



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E LINGUAGEM CARTOGRÁFICA: NOVOS DESAFIOS FRENTE ÀS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS?

Joseane Gomes de Araújo¹

jgajujuba@yahoo.com.br

Andrea Aparecida Zacharias²

andrea.zacharias@unesp.br

Resumo

Este trabalho visa discutir questões que urgem frente às recentes transformações acadêmicas, políticas e pedagógicas no contexto do Brasil. A abordagem da pesquisa está relacionada com a reflexão sobre os rumos das propostas dos documentos oficiais no contexto da geografia escolar brasileira no momento atual que, para entendê-los explicitamos alguns questionamentos sobre as possibilidades para o desenvolvimento do raciocínio geográfico como base da educação geográfