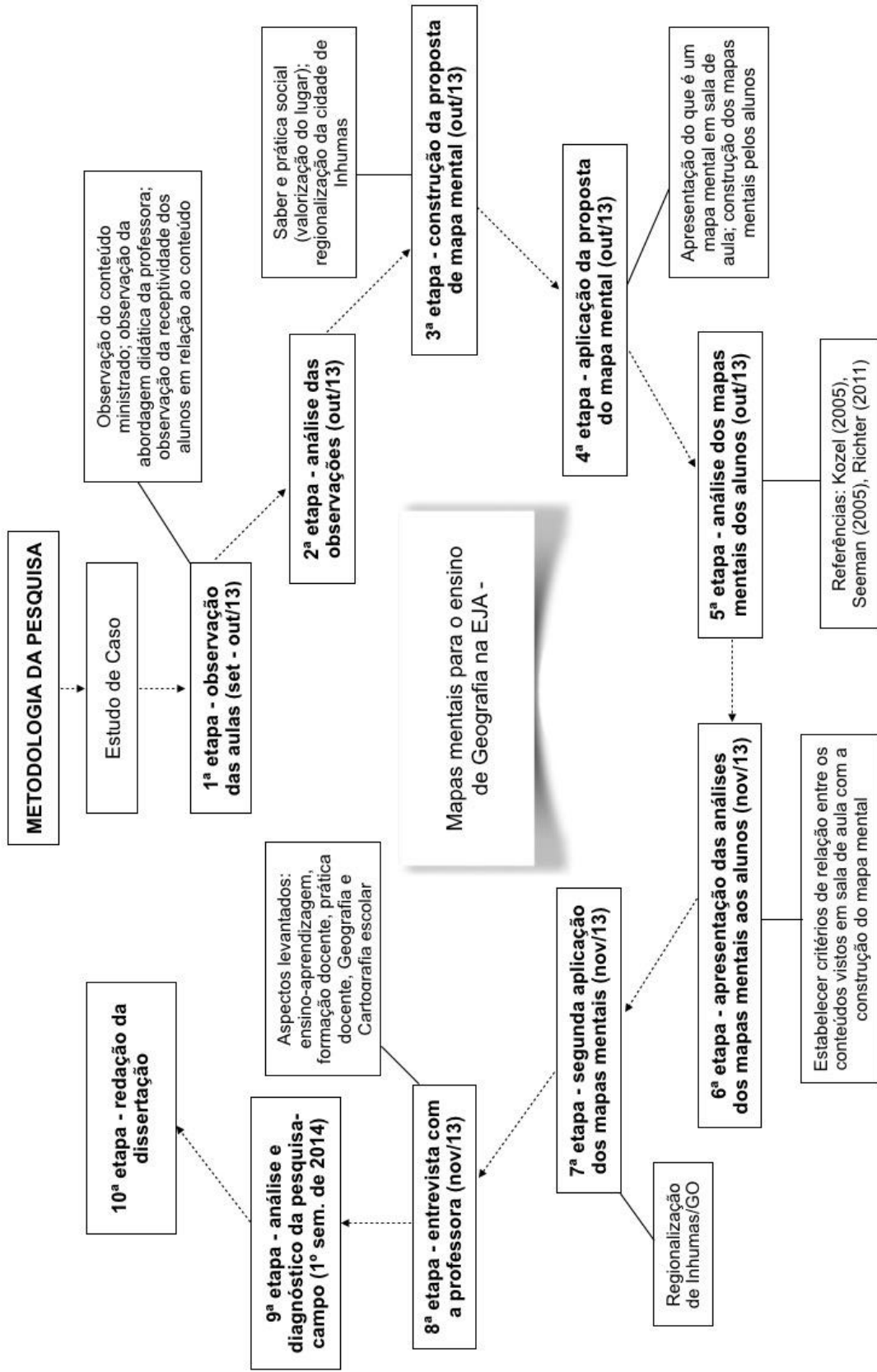


Figura 05: Mapa conceitual da metodologia da pesquisa, demonstrando as etapas da mesma. Org.: LOPES, 2014.

Essa pesquisa traz como proposta o estudo de caso como método na aplicação de mapas mentais e suas contribuições para o ensino de Geografia para a EJA no 9º ano de uma escola pública da cidade de Inhumas/GO. Este estudo se baseia em alguns pressupostos teóricos que permeiam a Educação e a Geografia, Cartografia escolar e os mapas mentais. Esse pensamento é confirmado pelas ideias de Lüdke e André (1986, p. 17) que atestam sobre o Estudo de Caso:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Sendo assim, a metodologia está organizada de maneira a integrar os apoios teóricos com a prática campo na escola, bem como a análise dos dados e a redação do presente trabalho. Esse método de pesquisa se caracteriza por enfatizar a interpretação em contexto, apreensão mais completa do objeto em estudo, compreendendo melhor a manifestação geral de um problema. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, através do mapa conceitual na Figura 05 (p. 81), percebemos a aplicação do método de estudo de caso e observamos as etapas, de forma cronológica e organizada, que retrata o caminho percorrido dessa pesquisa. Como primeira etapa foram feitas as observações das aulas de Geografia na turma escolhida. Observou-se o conteúdo ministrado, que no momento era a regionalização mundial, a abordagem didática da docente e a relação dos alunos com os conteúdos. Essa etapa foi realizada em setembro e outubro do ano de 2013. Isso pôde ser posteriormente analisado conforme a proposta da pesquisa, ainda no mês de outubro do mesmo ano.

Essas observações proporcionaram a coleta de dados com abordagem qualitativa de investigação, possibilitando um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto da pesquisa. Essa fase de observação permitiu um acesso mais próximo das perspectivas dos sujeitos como forma importante para traduzir as experiências diárias dos mesmos.

Essa turma do 9º ano da EJA contava com 20 alunos. A maioria deles, 16 alunos, trabalhava fora e mantinha com a cidade uma relação de conhecimento empírico muito vasto. A turma também contava com alunos de uma faixa etária em média de 35 anos. Essa realidade dava a essa turma certa experiência com o conhecimento espacial dos lugares.

Diante desse contexto da metodologia aplicada no campo foi possível delimitar o objeto de estudo, o conhecimento dos sujeitos e uma melhor captura de dados, evidenciando o

foco no espaço e tempo. Nesse contexto, a observação se fez como forma de captar e distinguir os sujeitos da pesquisa, suas construções e descrever os locais, os espaços, atividade e eventos que se passam no ambiente escolar. Sobre essa realidade das observações Lüdke e André (1986, p. 25) nos diz que:

A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

A partir dessas primeiras observações é que pensamos na proposta da construção de mapas mentais com a turma, de modo a buscar o saber e as práticas sociais na valorização do lugar. Propôs assim, construir um mapa mental da regionalização da cidade de Inhumas. A primeira aplicação dessa atividade aconteceu no mês de outubro de 2013 e foi denominada de mapa mental 01, aplicada pelo pesquisador. Foi necessária duas aulas conjugadas para essa primeira etapa da atividade. Na sala de aula estavam presentes 15 alunos. Todos se prontificaram em contribuir para a construção do mapa mental.

A priori, os alunos não conheciam essa metodologia, foi então quando comentamos, por uma explicação rápida, como seria um mapa mental de um desenho livre e que proporcionasse um desenvolvimento pessoal de representações, criando relações das construções desses mapas com os conteúdos estudados. A professora não participou dessa atividade, deixando a turma somente com o pesquisador.

Assim, os alunos construíram seus mapas, no total de 15 desenhos, que foram posteriormente analisados, de acordo com referências como Kozel (2007), Seemann (2011) e Richter (2011) e, apresentados à turma, como forma de diversificar e conhecer todas as ideias propostas e construídas nos mapas. Essa apresentação teve o intuito de reconhecer as relações estabelecidas dos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia com o mapa construído.

A parte da prática na pesquisa da aplicação de construção de mapas mentais pelos alunos teve o intuito de revelar as formas com que estes se vêm nessa compreensão de mundo, a partir desse elemento que é o mapa de construção livre. Essa atividade foi realizada no sentido de valorizar a construção das representações espaciais dos alunos, para identificar como esses indivíduos reconhecem as rugosidades do espaço por meio da perspectiva da Cartografia Social.

Em novembro de 2013, foi proposta uma segunda aplicação da construção de mapas mentais, denominada de mapa mental 02, como forma de perceber a diferença entre os primeiro e o segundo mapa. Estavam presentes na sala somente 12 alunos, dos quais todos

participaram da primeira atividade proposta no mês de outubro. Os alunos foram sequenciados com seus respectivos números selecionados na primeira etapa, ou seja, o número de cada aluno repetiu nessa segunda atividade, para que pudéssemos fazer nossas comparações dos dois desenhos.

Nesse segundo momento de aplicação dos mapas foi realizada uma intervenção direta com a turma pesquisada, com apresentações de exemplos de mapas mentais e com uma explicação concisa sobre esse tipo de mapa e a correlação com a regionalização da cidade de Inhumas. Assim, foram realizadas as análises do segundo desenho e uma reflexão comparativa dos dois desenhos realizados pelos alunos.

Por fim, em novembro de 2013, aplicamos um roteiro de entrevista com a professora, conforme apêndice I, com o intuito de reconhecer a importância da Cartografia e sua colaboração nos estudos geográficos, e enquanto prática da docente em sala de aula. Essa entrevista foi organizada a partir de um roteiro, para uma maior contribuição na pesquisa.

Portanto, as bibliografias já estudadas, as observações, a aplicação dos mapas mentais e a entrevista com a professora se destacaram nessa metodologia de pesquisa por fazer reflexões sobre as representações espaciais dos alunos em Geografia, quando os mesmos constroem os mapas mentais vinculados ao conteúdo geográfico ensinado nas aulas.

Nesse sentido, é importante trazermos para nossas reflexões os conceitos que envolveram as atividades campo, como: a região, a escala e o cotidiano, e que ora proporcionam pensarmos na Geografia para os mapas mentais.

Os conceitos precisam ter bases teóricas, fundamentos, para que sejam passíveis de construção no saber. Construir um conceito envolve uma contextualização histórica e geográfica para ser então dinamizado. "Todo conceito, obviamente derivado de ou envolvido com uma problemática, está também situado, contextualizado - tanto num sentido temporal, histórico, quanto espacial, geográfico". (HAESBAERT 2011, p. 112).

O autor nos chama a atenção que os conceitos indicam conexões com aquilo que ele pretende dar conta, não sendo considerado de forma isolada, mas precisa ter coerência e, possivelmente, pode ter relação com outros conceitos, é o que Haesbaert (2011) chama de "constelação de conceitos".

“Para a área da Geografia, a relação entre estas linguagens e o cotidiano é ainda mais latente, pois, se refere à compreensão dos conceitos básicos desta ciência, como o lugar, o território e a região”. (CASTELLAR E MORAES, 2013, p. 25). As autoras chamam a atenção para os aspectos que consolidam o conhecimento, como essa relação da compreensão dos conceitos no cotidiano.

Assim, abordando a elaboração de conceitos, enfatizando essa construção dinâmica e heterogênea é que trazemos para nossas reflexões o conceito e também o conteúdo de região. Esse específico elemento é importante nesse momento, pois esse foi o conteúdo estudado pelos alunos na escola campo no momento da pesquisa, estudando a regionalização do mundo.

É a respeito do conceito de região que se pautou toda a observação na escola campo. Os conteúdos de Geografia trabalhados nas aulas dessa turma se baseavam na globalização mundial e recorrentes vezes a professora se voltava para os aspectos de região e regionalização. Mas o que vem a significar esse conceito na Geografia? E nos mapas mentais, qual sua influência?

A priori, ressalta-se que o conceito de região se contextualiza e associa às noções de espaço vivido, muito presente na Geografia. Isso se comprova com o fato de que o espaço vivido é um complexo dinâmico do geógrafo e que segundo Gomes (2003, p. 319), "Cada geógrafo deve possuir 'sua' região, 'seu' espaço".

O retorno às tradições confere aos estudos monográficos uma nova atualidade, e a noção de espaço vivido aparece frequentemente associada à de região. Aliás, certas teses regionais, como a de Birot, são vistas como exemplos eloquentes de que o humanismo é um traço presente na Geografia há muito tempo. (GOMES, 2003, p. 318)

O autor ratifica a forte relação que a Geografia proporciona, sobre enxergar a construção do conceito de região associando-o à perspectiva do espaço vivido, do humanismo, do pertencimento. É dessa forma que os mapas mentais, na Geografia podem proporcionar o pensar sobre a construção do conceito de região.

Para tanto, "a expressão região é empregada no senso comum, no cotidiano, como uma forma de referência a lugares que se diferenciam uns dos outros" (TALASKA, 2011, p. 205). Teríamos então uma série de "qualificações" para o conceito de região, visto que há uma infinidade de referências, por exemplo, abordando alguns lugares que se tornam peculiares por uma característica marcante no estado de Goiás, fazendo uma escala local nesse estado: a cidade de Nerópolis/GO é conhecida como a região do doce, devido a quantidade de pequenos produtores de doces.

Outro exemplo fica por conta da cidade de Inhumas/GO que é conhecida como a região do alho, por sua forte produção dessa agricultura e o que faz um movimento significativo desse tipo de comércio. A região das cachoeiras, no entanto, dão características à cidade de Pirinópolis/GO com significativas quedas d'água que fazem do lugar um belo ponto

turístico. Esses e outros exemplos diagnosticam lugares semelhantes que se diferenciam de outros e produzem o conceito de região, devido a algum aspecto que predomina, que o difere e o caracteriza.

"Regionalizar, no seu sentido mais amplo e relacionado a uma de suas raízes etimológicas, enquanto 'recortar' o espaço ou nele traçar linhas, é uma ação ligada também ao sentido de orientar-se" (HAESBAERT, 2010, p. 03). Ou seja, as características próprias das regiões deram condições para que se pensasse em uma regionalização, para que os indivíduos pudessem estudar, analisar a região, de modo a orientarem-se no tempo e no espaço.

Assim, região e regionalização surgem na Geografia como enfrentamento no mundo globalizado. Reconfigurações únicas e que as tornam distintas uma da outra, de forma que desenham o complexo espacial dos sujeitos, dando dimensões de construção a partir daquilo que os indivíduos percebem, vivem.

Dessa forma, "o que marca a trajetória do conceito de região, a começar pela amplitude que adquire no senso comum, é uma grande polissemia" (HAESBAERT, 2010, p. 20). O autor nos chama a atenção para as concepções amplas do conceito de região, e afirma que esse conceito é ligado à relação parte/todo, ou seja, gera um complexo conceito nas reflexões dos sujeitos, o que permite para os alunos e professores fazerem relações e recortes espaciais no tempo e no lugar.

Para Gomes (2003, p. 53) as discussões sobre a noção de região está relacionada com a forma das pessoas se localizarem em suas vivências diárias, ou seja, um gesto prático e cotidiano: "na linguagem cotidiana do senso comum, a noção de região parece existir relacionada a dois princípios fundamentais: o de localização e o de extensão".

Assim constatamos que o conceito de região disseminado pela academia na Geografia é um pressuposto forte para o trabalho de mapear, de representar no espaço, considerando o tempo e as percepções dos indivíduos. O ensino de Geografia e os mapas mentais têm, portanto, no conceito de região a possibilidade de trabalhar a cotidianidade dos alunos, juntamente com os conteúdos vistos em sala de aula.

Para a educação geográfica, o conceito de região também se associa à ideia de pertencimento, do cotidiano. "Ultimamente, a abordagem da região tem sido retomada pela corrente da Geografia humanista, juntamente com o conceito de lugar, aparecendo tanto em obras didáticas, como em produções acadêmicas". (CAMPOS & BUITONI, 2010, p. 89 e 90). Para a escola, o conceito de região se vincula ao de lugar, dando ao primeiro um aspecto de próximo, de íntimo.

Para analisar esse tema e refletir sobre o ensino de Geografia, tenho partido de alguns pressupostos: na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois, as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de Geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica. (CAVALCANTI, 2005, p. 198)

Esta autora nos chama a atenção para a construção de um conhecimento, sobretudo em relação aos conceitos, que permitam o desenvolvimento de uma ideia espacial, e que possam associar à cognição. A educação geográfica não se limita aos livros ou à sala de aula, a proposta é que o saber seja disseminado e se construa pelas vias do cotidiano.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia (BRASIL, 2001), o trabalho docente na escola com os conceitos são destacados como importantes e prioritários no ensino, de modo a desenvolver no aluno as bases geográficas fundamentais. Porém, os PCNs também trazem como orientação o fato de que, por ser a Geografia embasada no estudo do espaço, as demais categorias, como o lugar e a região, ficariam subutilizadas, o que para os documentos oficiais da educação deve-se ter o devido cuidado para não acontecer de serem esquecidos no ensino.

Assim, segundo o PCN, o trabalho com os conceitos como o de lugar, paisagem e da própria região, precisam ser realizados nas salas de aula como forma de despertar no aluno o vivido, a cognição e a afetividade dos sujeitos. Essa importante associação permite a construção da linguagem cartográfica de mapas mentais.

Portanto, a leitura desse conjunto de documentos públicos e nacionais permite afirmar que região é um conceito (ou noção) bastante identificado com o ensino de Geografia, sendo considerado pela maior parte dos documentos curriculares como um dos conceitos fundamentais da disciplina e muito presente nas coleções de livros didáticos selecionados pelas mais recentes edições do PNL. [...] No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas aos alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam (CAMPOS E BUITONI, 2010, p. 91 e 94)

Os autores destacam a importância de se ter acompanhamentos com os alunos e fazer as relações corretas dos conceitos e seus ensinamentos para cada fase do ensino. Há, portanto, a necessidade do ensino de conceitos serem fundamentados e referidos conforme cada série escolar, levando em consideração a maturidade dos indivíduos. Dessa forma, na turma do 9º ano na escola campo, o conceito de região pôde ser trabalhado levando em consideração uma maior maturidade desses alunos, visto que é a série que encerra o ciclo fundamental do ensino.

Diante desses embasamentos sobre o conceito de região e da construção desses conceitos no ensino de Geografia, trazemos como reflexão uma preocupação, que era pensar numa Cartografia que não parecesse tão rígida para os alunos e que, além disso, respondesse a essa associação possível na Geografia, entre o cotidiano e o conteúdo dessa ciência.

Uma outra realidade é que não se tem nos conteúdos escolares um espaço para o ensino da leitura e interpretação dos mapas. Estes entram na vida escolar dos alunos como um instrumento já construído e absoluto, mostrando dados que aparentemente estão alheios a vida dos alunos e professores, portanto, não há nada a discutir e aprender. Daí serem postos de lado, ou mal usados. (NOGUEIRA, 1994, p. 93).

Conforme o que expõe a autora, é preciso dar subsídios para que os alunos tornem possível a leitura e a interpretação dos mapas pela representação e apreensão do espaço. Essa ideia de representar o espaço, os lugares pode se tornar possível com a ajuda de outro elemento que proporciona pensar numa Geografia próxima, que traz o distante para o imediato, que é o caso das escalas e suas possibilidades de estudo.

Tanto para a Geografia quanto para a Cartografia a escala é um elemento importante para ser discutido, pois é por esse conceito que se operam os recortes feitos tanto no plano cartesiano quanto no plano dos complexos estruturais da ciência geográfica, ou seja, a escala torna-se essencial para a determinação da representação gráfica e das demarcações dos estudos na Geografia.

Para os geógrafos e cartógrafos, a escala como medição/cálculo ou como recortes do território é um conceito muito importante. Não há leitura em um mapa sem determinação da escala, assim como não há análise de fenômenos sem que seja esclarecida a escala geográfica adotada. (MARQUE S E GALO, 2009, p. 48)

Na Cartografia as escalas cartográficas demarcam os recortes realizados para as representações de mapas, plantas, maquetes. Esse tipo de trabalho consiste em ampliar ou reduzir as formas que se queiram retratar, levando em consideração a realidade e o contexto para o qual pretendem ser apresentadas, estabelecendo para elas funções diferentes.

Na Cartografia, como já foi visto, o conceito de escala é bastante simples, sendo esta uma medida de proporção entre o que é representado num mapa e suas dimensões no mundo real. A distinção entre pequena e grande escala na cartografia está relacionada ao tamanho ou as dimensões de ocorrência do fenômeno estudado. (SANTOS, 2012 p. 105).

Da mesma forma as escalas geográficas são importantes, pois definem os recortes territoriais necessários para análises da Geografia e estabelecem diálogos com os conteúdos que se pretendem estudar. Esse trabalho de determinar a escala a ser estudada depende de

todo um contexto e variável e que revela formas e distinções importantes para os estudos da Geografia. Esse tipo de trabalho estabelece coerência entre o percebido e o concebido, para que a escala ganhe um sentido particular.

A análise geográfica dos fenômenos requer objetivar os espaços na escala em que eles são percebidos. Este pode ser um enunciado ou um ponto de partida para considerar, de modo explícito ou subsumido, que o fenômeno observado, articulado a uma determinada escala, ganha um sentido particular. (CASTRO, 2000, p. 120).

Na realidade da globalização, que provocou e vem provocando diversas mudanças sociais na contemporaneidade, os avanços tecnológicos são responsáveis pela velocidade dos fenômenos, por isso, que neste início de século a escala global é a que mais prevalece em meio à análise da Geografia.

Portanto, tornar apenas a escala global como referência para analisar o processo de globalização no mundo contemporâneo pode resultar numa visão incompleta o que poderá empobrecer a análise das outras escalas, considerando os acontecimentos sociais e espaciais.

Contudo, “o termo escala encontra-se de tal modo incorporado ao vocábulo e ao imaginário geográficos que qualquer discussão a seu respeito parece desprovida de sentido”. (CASTRO, 2000, p. 117). A relação que se estabelece da Geografia com a escala tornou-se fundamental, pois por esse elemento a ciência geográfica e a Cartografia se aproximam do real.

Estabelecemos, portanto, uma conexão com a escala geográfica, importante nesse momento para a pesquisa. Segundo Straforini (2008), as escalas precisam estabelecer conexões entre o local e o global, para que possam dimensionar o espaço e estabelecer relações de proximidades uma da outra. “As diferentes escalas não podem ser compreendidas como instâncias únicas e isoladas”. (STRAFORINI, 2008, p. 92)

Da mesma forma Cavalcanti (2006) diz que as escalas estabelecem certos níveis de interdependência, levando em conta o local, o regional e o global. O mesmo é ratificado por Castellar (2009), quando afirma que as escalas estabelecem certos diálogos que tornam os estudos mais aprofundados.

Essa relação dialética das escalas se realiza para que cada indivíduo se reconheça nos lugares, para que aconteça a compreensão do mundo e do espaço. Esse espaço como sendo “um lugar que ao mesmo tempo contém o mundo, o global e o local”. (CAVALCANTI, 2001, p. 31)

Assim, a importância em discutir escala está no sentido que ela dá ao conteúdo estudado, abordado. As escalas trazem certo grau de proximidade e torna possível assimilar

que fenômenos ora estranhos parecem-nos mais comum do que imaginamos, ou vise versa, que aspectos corriqueiros para certos indivíduos, também o são para outros longínquos sujeitos. É necessário considerar o tempo e o espaço, assim como todo o contexto da Geografia para estabelecer a escala.

Diante dessa importância da escala, trazemos para nossa pesquisa a necessidade de estabelecer uma escala geográfica para os mapas mentais. Enquanto na escola campo, as aulas se revestiam de escala global para explicar os aspectos da regionalização mundial, propomos para a construção de mapas mentais na regionalização de Inhumas uma escala a nível local, de modo que os alunos trouxessem para perto deles aspectos dos conteúdos tidos como distantes, do mundo, para a realidade de vida dos mesmos.

Ao perceber e ler os fenômenos em diferentes escalas, o aluno inicia um processo de aprendizagem relativo à leitura de mundo, ou seja, relativo à compreensão da realidade. Assim, ele notará as diferenças e as semelhanças entre as realidades locais, a dinâmica da natureza, a maneira como o modelo produtivo se concretiza em nosso cotidiano. (CASTELLAR, 2010, p. 44 e 45).

Esta autora enfatiza que esse tipo de dinâmica, de ler em diferentes escalas, faz com que os sujeitos aprendam a ler o mundo, aprendam a compreender a Geografia na realidade e vivência de cada um. Dessa forma, o cotidiano se concretiza como lugar de possível e notória construção do conhecimento.

Essa operacionalização de trazer os fatos do global para o local e vice e versa, demonstra certo grau de maturidade diante dos conteúdos geográficos, pois deixa claro que a mensagem do conteúdo, no caso desta pesquisa, a regionalização foi de fato abstraída e dinamizada no conhecimento do aluno.

Esses conceitos operacionalizados no cotidiano dão significado aos aspectos do ensino de Geografia e criam a possibilidade dos sujeitos associarem essa vivência diária com os conteúdos que são vistos em sala de aula. Os conceitos de região e escala, discutidos anteriormente, ajudam na construção do saber de modo a potencializar um aprendizado que efetive as práticas cotidianas nos conteúdos geográficos.

A seguir mostraremos um quadro síntese, Quadro 01 (p. 92), das análises dos trabalhos produzidos na primeira e segunda proposta da atividade de construção dos mapas mentais pelos alunos do 9º ano da EJA.

ATIVIDADE COM MAPAS MENTAIS – REGIONALIZAÇÃO DA CIDADE DE INHUMAS		
Elementos analisados	Mapa mental 01	Mapa mental 02
Apreensão do conteúdo	<p>Destacamos que essa atividade evidenciou a dificuldade dos alunos em apreender os conteúdos para, a partir deles, construir mapas mentais.</p> <p>Um das explicações para essa realidade é que os sujeitos não conheciam um mapa mental.</p>	<p>Na segunda atividade os alunos tiveram mais autonomia para a construção de mapas mentais. Isso explica o fato da influência da escala. Foram apresentados exemplos de mapas mentais com diversas escalas e temas para que os alunos se familiarizassem com o assunto.</p>
Relação com a vivência	<p>Os alunos tiveram muita dificuldade em enxergar no cotidiano de suas vidas os conteúdos geográficos, como o conceito de região.</p> <p>Dessa forma foi mais difícil ainda para eles relacionar o conteúdo visto em sala de aula com as próprias experiências de vida.</p>	<p>A relação do conteúdo da regionalização mundial apresentada em sala, com a experiência dos alunos pôde ser reforçada com a intervenção no momento da construção do mapa mental.</p> <p>A intervenção se deu por meio de apresentação de exemplos de mapas mentais que trouxeram para os alunos mais clareza e proporcionou aos alunos pensarem na possibilidade de vinculação dos conteúdos geográficos com o cotidiano das pessoas através dos mapas mentais.</p>

Clareza na apresentação/construção da linguagem cartográfica	Essa clareza da linguagem cartográfica foi detectada em alguns mapas, porém tiveram mapas que se apresentaram sem uma conseguir ter clareza na construção da linguagem cartográfica.	Com a intervenção e a apresentação de exemplos de mapas mentais em diversas escalas, os alunos fizeram relações mais consistentes, realizando as associações dos conteúdos com a vivência na sociedade.
--	--	---

Quadro 01: Atividade com mapa mental realizada durante a observação campo.

Org: LOPES, 2015

Percebemos que a construção do conhecimento por meio dos mapas mentais é algo que acontece de forma gradativa, exprimindo um processo que precisa ser contínuo de modo a realizar as interferências nos conteúdos pela vivência dos sujeitos. Dessa forma é que podemos pensar as práticas pedagógicas dos mapas mentais. Em relação aos aspectos da construção do conceito de região nesses mapas mentais ora construídos, o mesmo apareceu de diversas formas, proporcionando pensar que a construção do conhecimento se dá de maneira diversa e que se aprofunda e vincula à realidade e à capacidade de abstração de cada indivíduo.

Na Figura 06 (p. 93), o mapa 01 do aluno 01, evidencia muito bem que a atividade proposta conseguiu atingir seu objetivo. O aluno mostrou como é para ele a regionalização da cidade de Inhumas, determinando os espaços conforme as classes sociais e do poder aquisitivo das pessoas que ali moram e trazendo para uma escala local o conteúdo visto de um olhar global. Em sua explicação do que seria o seu mapa mental, o aluno 01 disse que ele quis representar a parte nobre, pobre e a industrial de Inhumas, além de alguns pontos considerados mais importantes da cidade, segundo a opinião dele.

Percebemos no seu mapa que este aluno regionalizou a cidade mostrando que os aspectos que ele mesmo considerou como sendo pontos importantes da cidade estão todos localizados na parte “nobre”, ou seja, reflexo das desigualdades sociais presentes. Ele ainda mostra que o acesso a alguns pontos destacados por ele, como o Estádio, que ele representou com nome do local, “Zico Brandão”, praça e lago, está muito mais próximo daqueles que possuem um maior poder aquisitivo. As áreas de lazer foram todas destinadas à proximidade dessa população.

Ainda sobre o mapa 01 do aluno 01, percebemos que ele denomina a parte pobre da cidade como favela, colocando a indústria principal da cidade, chamada Centroatcool, separando a classe pobre/trabalhadora da cidade, da classe rica da cidade, que seria a consumidora dos produtos produzidos pelos mais pobres. Essa separação das classes é representada pela Rodovia GO-070, que se transforma em passagem para cidades como a Cidade de Goiás. No mapa do aluno 01 a rodovia representada mostra sua influência na separação das classes, demonstrando as classes sociais definidas e separadas.



Figura 06: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Assim, comparamos as atividades dos mapas 01 e 02, na proposta de construção mental dos mapas da regionalização da cidade de Inhumas/GO. O aluno 01, por exemplo, que desenvolveu uma regionalização das classes sociais no primeiro mapa, conforme a Figura 06 acima, no mapa 02 ele expressou a regionalização dos bancos da cidade de Inhumas.

A Figura 07, (p. 94), mostra que o aluno 01, em seu mapa 02, regionalizou a ideia da importância da praça central. Ela é a mais antiga e torna-se uma referência das origens do

lugar, ou seja, é um marco do berço de Inhumas, dando início ao vilarejo que hoje forma a cidade.

O aluno 01 destaca a região central. Em torno dessa praça estão todos os bancos que existem na cidade. Ele demonstra a regionalização dos bancos e os reúne em volta do lugar que é o centro da cidade, o berço da existência do lugar. O que o aluno detalhou é justamente a construção espacial existente, os bancos se localizam todos em volta da praça central da cidade.

Considerando os dois mapas mentais, Figura 06, (p. 93) e Figura 07, (p. 94), percebemos que o aluno 01, mostrou sua capacidade de construir tipos diferentes de regionalização, representando outro tipo de análise daquela aprendida em sala de aula, entendendo que dentro da cidade são permitidos vários tipos de destacar os aspectos comuns ou principais de uma região.

Nas duas Figuras, 06 e 07, ele consegue entender esse tipo de categoria, a região, existente na vida diária e relaciona aos aspectos sociais, econômicos e materiais, delimitando uma escala local, próxima, como foi o de regionalizar as classes sociais, no mapa 01 e os bancos, no mapa 02.

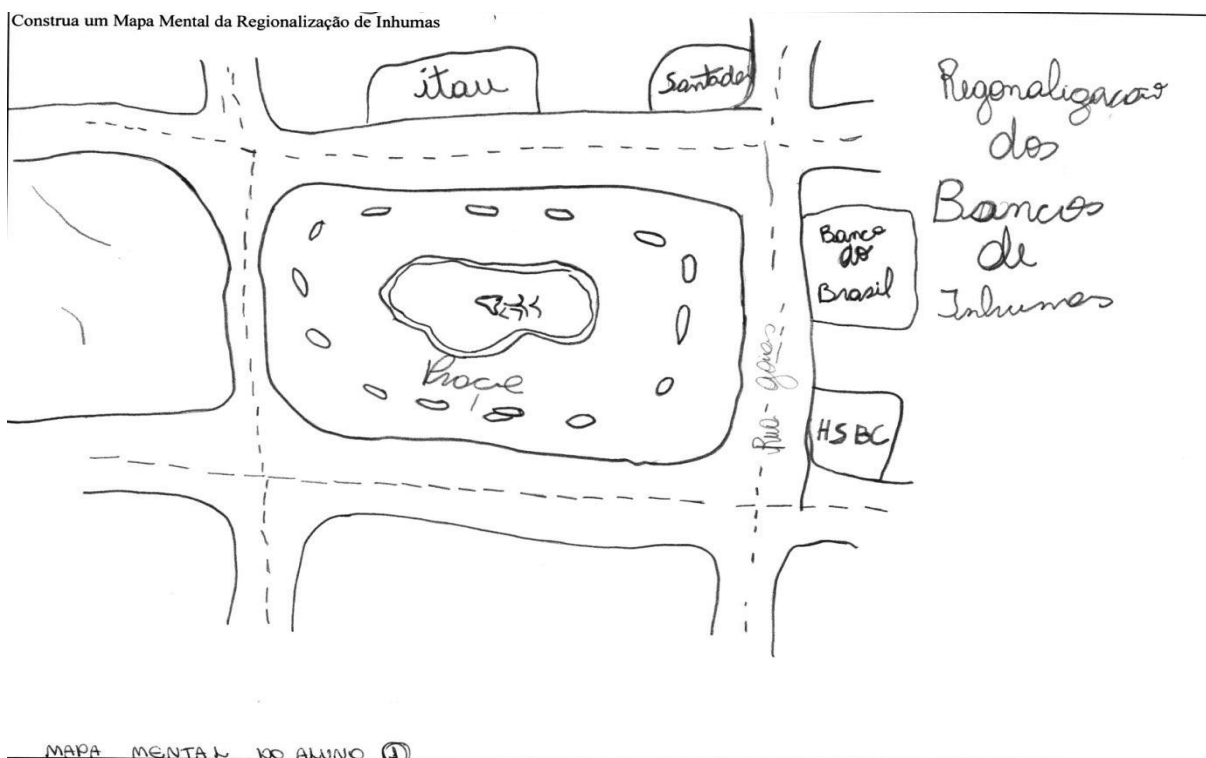


Figura 07: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Outras duas Figuras, 08 e 09, dos alunos 05 e 07, respectivamente, da primeira atividade da construção dos mapas, mostram uma regionalização dos seus próprios bairros. Para o aluno 05, na Figura 08 (p. 95), o destaque foi para as áreas consideradas por ele como importantes no seu bairro, como o polo industrial da cidade, uma escola e uma quadra. Para ele seu bairro se destaca na regionalização por possuir esses elementos, mostrando que o seu lugar tem importância na cidade. Assim como o conceito de região, o aluno consegue representar em uma escala local a regionalização da cidade, de forma a trazer para o seu mapa mental o conteúdo da regionalização mundial visto nas aulas de Geografia.

Proposta de Atividade: Regionalização da cidade de Inhumas.

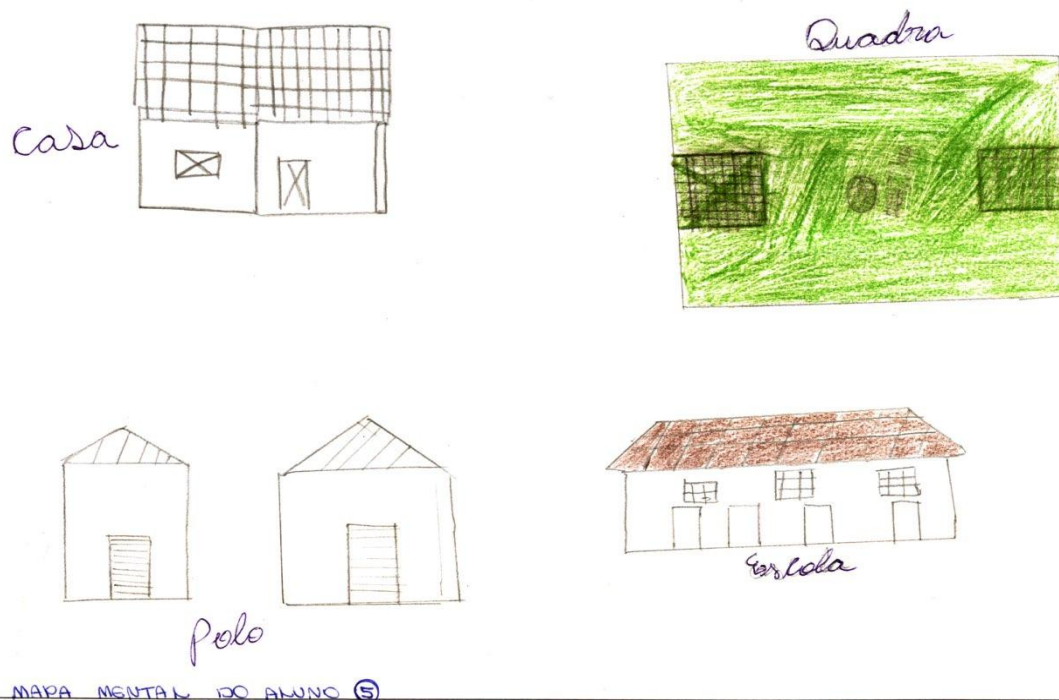


Figura 08: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Já para o aluno 07, na Figura 09 (p. 96), a importância de seu bairro se dá por causa das áreas de lazer que ele oferece. Ele regionalizou um campo para a prática de esporte, o único lago da cidade, que para a maioria dos moradores é como se fosse o cartão postal da cidade e um pequeno lugar que funciona como um lazer para pescaria. Para ele isso significa o pertencimento e o que, segundo ele, seria muito importante para os moradores do lugar.

Nota-se que tanto na Figura 08 quanto na Figura 09, e na grande maioria dos desenhos os aspectos de abstração nas representações durante a construção dos desenhos têm a

característica de infantis, com desenhos de carros, bonecos, casas e até os “pedalinhos” existentes no lago.

Contudo, as Figuras 08 e 09 mostram que houve representação da regionalização e da escala local e vivencial desses sujeitos, especificando a espacialidade dos objetos, dos elementos que compõem o cenário que ora para eles é importante, determinaram o que para elas dão sentido de pertencimento.

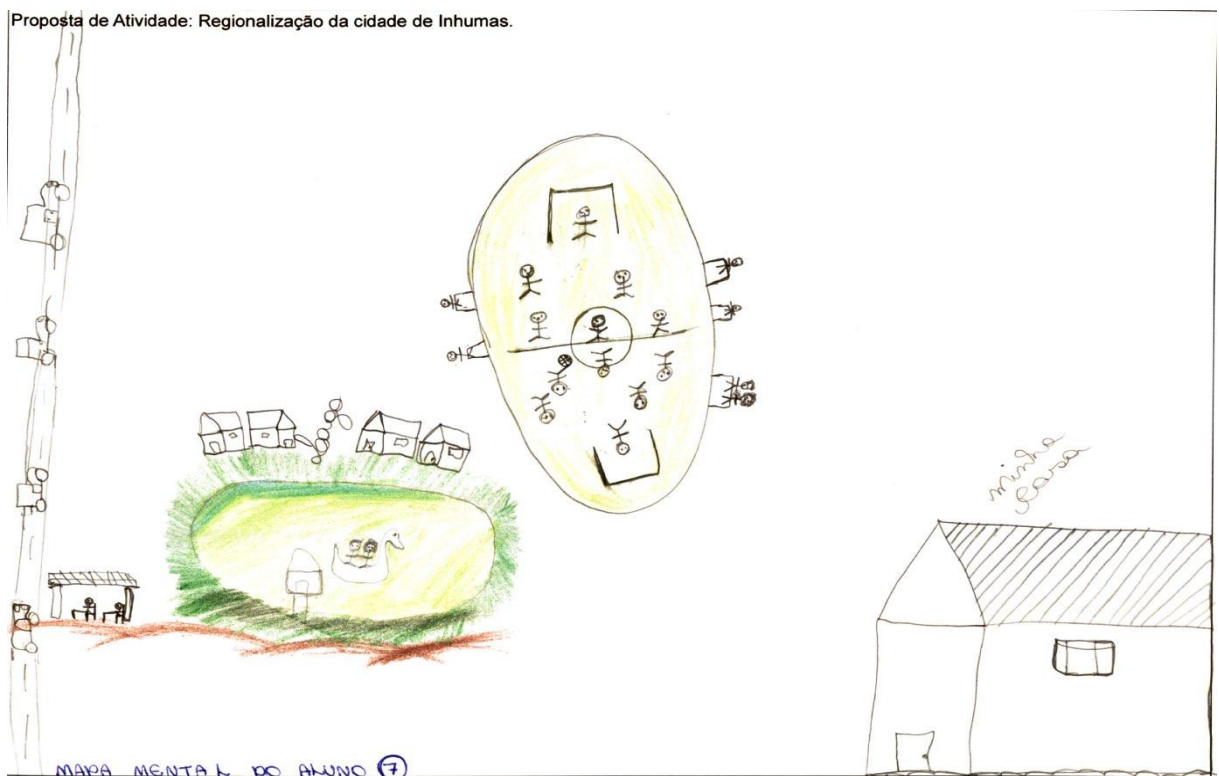


Figura 09: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

O aluno 05 que fez o mapa 01, conforme Figura 08 (p. 95), não estava presente no dia da construção do mapa 02. No entanto, o aluno 07, que em seu mapa 01 fez uma representação de seu bairro, trazendo a condição de pertencimento, de particularidade, conforme a Figura 09 acima, no seu mapa 02, de acordo com a Figura 10 (p. 97) reforçou positivamente a ideia de que trabalhar o mapa mental no ensino de Geografia traz uma construção do conhecimento que se consolida através das práticas constantes de construir mapas, pois esse aluno reforçou o sentido de pertencimento, devido as suas vivências serem representadas.

O aluno 07 em seu mapa 02, na Figura 10, regionalizou os postos de gasolina da

cidade de Inhumas revelando um poder maior de abstração em relação ao primeiro desenho. O aluno representou o que ele estava regionalizando de forma pontual, não precisando desenhar em aspecto de casa, como também realizou um bom trabalho ao desenhar a cidade em forma de uma planta bem orientada, reforçando seu sentido de escala, porém, não se preocupando com rigores cartográficos.

Em seu mapa o aluno 07 conseguiu demarcar os postos e ainda posicioná-los em sua representação, tentando traduzir no seu mapa o mais próximo de sua percepção, as ruas, as localizações e proximidades de cada posto. Além de tudo ele também localizou o trevo para quem está entrando na cidade e destacou pontos importantes nas rotas dos postos, como a rodoviária, praça, o lago e supermercados.



Figura 10: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Outro aspecto importante que chamamos a atenção na construção dos mapas mentais pelos alunos é o que Haesbaert (2011) chama de conceito que tem contexto. Percebemos isso com a representação do mapa do aluno 12, na Figura 11 (p. 98), em que ele regionalizou a industrialização de Inhumas com o novo Polo Industrial da cidade.

Esse elemento por ele representado tem suas características no contexto histórico e espacial da cidade. Esse polo se localiza em uma parte da cidade que foi pensada, planejada

para que recebesse todas as confecções têxteis que ficavam espalhadas pela cidade. Essa região foi recentemente construída justamente para o crescente ramo de confecção presente em Inhumas.

Esse fato representado por esse aluno contextualizou histórica e geograficamente a situação desse específico lugar, trazendo esses aspectos como transformadores para a realidade dos moradores dos bairros próximos, pois os bairros que ficam próximo à área receberam uma estrutura maior de redes de água e esgoto e de asfalto. A região conta hoje também com um número maior de comércio, como farmácias e supermercado, o que antes existia somente nos bairros mais próximos do centro.

Esses aspectos importantes relacionados com a representação do aluno 12 nos faz pensar também no sentido da escala geográfica. Esse aluno fez um recorte espacial bem pequeno, escala local, de uma cidade. Ele mostrou que sua escala reduzida proporcionou pensar nos elementos de influência das peculiaridades da vida das pessoas, como por exemplo, a valorização do lugar onde moram.

Assim, o fato de ter expressado uma regionalização do Polo Industrial de Inhumas, trouxe à tona a condição para a discussão de outros contextos que estão envolvidos segundo a realização de uma situação, promovendo uma discussão ampla e importante de qual seria o papel dos conteúdos estudados nesse contexto, como os conceitos de região, de escala e do cotidiano, representados pelo aluno.

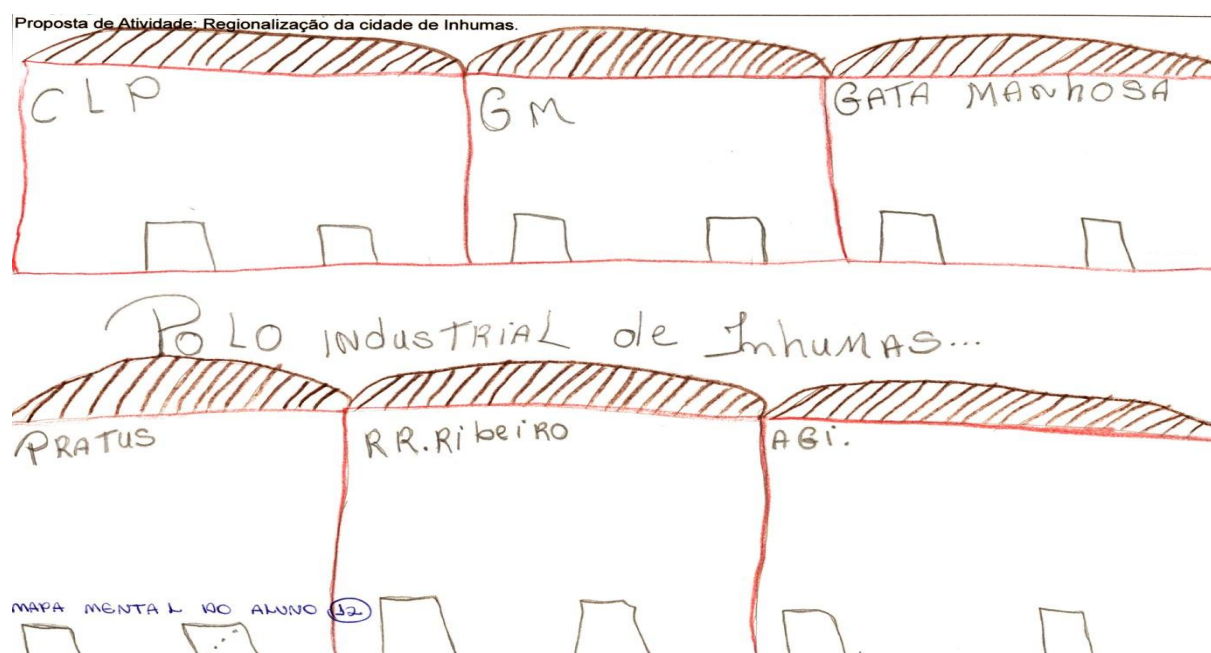


Figura 11: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Em seu mapa 02, o aluno12, conforme a Figura 12 (p. 99) representa as feiras da cidade de Inhumas. Nessa representação esse aluno separa as feiras livres com árvores. O aspecto da Figura 12, sem os rigores da Cartografia se assemelha muito com o primeiro mapa construído por esse mesmo aluno 12, de acordo com a figura 11 acima, de construir um desenho que mostra o conteúdo da regionalização, sem os rigores de um mapa que conhecemos na linguagem cartográfica. Mas isso é uma característica própria desse aluno.

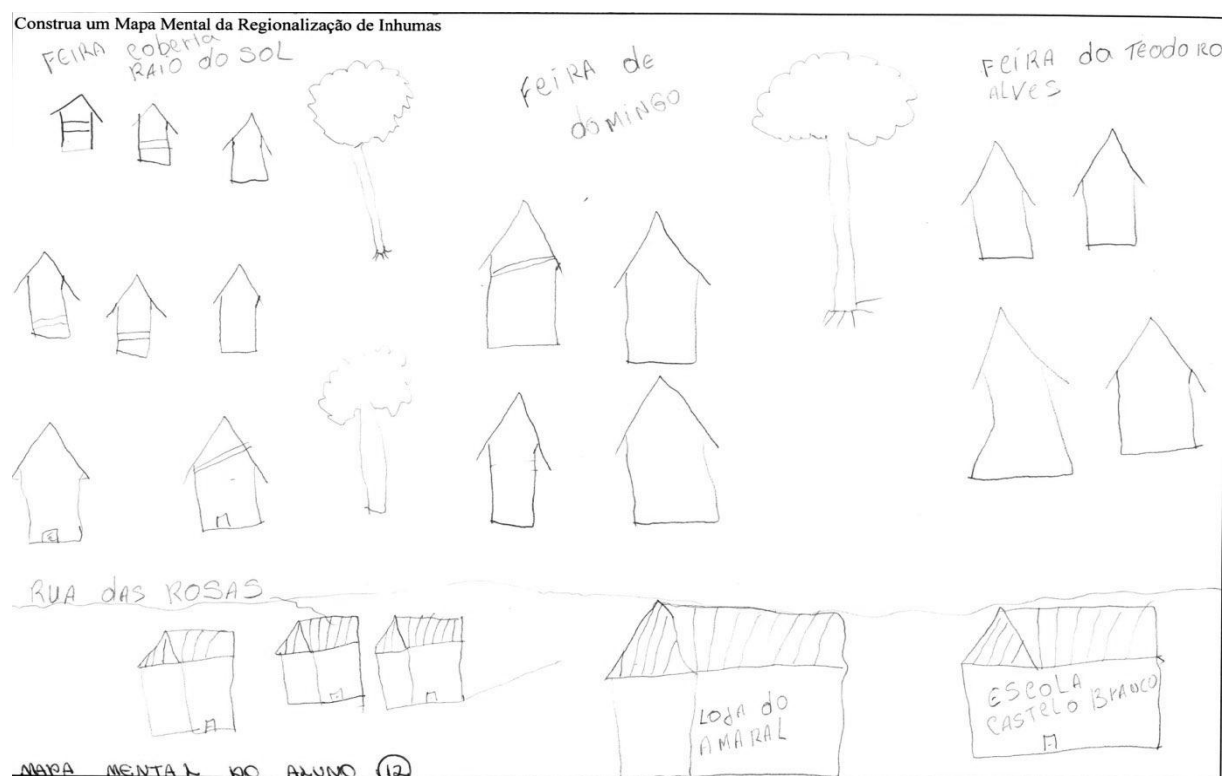


Figura 12: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Ainda sobre o conceito de região e a prática da regionalização no cotidiano da cidade de Inhumas, o aluno 14, na Figura 13 (p. 100), chama atenção no seu mapa pela forma com que representou a rodoviária da cidade que, segundo ele, “é o ponto de transporte da cidade aonde os cidadãos se movimentam para a capital e para qualquer outro lugar. Além disso, a avenida que dá acesso à rodoviária está reurbanizada e ficou muito bonita”¹¹.

O aluno 14, em sua fala, traz para a discussão a situação de muitas pessoas da cidade que se locomovem para Goiânia todos os dias para trabalhar, devido a proximidade das duas cidades, cerca de 35 km. Por isso Inhumas é tida cidade dormitório, pois grande parte dessas

¹¹ Fala do aluno 14 em conversas durante a construção do mapa mental 01.

peças que trabalham durante o dia na capital só retornam às suas casas à noite para dormirem.

Este aluno também mencionou a revitalização da avenida que liga o trevo da cidade à rodoviária, enfatizando a beleza das palmeiras plantadas ao longo do canteiro central da via. Essa mudança no visual do lugar é fato recente, que causou muita polêmica entre os moradores da cidade, pois foram retiradas árvores existentes nesses canteiros para então serem plantadas as palmeiras imperiais. Isso mexeu com o cotidiano e a história do lugar e de seus moradores. Esse fato prova que a regionalização desse específico lugar se vincula à vivência das pessoas que sentiram as mudanças experimentadas pelo planejamento da cidade.

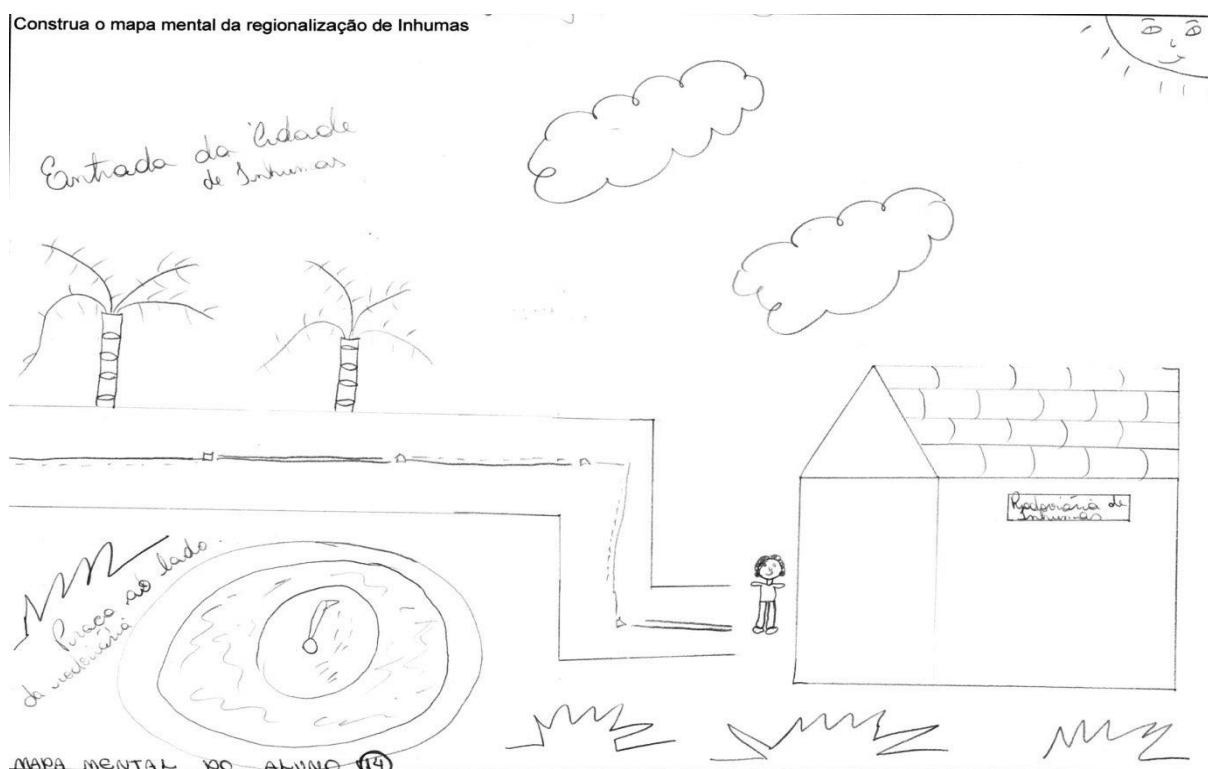


Figura 13: Mapa mental 01 da cidade de Inhuma/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Esse mesmo aluno 14, em seu mapa 02, Figura 14 (p. 101) demonstra uma melhora, em relação ao seu mapa 01, da Figura 13 acima, nos aspectos físicos do mapa, como o de localização e referências. Ela destaca os supermercados de maneira irreverente, quando ele marca o supermercado que ele faz compras, os mais caros, os que têm preços mais em conta e os que são intermediários. Em seu mapa ele também consegue colocar pontos de referência, como a Polícia Militar, a rodoviária e um semáforo de trânsito.

Nesse mapa ele consegue destacar a cotidianidade de vida na cidade. A cidadania dos

indivíduos é retratada quando ele menciona os aspectos econômicos que influenciam em hábitos simples como a escolha do supermercado apropriado conforme a condição financeira para fazer as compras.

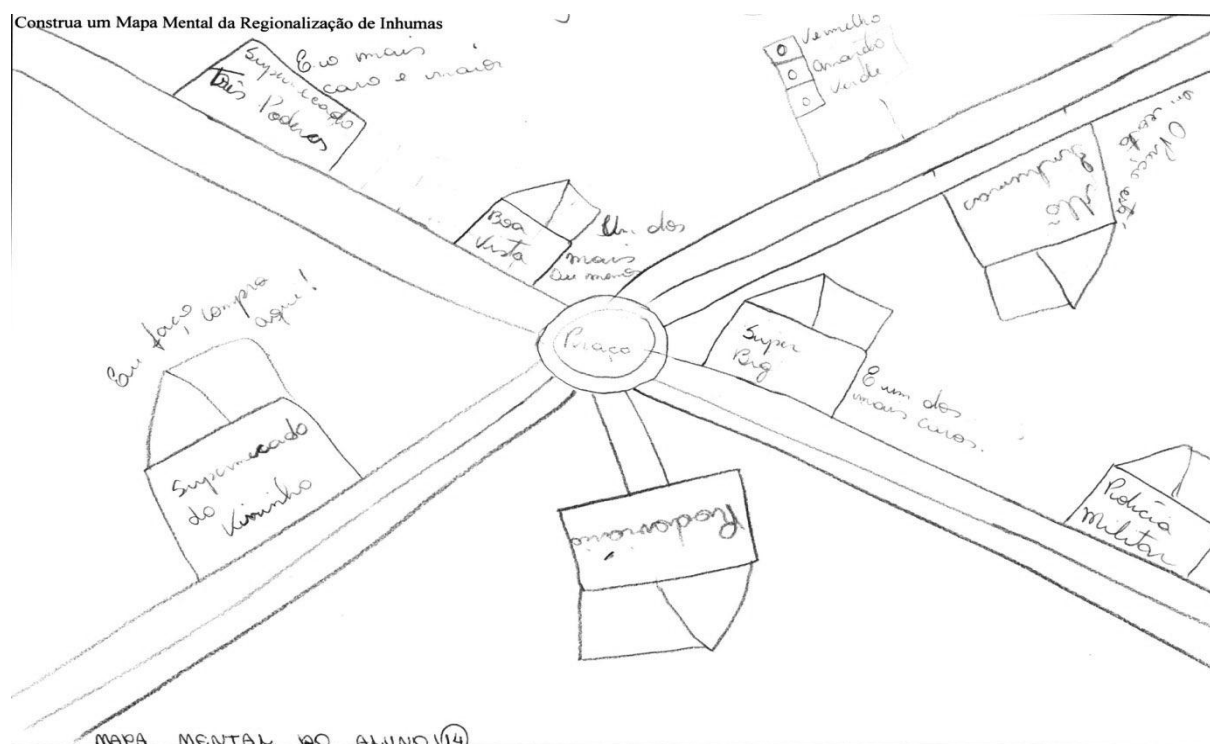


Figura 14: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Destacaremos a seguir as Figuras 15 e 16, (p. 102), que são mapas dos alunos 02 e 11, respectivamente, que mostram a mudança de escala da global para a local e trazem o conceito de região nos desenhos. Os alunos trouxeram os ensinamentos da regionalização mundial aprendido em sala de aula, como escala global para a escala local, fazendo um recorte na cidade de Inhumas. O mapa do aluno 02, na Figura 15 (p.102), traz uma escala local do bairro onde mora. Nessa representação ele destaca uma praça, um colégio, um bar e casas.

Para o mapa do aluno 11, na Figura 16 (p. 102), o destaque é também um bairro que ele representou, em escala local. Chamamos a atenção que esse lugar que o aluno escolheu é onde ele tem vontade de morar, ele expressa seus desejos, de morar no prédio mais alto da cidade e de estar próxima ao lago que existe na região. Ele destaca ainda dois outros pontos de lazer nesse bairro, um pesque e pague e um restaurante. Esse aluno também mostra um bom conhecimento espacial.

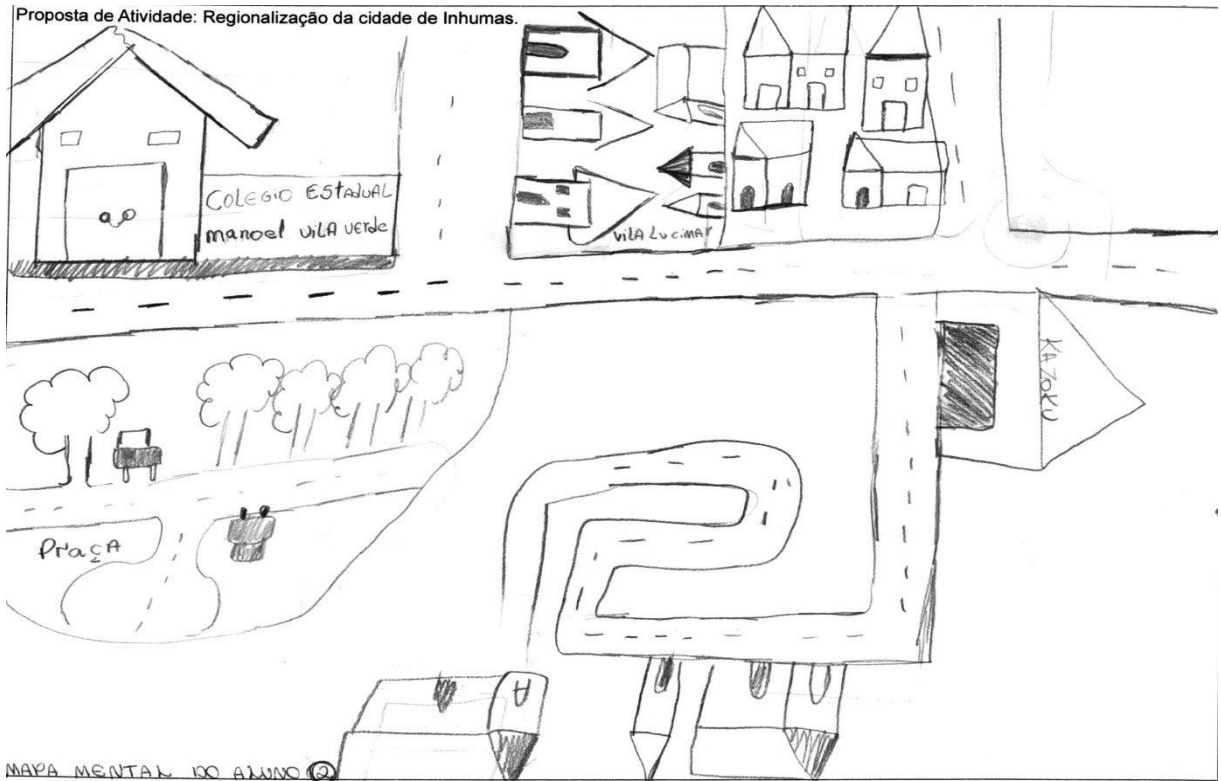


Figura 15: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

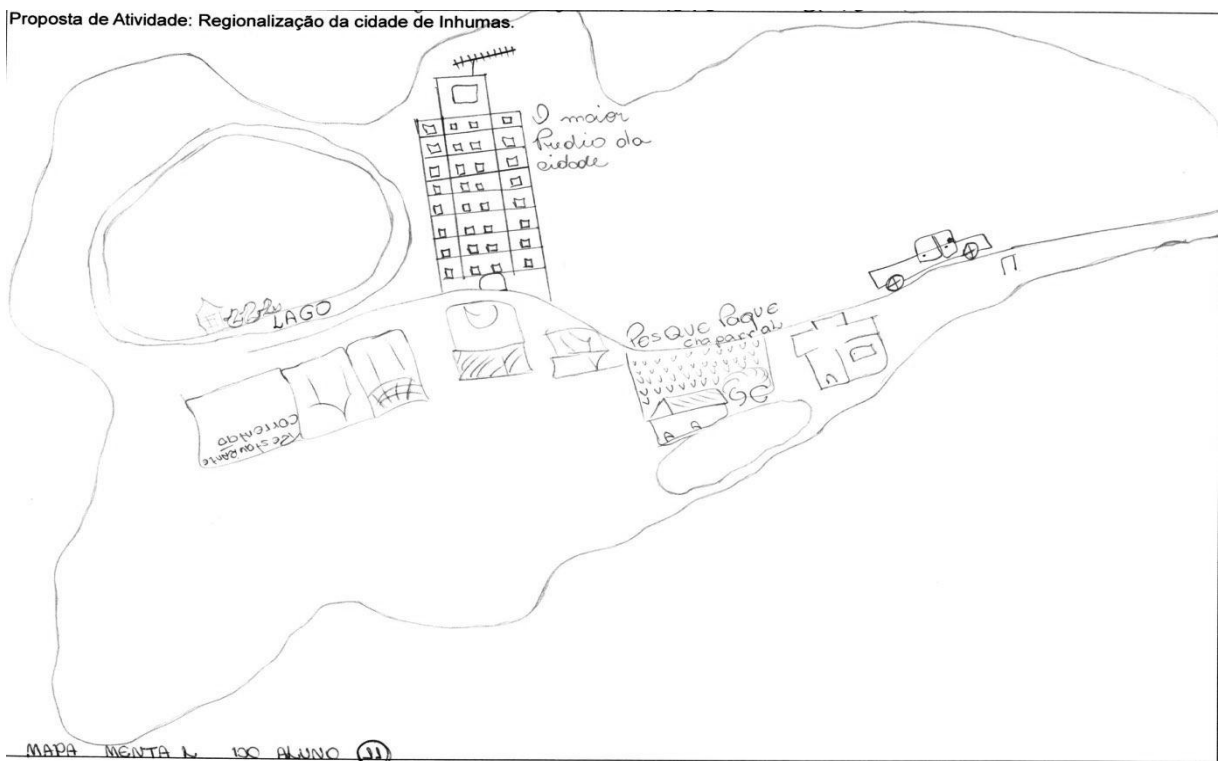


Figura 16: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

O aluno 02, que participou da primeira atividade, conforme Figura 15 (p. 102), não estava presente no dia da construção do mapa 02. Já o mapa 01 do aluno 11, na Figura 16 (p.102), retratou o bairro que ele sonha em morar. No mapa 02, Figura 17 abaixo, o aluno 11 regionalizou as praças da cidade, dando destaque para 3 praças, que estão localizadas próximas à sua casa.

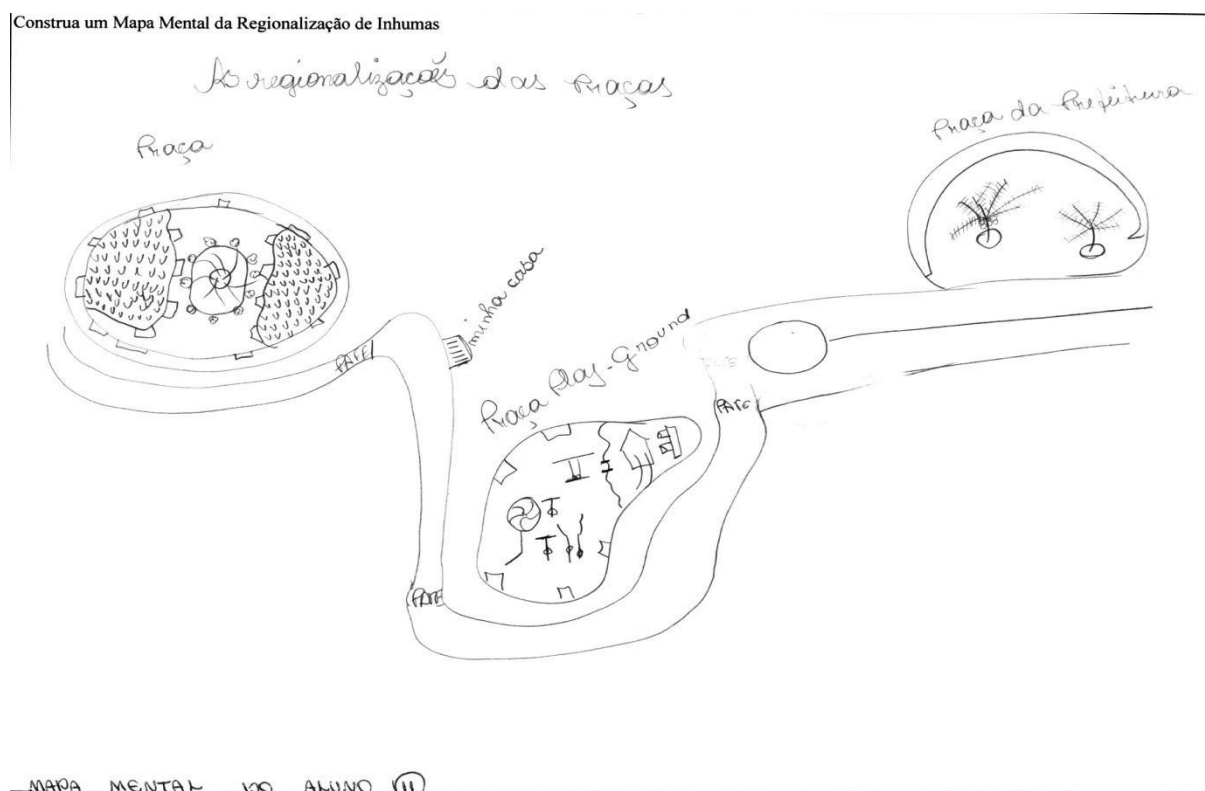


Figura 17: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Contudo, a importância dos elementos cartográficos na Geografia se faz necessária para as representações dos sujeitos, considerando os recortes no tempo e no espaço. Nesse sentido, a construção dos mapas mentais se destaca por se revestir da perspectiva da representação, da percepção e do vivido. A seguir apresentaremos a perspectiva desses mapas ligando-os aos conteúdos e à didática em sala de aula, levantando a importância que eles podem representar na Geografia.

Na Figura 18 (p. 104), o aluno 03 mostra em sua atividade de construção do mapa mental uma planta de um lugar específico que pra ele seria conhecido. Nessa Figura 18 ele especifica a rodoviária da cidade de Inhumas, e um trajeto que seria do trevo da entrada da cidade, para quem está vindo de Goiânia, até o terminal rodoviário. Nesse caminho, ele dá

destaque ao posto de gasolina que tem logo na entrada da cidade, a uma “boate” que existe em um bairro humilde dessa rua e a um famoso bar que se chama “Bar Bonito”.

O aluno 03 demonstra uma construção de planta a partir dos quarteirões delimitados ao longo da rua. O aluno considerou um trajeto para a rodoviária, não abordando um assunto específico para a regionalização da cidade de Inhumas, como o proposto. Esse aluno 03 não estava presente na construção do mapa 02.

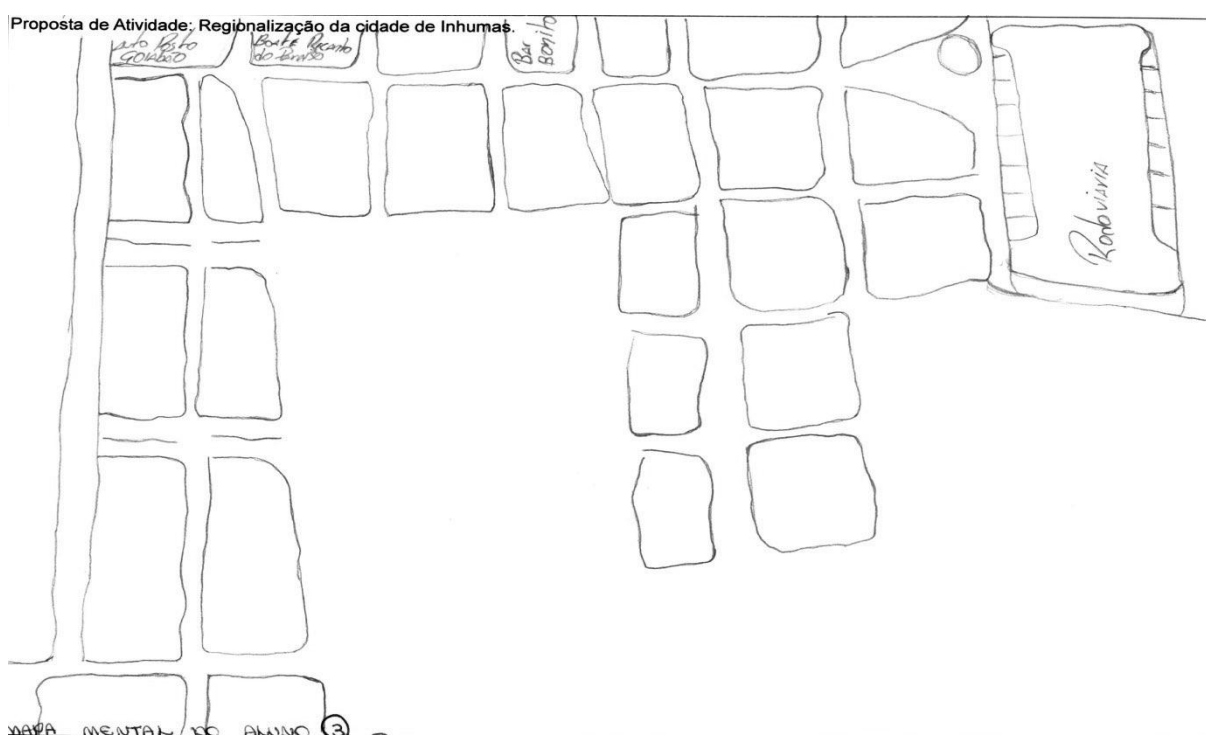


Figura 18: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

O aluno 04, na Figura 19 (p. 105), fez um desenho em sua primeira atividade na diagonal da folha, representando a principal rua da cidade de Inhumas, a Rua Goiás. Não conseguiu fazer nenhuma articulação com o conteúdo estudado.

Contudo, no mapa 02 o aluno 04, conforme Figura 20 (p. 105), fez um recorte espacial do centro da cidade. Ele evidenciou a praça central e localizou dois dos quatro bancos que existem no entorno dessa praça. Ele não especificou que é uma regionalização de instituições financeiras da cidade, mas há uma melhora na representação em relação ao mapa 01, da Figura 19. O aluno conseguiu em seu mapa 02 trazer mais aspectos físicos para o lugar que ele estava querendo representar e relacionar o conteúdo com o cotidiano na construção do mapa mental.

Proposta de Atividade: Regionalização da cidade de Inhumas.

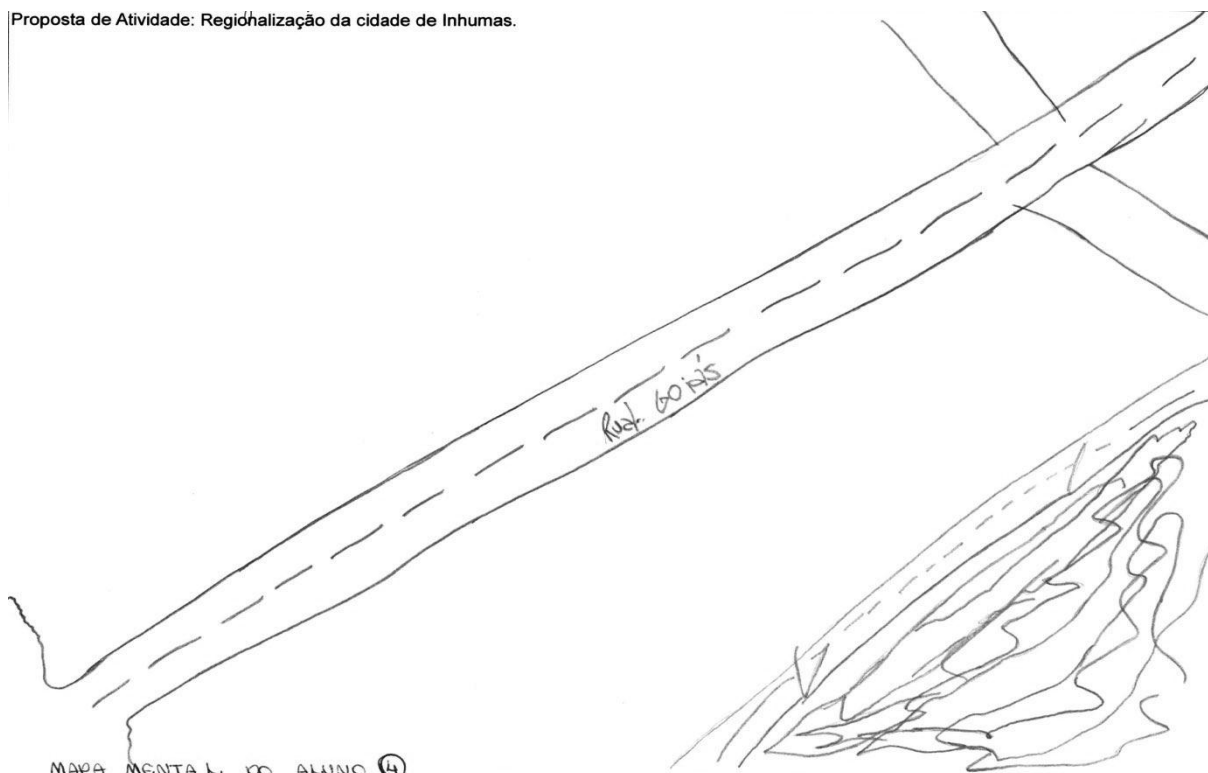


Figura 19: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Construa um Mapa Mental da Regionalização de Inhumas

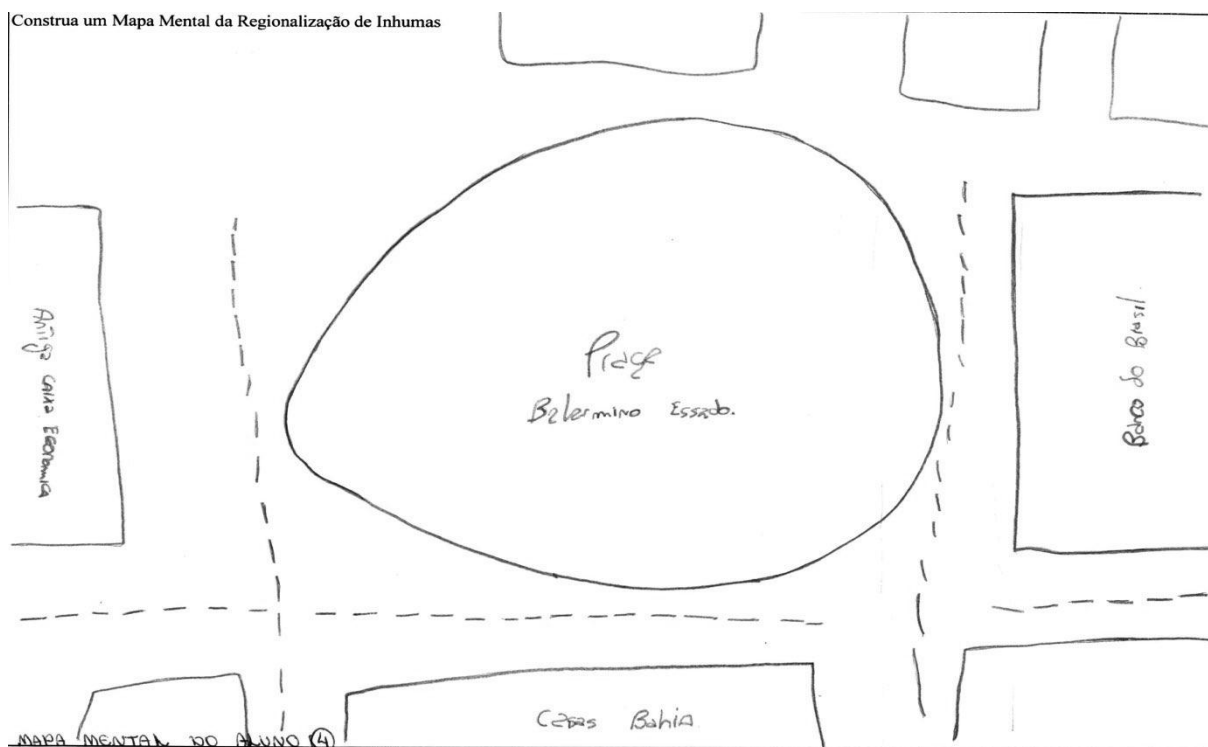
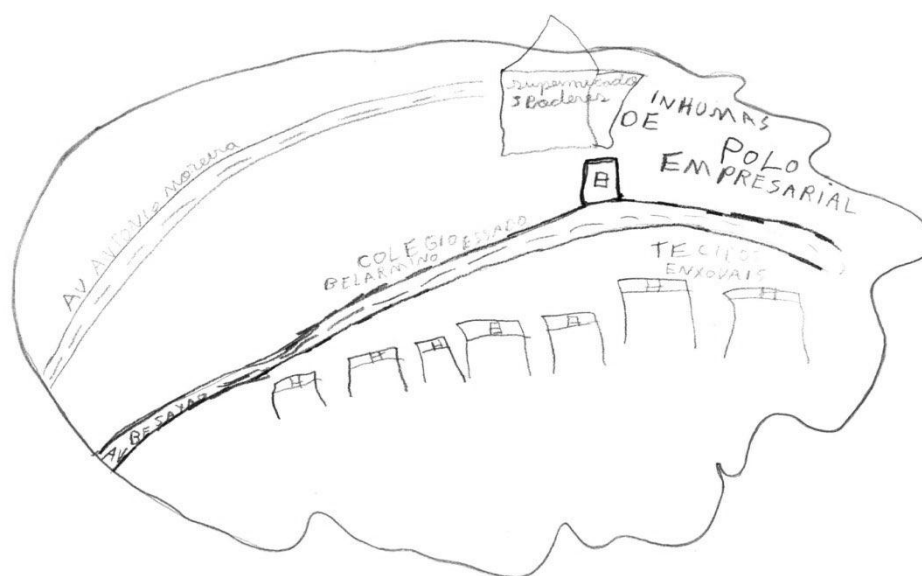


Figura 20: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

A representação da Figura 21 abaixo, apresentada pelo aluno 06, em seu mapa 01, traz uma abordagem para duas avenidas mais movimentadas da cidade de Inhumas: Avenida Antônio Moreira, que é o acesso de chegada na cidade das pessoas vindas de Goiânia e a Avenida Bernardo Sayão, que também é acesso de entrada na cidade para quem vem da Cidade de Goiás.

Para esse aluno o que chama a atenção na Avenida Antônio Moreira seria o Supermercado Três Poderes, talvez por ser o maior dessa via e por estar em um ponto estratégico para quem chega na cidade. Da mesma forma, na Avenida Bernardo Sayão, o aluno destaca o Polo Industrial de Inhumas, que reúne as confecções da cidade, na qual ele escreve “tecidos, enxovais”. Ele traz essa representação como um desenho de recorte no papel, desenhando entorno do que ele quis apresentar no seu mapa, como se fosse mesmo um recorte feito no mapa e evidenciando uma escala geográfica local.

Proposta de Atividade: Regionalização da cidade de Inhumas.



MAPA MENTAL DO ALUNO 06

Figura 21: Mapa mental 01 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

No mapa mental 02, o mesmo aluno 06 faz uma regionalização dos aspectos econômicos e sociais da cidade. Ele separa a sociedade rica da pobre, conforme Figura 22 (p. 107). Para isso ele ilustra, na parte “rica”, a Faculdade de Inhumas (FAC +) e o condomínio

fechado que fica próximo da faculdade. O aluno quis mostrar sua percepção de que os ricos tem um maior acesso ao ensino particular, como é o caso dessa faculdade. Ele também mostra nessa classe social o uso de carro e traz uma aparência de pessoas bem cuidadas, penteadas e talvez bem vestidas.

No outro campo ele evidencia a classe pobre, mostrando uma casa humilde e pessoas com aspectos mais simples, com rabiscos no rosto, cabelos despenteados. O que nos chama a atenção é que esse aluno fez seu mapa em um sistema muito usual nos mapas que conhecemos do mundo: os ricos em cima e os pobres em baixo, assim como acontece com as convenções mundiais que traz os países ricos no norte e o sul localizando os países pobres. Mas, sobretudo, ele também constrói uma rua como ligação entre as duas classes, indicando certas relações, que podem ser econômicas, políticas, sociais, religiosas.

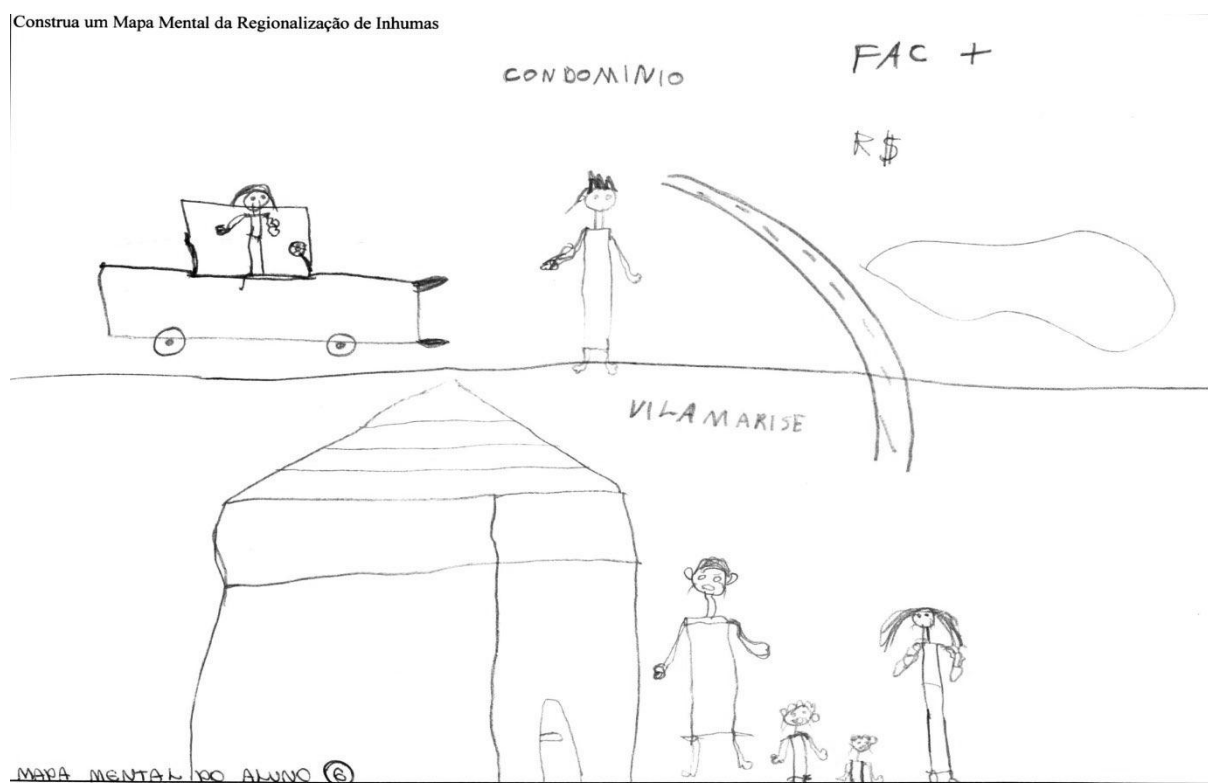


Figura 22: Mapa mental 02 da cidade de Inhumas/GO produzidos pelos alunos do 9º ano da EJA.

Assim, os mapas mentais no ensino de Geografia trazem aspectos que talvez passassem despercebidos por algumas pessoas quando se encontram na representação do espaço. Os desenhos apresentados, nas duas propostas, proporcionou para os alunos, depois da exposição dos mapas, pensar na cidade com outros olhares.

Para muitos a cidade serve como utilidade, na forma dos bancos, hospitais, supermercados. Para outros a cidade é o lugar do lazer, com lagos, bares, restaurantes, parques. Mas todos trazem consigo alguma marca que torna da cidade um lugar que lhes são peculiar, específico, e que ao mesmo tempo, traz para as pessoas aspectos de homogeneidade, de algo que lhes sejam comuns.

Pensar no trabalho da aplicação com os mapas mentais é, sobretudo, uma arte de partilhar os conteúdos, conceitos e temas da Geografia em sala de aula. Foi assim, que muitos alunos quando viram os mapas mentais de outros colegas enxergaram a Geografia na cidade, de modo que pensaram de outro jeito a visão que tinha da cidade, observando outras maneiras de conceber a cidade que não a sua.

Assim, a linguagem cartográfica nos mapas mentais evidencia a complexidade da ciência geográfica, ao mesmo tempo em que coloca sujeitos e conteúdos íntimos na construção gradual do conhecimento, relacionando o saber científico com as formas empíricas do cotidiano.

É nítida a grande dificuldade que os alunos da turma campo sentem com a Geografia e em específico a Cartografia escolar. Isso nos permite avaliar que alfabetização cartográfica desses sujeitos é comprometida, talvez anteriormente nas séries iniciais e atualmente pela realidade de estudo dos alunos da EJA, cujo ano letivo é mais breve que nas séries de ensino regular. Dessa forma é importante pensarmos nas construções dos mapas mentais como forma que propicie a didática nas aulas de Geografia.

3.3. Perspectivas na construção de um Mapa Mental: conteúdos, ensino e didática em sala de aula de Geografia na EJA.

Os mapas mentais se transformam em construções que instrumentalizam o ensino de Geografia, de modo a concretizar os conteúdos propostos e a efetivar uma prática no ensino que aproxima o que o currículo propõe com a vida dos alunos.

É pensando em “estimular projetos alternativos e criativos para professores escolares e alunos” (SEEMANN 2012, p. 141), que essa ideia dos mapas mentais acompanha o ensino de Geografia na EJA, construindo perspectivas e dinamizando a didática docente. Esse é um impulso para que a Geografia na escola se preocupe com as transformações ocorridas em volta da vida humana.

e para a escala local (do lugar de vivência dos alunos), [...], deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagem, problemas sócio-espaciais, enfim. (VESENTINI, 1996, p. 221).

Atualmente, as novas discussões em prol dos saberes da Geografia vão além das concepções conservadoras e progressistas ou tecnológicas, propondo a construção dos conhecimentos geográficos embasados nas vivências e nos simbolismos construídos pelo imaginário social. Dessa forma, o imaginário social está impregnado por símbolos que dimensionam a compreensão de coisas concretas, tais como paisagens, ruas, bairros, etc., para a representação que cada pessoa elabora a partir da sua percepção.

Dessa forma, a construção do conhecimento se estabelecerá tanto a partir das imagens visualizadas como das imaginadas. O conhecimento geográfico tornar-se-á importante aliado dos demais saberes de outras disciplinas como: História, Antropologia, Sociologia, etc., possibilitando ao aluno o entendimento das relações sociais, pelo estímulo e participação consciente na organização espacial dos seus próprios conhecimentos.

Diante desse contexto, lidamos na escola com o currículo, muitas vezes trazendo o conteúdo rígido e que não oferece nenhuma flexibilidade para a prática pedagógica em sala de aula. Contudo, a proposta dessa pesquisa também é pensar no ensino com outro olhar. Abordar os conteúdos do currículo escolar com uma postura didática que tenta aproximar a vivência do aluno com o conteúdo. Mas como pensar no conteúdo geográfico diante de um currículo tantas vezes “engessado” na EJA? Como lidar com esses aspectos na realidade desses alunos de EJA?

O fundamento que deve inspirar todo professor que ensina alunos jovens e adultos, para a Geografia ou qualquer outra disciplina curricular, parece-nos que é bem menos conhecer “o que ensinar” e bem mais o “como ensinar”. Por essa razão a listagem de conteúdos conceituais não deve impressionar por sua “diversidade”, mas pela “densidade” com que é trabalhada. (ANTUNES, 2012, p.53)

É conforme o autor nos expõe que trazemos para a reflexão nesse momento, da ideia de que os professores de Geografia precisam trazer o como ensinar, o descobrir a forma didática mais apropriada e coerente para cada realidade. É preciso que os conteúdos sejam utilizados como relações no mundo, na vida dos sujeitos.

É por isso que a ciência geográfica assume um papel de grande relevância na formação social de cidadãos conscientes e responsáveis. No mundo globalizado, a Geografia ocupa no currículo escolar uma sólida fundamentação epistemológica que integra desde exemplos práticos a exemplos teóricos, permitindo a construção de um raciocínio crítico e reflexivo, no

conhecimento mais profundo do mundo em que se vive. “O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social”. (CAVALCANTI, 2002, p. 12 e 13)

Na escola campo desta pesquisa os conteúdos geográficos, destacados no currículo do Estado de Goiás para o 9º ano do Ensino Fundamental, são elencados em duas unidades, a unidade I – Cartografia, Gráficos e Tabelas e a unidade II – Geopolítica. Na unidade I está o conteúdo da Regionalização do Espaço Mundial – divisão regional. Através dessa orientação são enumerados dois pontos principais: Conteúdos - Cartografia, Gráficos e Tabelas, Eixo Temático – cartográfico, físico territorial e social. O currículo ainda levanta como expectativas de aprendizagem:

- Identificar em mapa-múndi as diferentes maneiras de regionalização mundial, distinguir os continentes do globo;
- Localizar o Brasil nos mapas do Continente Americano e do mundo;
- Compreender a utilização da bússola, do Sistema de Posicionamento Global – GPS e outros instrumentos para orientação e localização;
- Localizar os diferentes fusos horários no Continente Americano e no mundo;
- Interpretar gráficos e tabelas para analisar e comparar dados estatísticos do Brasil em relação aos demais países do Continente Americano e do mundo;
- Identificar e localizar as fronteiras do Brasil com os países vizinhos em mapas e ou globo terrestre;
- Interpretar diferentes mapas temáticos do Continente Americano: de vegetação, de clima, de população, de solo, topográfico, hidrográfico, dentre outros;
- Localizar no mapa das Américas os povos ameríndios e compreender a importância dessas culturas para o fortalecimento da identidade latino-americana;
- Ler e interpretar gráficos e tabelas para relacionar e sistematizar fenômenos naturais e sociais do continente Americano.

Diante desse enfoque dado pelo currículo escolar, trazemos a ideia de que o importante está na postura pedagógica do professor em trazer essas orientações para o cotidiano, para a vivência dos alunos. É das práticas docentes que surgem as problemáticas que ajudam na reflexão dos alunos com os conteúdos.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação

metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2012, p. 30).

De acordo com a autora, é com as práticas docentes que a teoria se aproxima com o cotidiano no ensino. Assim, é importante o trabalho do docente voltando seu olhar para os alunos, e no nosso caso dos alunos da EJA, de modo a polemizar as imagens, os mapas, trazendo à tona os conhecimentos que os alunos já possuem, tentando ilustrar com o próprio mapa as variações das escalas geográficas que temos, para que o conteúdo seja então entendido como vivência. É assim que os PCNS destacam:

A Geografia, em conjunto com as disciplinas, deve proporcionar ao aluno a integração e maior aproximação entre realidade próximas e distantes, fornecendo-lhe uma visão mais completa do espaço, da sociedade, da cultura e das relações sociais – conjunto que conforma a vida humana e que é organizado, construído, destruído, transformado e reconstruído pelo processo histórico (BRASIL, 2013, p. 19).

Portanto, é pensando nessa transformação pelo conteúdo que o currículo direciona o trabalho docente. Propomos um trabalho que seja mais aberto e flexível para que o professor seja mais autônomo e possa estabelecer essa ligação dos conteúdos com as formas coerentes de aprendizado em sala de aula. Ninguém melhor que professores e alunos para dizerem como o ensino pode ser pautado em dados momentos na sala de aula, para que os conteúdos possam alcançar seus objetivos. Conforme Tardif (2002) os professores trabalham numa interface entre o individual e o social. O autor propõe que o professor trabalhe na perspectiva de fios condutores entre o saber e o trabalho.

“Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”. (PIMENTA, 2012, p. 22). A proposta não seria romper com as estruturas do ensino, mas buscar alternativas para que o currículo não se torne tão estático. Buscar uma educação e uso de conceitos que são construídos diariamente na pedagogia pessoal de cada indivíduo. É dessa forma que os conteúdos na EJA e através de mapas mentais possam interessar para que seja construído um conhecimento efetivo e principalmente eficaz para os sujeitos.

Essas relações do social com os conteúdos é que potencializam o saber: “a educação se alimenta e retroalimenta dos conceitos derivados da Cartografia e da Geografia, bastante abstratos e generalizados, assim como das práticas socioculturais realizadas na nossa sociedade”. (SEEMANN, 2011, p. 38). É pensando nessas trocas que o ensino se dinamiza e

potencializa, seja ele na Geografia, na Cartografia ou em qualquer outra ciência. O importante é dar significado ao que se ensina.

Castellar (2010) nos chama a atenção que para o ensino pelo currículo conseguir se sustentar com significado para o aluno é preciso que os professores tomem consciência dessa prática educativa e que se envolva nesse processo inicial da educação: “deve-se reforçar a ideia de que o professor para além da docência necessita participar de projetos educativos e curriculares da escola”. (CASTELLAR, 2010, p. 40).

É necessário que ele entenda a importância de trabalhar com projetos coletivos, que conheça a dimensão cultural da comunidade escolar e o local onde a escola está inserida, enfim, devem ser efetivadas alterações que assegurem uma articulação entre os fundamentos teóricos e a prática cotidiana. (Id. p. 40).

A autora propõe uma relação do currículo com a coerente prática pedagógica cotidiana, não precisando, portanto, ter um rompimento com as estruturas formais e legais do ensino. Mas, sobretudo, englobando outras posturas e formas de ver o ensino e de enxergar as práticas como sendo ela formuladora de posturas.

Esse novo olhar do professor é chamado por Pereira (2013) como um processo de intervenção pedagógica e que se instala no exercício da profissão de professor como um sistema educativo que tende a somar variações para o ato de educar, valorizando as diferenças e as diversidades contextuais. Contudo, para Pereira (2013, p. 199) “é frequente que os professores se encontrem diante de uma interrogação de como abordar um determinado conteúdo em sala de aula formal”, mas que o professor necessita ter coerência e consistência para ter o respeito por sua prática e pelo conteúdo.

Assim, os mapas mentais para a aplicação no ensino de Geografia na EJA podem trazer para o professor essa instrumentalização, ajudando como um elemento a mais na busca de uma prática que possa abarcar a vivência diária dos cidadãos e trazer perspectivas socioculturais para a educação.

O mapa transforma-se em uma metáfora para aprender uma cultura. Além desse aspecto, essa definição enfatiza o processo de converter aspectos da realidade em símbolos e significados. O que é de maior interesse não é o mapa como produto final, mas os processos da sua concepção e elaboração inseridos nos contextos socioculturais, econômicos e políticos de cada época e lugar. (SEEMANN, 2011, p. 40)

O que autor nos chama a atenção é que essa atividade com os mapas mentais promovem para os sujeitos, alunos da EJA, a compreensão da prática da Cartografia que está na sociedade, de forma a explorar o mundo à sua volta e ordenar os conteúdos com sua

vivência, encontrando a utilidade para o Ensino de Geografia, através da Cartografia Escolar. “Não se trata de se apresentar uma Geografia para uns e uma Geografia para outros, mas de adaptar os fundamentos de uma mesma ciência a realidades essencialmente diferentes”. (ANTUNES, 2012, p. 54)

De acordo com esses autores, os alunos da EJA podem se enxergar no mundo e dinamizar essa construção do saber pelo mapa mental, de modo a entenderem que os conteúdos vistos através do currículo na sala de aula, são parte integrante do cotidiano e da vida de todos os indivíduos.

No caso específico da Geografia, o ensino tem como preocupação fundamental oferecer bases ao desenvolvimento da cidadania, fazendo o aluno compreender criticamente o mundo em que vive desde a escala local até a global. Cavalcanti (1998, p. 24), também afirma que:

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial.

Seguindo o que a autora nos expõe, as técnicas e estratégias pedagógicas, também devem ser renovadas. No ensino tradicional é muito comum o aluno utilizar somente o livro didático, como se ele fosse um definidor e a única verdade de tudo. O livro didático não deve ser visto como um instrumento único e exclusivo, mais sim como um apoio, da mesma forma os mapas mentais.

O professor pode e deve fazer uso de outros instrumentos ou técnicas pedagógicas como: trabalhos de campo, pesquisas bibliográficas, trabalhos com jornais e revistas, utilização de vídeos, de maquetes, de computadores, de slides e transparências, de globos, mapas mentais, projetos, etc.

Na perspectiva de um ensino crítico e renovador, essa proposta de trabalho com os mapas mentais na escola tornam-se um escape para o professor exercer sua didática. Porém, podem acontecer circunstâncias exteriores que não são favoráveis. As programações curriculares possuem falhas, pois não conseguem dar abertura para as novidades que surgem durante seu desenvolvimento, típica postura positivista e acabam engessando as ações docentes e não permitem uma participação mais ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Assim, valorizar o ensino por meio dos mapas mentais na EJA é tentar resgatar as formas mais complexas e ricas do pensamento de cada sujeito, colaborando para o produto final da construção do saber, buscando a subjetividade, a abstração por meio das relações entre todos os fenômenos que nos cercam os naturais, sociais e pessoais. Com isso a compreensão do nosso mundo é enriquecida e podemos traçar planos e estratégias para problemáticas que envolvem a disciplina.

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem construir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21).

Segundo o autor os saberes cotidianos com a prática docente devem mobilizar a construção do conhecimento diversificando o ensino. Dessa forma, no ensino da Geografia deve-se considerar a realidade no seu conjunto: o espaço é dinâmico e sofre alterações em função da ação do homem, e este é um sujeito que faz parte do processo histórico. Portanto, o aluno deve ser orientado no sentido de perceber-se como elemento ativo do seu processo histórico, e isso é possível pelo saber do professor.

Assim, acreditamos nessa interação de realidades, e os mapas mentais na EJA com certeza ajudam bastante o aluno que realmente quer fazer parte daquele momento de construção a se sentir elemento ativo no seu processo histórico. Apesar das barreiras e dificuldades, da correria do dia a dia, o professor pode fazer uso desse tipo recursos para que estes despertem nos alunos mais curiosidades e interesse em estudar.

É colocada a importância de se trabalhar o cotidiano do aluno, já que cada momento do dia se destina ao trabalho de um conteúdo específico. E neste sentido os mapas mentais estimulam a valorização das vivências, pois, quem torna sujeito principal da ação é o aluno. Essa é a função e o objetivo da didática, segundo Souza (2011, p. 53), que “se orienta por um modelo didático que tem em vista o processo de aprendizagem dos alunos e integra o desenvolvimento profissional do professor”.

Sentados em carteiras individuais, dentro de espaços artificiais criados para promover a aprendizagem formal e sem dialogar com os demais colegas, cria situações que deslocam os alunos e as alunas do mundo concreto em que vivem. Esta maneira tradicionalista ou fria de se dar com os alunos e as alunas gera o desinteresse pelos conteúdos.

Assim, valorizar o ensino por meio dos mapas mentais, é tentar resgatar as formas mais complexas e ricas do pensamento de cada sujeito, colaborando para o produto final da construção do saber, buscando a subjetividade, a abstração por meio das relações entre todos os fenômenos que nos cercam os naturais, sociais e pessoais.

Com isso a compreensão do nosso mundo é enriquecida e podemos traçar planos e estratégias para problemáticas que envolvem a disciplina. É importante nesse momento resgatar o uso da linguagem cartográfica, que deve estar presente e precisa ser trabalhada na Geografia, juntamente com a Cartografia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões que trouxemos com essa pesquisa, podemos pensar que o ensino traz a importância da transformação do pensamento quando se constrói um conceito, um saber. O indivíduo deixa de ser passivo no processo de construção do conhecimento e passa a determinar a dinâmica do seu pensamento, rumo à outra dimensão do seu próprio saber.

Lestegás (2002) considera importante o ensino como uma transformação do saber científico e que essa diversidade operada pela cientificidade deve ser documento para o “mercado” escolar. O autor chama a atenção de que o saber realizado e difundido na escola nada mais é que conceitos científicos na formação das pessoas, de modo a operar resultados e dinamizar a ligação do empírico com o científico.

Essas construções intelectuais dão significados à Geografia e às ciências como um todo, constituindo um conhecimento mais profundo de um aspecto real. É dessa forma que se consolida os conceitos estruturados no ensinamento dos conteúdos, por meio do conhecimento científico.

Quando falamos de regionalização, por exemplo, Talaska (2011, p. 208) diz que "o processo de regionalização se originou historicamente a partir do conhecimento das características do meio geográfico, do conjunto de transformação ocorridas/realizadas pela sociedade no espaço". Conforme a autora, regionalizar é reconhecer as semelhanças de lugares e fazer seus devidos contornos, separando-os daqueles lugares que são diferentes.

Diante desse contexto, da construção do saber pelo científico associado com o empírico pensamos na construção dos mapas mentais. Essa atividade de construir os mapas mentais tem como critério a relação com os conteúdos vistos em sala de aula com a prática cotidiana dos sujeitos no mundo em que vivem.

Pensamos nessa importância de trabalhar a atividade com os mapas mentais de modo que alunos e professores entendam o motivo que estão desenvolvendo esse tipo de trabalho. É necessária a construção do conhecimento pelo mapa mental, a partir do que se estuda em sala de aula, associando o saber científico com o que os indivíduos vivem, com o que se percebe ao longo das experiências diárias no mundo.

Portanto, o mapa mental não pode ser concebido como um mapa pelo mapa, ou seja, sem ter um objetivo. E esse objetivo é o de fazer a relação dos conteúdos, dos conceitos, das escalas, do que a Geografia ensina em sala de aula com o que os alunos e professores já detém de conhecimento de saber, potencializando esse elemento na Geografia.

Assim, pensamos nos mapas que utilizamos no ensino de Geografia. Aqueles mapas que já estão “prontos”, e que são constantemente utilizados em sala de aula, como foi o caso da turma EJA do 9º ano de Geografia, em que realizamos o campo desta pesquisa, que a professora recorria muito ao mapa do mundo. Como aqueles mapas já concebidos e apresentados aos alunos poderiam se tornar potenciais no ensino? Como enxergar neles a possibilidade de ver algo que fosse conhecido, peculiar, íntimo? E como construir mapas mentais pela linguagem cartográfica com os mapas que já conhecemos?

Tendo por base essas indagações que essa pesquisa foi ganhando sua forma e nos possibilitou pensar no que os mapas mentais têm em permitir que os sujeitos façam leituras de mundo através da linguagem cartográfica, dinamizando o ensino de Geografia.

O desenvolvimento dessa atividade amplia o conhecimento do aluno na EJA, pois considera os elementos da vivência que estes sujeitos trazem, permitindo associar os conteúdos com a cotidianidade dessas pessoas. Dessa forma esses jovens e adultos enxergam a significância da Geografia para o dia a dia, para a sociedade.

É também importante refletirmos sobre algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos, destacando a falta de interesse destes pelas atividades no ensino de Geografia e até mesmo a pouca prática com a linguagem cartográfica, desde o desenvolvimento das atividades propostas como o entendimento dos conteúdos.

Para tanto, as indagações geradas por esta problemática passam por assuntos ainda mais complexos e que podem ser mais aprofundados, investigados, como a prática docente e a formação dos profissionais nesse ensino. A alfabetização cartográfica, o ensino de Geografia para o cotidiano, o uso dos mapas na sala de aula, entre outros, revelam a importância desses aspectos nessa disciplina para o mundo atual.

Portanto, a atividade de construir um mapa mental teve a intenção de destacar esses saberes e práticas sociais dos alunos, enquanto valorização do lugar, ou seja, como esses sujeitos enxergavam em seu lugar os significados dos conteúdos e quanto eles percebiam isso no seu dia a dia.

Diante disso estabelecemos critérios de relação com os conteúdos vistos em sala de aula com essa atividade que estava sendo desenvolvida. Esse foi o primeiro contato que os alunos tiveram com os mapas mentais. Muitos alunos resistiram em construir qualquer rabisco que seja. Sentimos que muitos estavam perdidos, sem ideia do que fazer, sem ideia do que aquela atividade significava.

Porém, a partir do momento que os alunos percebem que essa atividade proporciona

pensar nos conteúdos geográficos nas vivências diárias das pessoas é que descobrimos a importância do mapa mental e suas construções.

É preciso que o ensino se dinamize, e assim os mapas mentais podem contribuir para repensar o ensino de Geografia, como instrumento para a atuação docente mais crítica e autônoma. A intenção foi a de destacar a importância do ensino de Geografia e suas propostas de entender o espaço, voltando-se em valorizar e abordar o cotidiano do aluno em conjunto com os conteúdos geográficos, com reflexões do trabalho docente de forma que este possa reconhecer a força da aprendizagem geográfica na contemporaneidade.

As experiências pelas quais passamos no nosso mundo atual, como a globalização, veem acentuar dois fenômenos, essenciais para se analisar e tentar entender a Geografia, são eles: a homogeneização dos espaços e da sociedade e, ao mesmo tempo, a difusão das desigualdades, que acarretam uma série de problemas, entre eles o da exclusão, seja ela social, econômica, religiosa, cultural, entre outras.

É preciso pensar na valorização do ensino de Geografia ao mesmo tempo em que se busca uma construção importante do conhecimento no cotidiano, no vivido, no percebido associando os conceitos e os conteúdos geográficos. Dessa forma a sociedade não precisa ser pensada como homogênea ou precisar excluir camadas, sujeitos, situações. É necessário avaliarmos a formação cidadã diante dos conteúdos e potencialidade da Geografia.

Nesse sentido de complexidade, nossa sociedade depara com a Geografia se destacando enquanto ciência plural, conduzindo seus estudos abarcados na intenção de se compreender o espaço não pura e simplesmente na condição de ser uma categoria de estudos empíricos, mas de se construir de forma científica e totalizador de abstração, espaço concebido e produzido.

Contudo, refletimos que não basta termos experiências importantes no ensino de Geografia, de possuímos elementos que nos façam pensar na construção de um ensino para o cotidiano. Não precisamos somente saber que os conteúdos na experiência diária das pessoas enriquecem e fazem com que os sujeitos enxerguem a importância da ciência geográfica. É necessário haver comprometimento e interesse.

Nesse sentido, as atividades de construção dos mapas mentais revelam um sentido de continuidade. A intenção não é simplesmente fazer um desenho de uma representação, mas de revelar uma possibilidade de construção do saber, através da percepção, da imaginação e do cotidiano.

Para tanto, as atividades realizadas ao longo da pesquisa nos permite dizer que todo trabalho com mapas mentais, assim como outro tipo de instrumento, não deve ser feito uma única vez, separadamente, como se fosse responder a todos os questionamentos e dúvidas. É preciso que se faça com continuidade, para que alunos e professores saibam diagnosticar os aspectos que precisam ser melhorados, o que precisa ser sempre evidenciado, de modo a valorizar as práticas no ensino de Geografia, potencializando os instrumentos que são utilizados.

Assim, indicamos o uso dos mapas mentais como forma de elevar a associação dos conhecimentos científicos com o empirismo das experiências, mas sobretudo de forma contínua e carregada de reflexões, para que se possa encontrar nesses instrumentos sua importância no ensino de Geografia.

APENDICE I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA****MARCOS PITER LOPES****MAPAS MENTAIS E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA:
Desafios para as leituras cotidianas e sua relação com os conteúdos escolares****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA
DE GEOGRAFIA DO 9º ANO EJA**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação como docente:

Tempo total de trabalho por dia:

1. Por que você decidiu estudar Licenciatura em Geografia?
2. Você gosta dos conteúdos cartográficos? Por quê?
3. Você tem facilidade com o trabalho de mapas em sala de aula?
4. Quais conteúdos da Geografia você considera importantes no ensino de Cartografia?
5. Como foi sua formação cartográfica na faculdade?
6. Você se sente capaz de entrar em uma sala de aula para trabalhar a Cartografia?
7. Você costuma realizar alguma atividade utilizando mapas?
8. A Cartografia é necessária para a compreensão do espaço geográfico? Por quê?
9. Você reconhece os conteúdos geográficos e os aspectos da Cartografia na vivência dos alunos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia: O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAMPOS, Eduardo. BUITONI, Marísia Margarida Santiago. **Região e regionalização no currículo escolar**. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago. Geografia: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **A Revisão Didática**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Rumo a uma Nova Didática. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Os sujeitos da EJA e a construção da oralidade: entre o teatro e o letramento nas práticas escolares**. Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N.01 p. 69-79, ano I, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. In: **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem**. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. La espesura Del lugar: reflexiones sobre El espacio en El mundo educativo. Santiago de Chile: UAHC, 2009.

_____. **Educação Geográfica: formação e didática**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. MORAES, Loçandra Borges de. Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

_____. MORAES, Jerusa Vilhena de. **A Linguagem Cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa**. In: PORTUGAL, Jussara Fraga. OLIVEIRA, Simone Santos de. PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (orgs.). (Geo)Grafias e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CASTRO, Iná Elias de. **O problema da Escala**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato (org.). Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140

_____. COSTELLA, Roselane Zordan. **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização Espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____. **Geografia da Cidade: A produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. **Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

_____. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CLAVAL, Paul. **A Revolução Pós-Funcionalista e as Concepções Atuais da Geografia**. In: MENDONÇA, Francisco. KOZEL, Salette (org.). Elementos de Espistemologia da Geografia contemporânea. Curitiba. Ed. Da UFPR, 2002. p. 11-43.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço e Simbolismo**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. Olhares geográficos: modos de ver e viver o espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COSTA, Wanderley. Messias da. MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia crítica a valorização do espaço**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

COSTA, Clarice Gomes. **Desafios da EJA em face das transformações do trabalho**. Revista Lugares de Educação. Bananeiras/PB, v.3, n.6, p. 90-103, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

FELICE, Massimo Di. **Paisagens Pós-Urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

FONSECA, Fernanda Padovesi. **A Inflexibilidade do Espaço cartográfico, uma questão para a Geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

FREIRE, M. C. M. **Além dos mapas: os movimentos do imaginário urbano. Um estudo de caso na cidade de São Paulo**. 1995. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: Um Intertexto**. 4.ed. Juiz de Fora/MG: Editora Ática, 2007.

GIRARDI, Gisele. **Apontamentos para uma Cartografia da Cartografia Geográfica brasileira**. Revista da ANPEGE. v. 7. n. 1. P. 237-250, out, 2011.

_____. **Aventuras das leituras de mitos em mapas**. Geograficidade. v.3, 2013.

GOMES, Paulo César da Costa. **O Conceito de Região e sua discussão**. In: CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1993.

HAESBAERT, Rogério. **Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas**. Revista ANTARES: Letras e Humanidades, n. 3, jan/jun, 2010.

_____. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática**. In: TONINI, Ivaine Maria. GOULART, Lígia Beatriz. MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. CATROGIOVANNI, Antônio Carlos. KAERCHER, Nestor André. (orgs.). O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HARLEY, J. Brian. **A Nova História da Cartografia**. O Correio da Unesco, v. 19, n. 8, p. 4-9, ago 1991.

_____. **Mapas, saber e poder**. Cofins. n.5, 2009.

HOLZER, Werther. **Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de Paisagem e Lugar, Território e Meio Ambiente**. Revista TERRITÓRIO, ano II, nº 3, 1997.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul, RS: Editora da UNISC, 1999.

KATUTA, Ângela Massumi. **A(s) Natureza (s) da Cartografia**. Geograficidade. v.3, 2013.

KOZEL, Salete. **As Representações no Geográfico**. In: MENDONÇA, Francisco. KOZEL, Salete. (orgs.). Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

_____. **Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas**. In: KOZEL, S. et. al. (orgs.). Da percepção e Cognição a representação: reconstrução teóricas da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007, p. 114-138.

LA BLACHE. Paul Vidal de. **As Características Próprias da Geografia**. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio Carlos (org.). Perspectivas da Geografia. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 165-193.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra.** Tradução: Maria Cecília França. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LASTÓRIA, Andrea Coelho. FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. **A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar.** Ensino Em Re-Vista. v. 19. n. 2, jul./dez, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LESTEGÁS, Francisco Rodríguez. **Conceber uma Geografia Escolar com uma nova perspectiva: uma disciplina a serviço da cultura escolar.** Boletim de La A.G.E. n° 33, págs. 173-186, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítica social dos conteúdos.** 9. ed. São Paulo: edições Loyola, 1990.

_____. **Pensar e atuar em Educação Ambiental: Questões Epistemológicas e Didáticas.** In: Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Valeriê Cardoso. **A prática dos professores de Geografia: um diagnóstico da Educação ambiental no ensino médio do Estado de Goiás.** In: SILVA, Eunice Isaias da. PIRES, Lucineide Mendes. Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

MARQUES, Américo José. GALO, Maria de Lourdes Bueno Trindade. **Escala Geográfica e Escala Cartográfica: distinção necessária.** Boletim de Geografia, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 47-55, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica.** 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico.** São Paulo: contexto, 2007.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa Mental: recurso didático no Ensino de Geografia no 1º Grau. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **A Linguagem Cartográfica no contexto escolar: considerações sobre um estudo experimental.** In: PORTUGAL, Jussara Fraga. OLIVEIRA, Simone Santos de. PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (orgs.). (Geo)Grafias e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. ANTUNES, Aracy do Rego. SOIHET, Rachel. **A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico.** Rio de Janeiro: 1985.

- PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola: A obra em construção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA, Raquel Maria F. de A. **Da Geografia que se ensina à Gênese da Geografia Moderna**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.
- PEREIRA, Marcelo Garrido. **Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.). *Temas da Geografia na escola básica*. Campinas, SP: 2013.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Imaginário da Cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 2002.
- PETCHENIK, Bárbara Bartz. **Cognição e cartografia**. *Geocartografia*. n.6, São Paulo: USP, 1995
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem: Antropogeografia**. In: MORAES, Antônio Carlos Robert. (org.). *Ratzel: Geografia*. Editora Ática, 1904.
- RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador – caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. **A Cartografia Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2014.
- RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- _____. **Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola**. In: SILVA, Eunice Isaias da. PIRES, Lucineide Mendes. (orgs.). *Desafios da Didática de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2013.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Formação de Professores: concepções e práticas**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
- SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 3.ed. São Paulo: Nobel, 1992.
- _____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed, 2. reimp. São Paulo: Edusp, 2006.
- SANTOS, Joildes Brasil dos. **Discussões sobre o conceito de escala e os mapeamentos de solos no Brasil**. *Caminhos de Geografia*. Uberlândia: v. 13, n. 44, 2012.
- SANTOS, Clézio. **Desenhos e Mapas no Ensino de Geografia: a linguagem visual que não é vista**. *Geograficidade*. v.3, 2013.

SEEMANN, Jörn. **O Ensino de Cartografia que não está no currículo: Olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”**. In: NUNES, Flaviana Gasparotti. (org.). *Ensino de Geografia: novos olhares e práticas*. Dourados, MS: UFGD, 2011.

_____. **Subvertendo a Cartografia Escolar no Brasil**. *Revista Geografares*. n.12, p. 138-174, 2012.

_____. **Histórias da Cartografia, Imersão em Mapas e Carto-Falas: métodos para estudar culturas cartográficas**. In: CAZETTA, Valéria. OLIVEIRA JR. Wenceslao M. (orgs.). *Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

SILVA, José Moisés Nunes da. CORREIA, Valdenêr Avelino. GOMES, Charlon Silles de Souza. MELO, Débora Ionara Rodrigues. **Relações entre Ensino e Aprendizagem na EJA**. *Holos*, ano 25, v. 4, 2009.

SILVEIRA, Maria Laura. **O Espaço Geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial**. Geosp – Espaço e Tempo. São Paulo, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e ideologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1989.

SOUZA, José Gilberto de. **A Cartografia e o Movimento de Renovação da Geografia Brasileira**. GEOSUL. N. 18. Ano IX. 1994.

SOUZA, Vanilton Camilo. **Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Didáticos no Ensino de Geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TALASKA, Alcione. **Região e regionalização: revisão conceitual e análise do processo de reconfiguração fundiária e de alteração do uso da terra na região do Corede Norte/RS**. *Caminhos da Geografia*. Uberlândia, v. 12, n. 37, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VLACH, Vânia Rúbia F. **Papel da Geografia Tradicional na Instituição Escola**. In: *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.

VESENTINI, José Willian. **O Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia no século XXI**. Terra Livre, AGB. São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, 1996.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas de Ensino: Subsídios para a atividade docente**. 11. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.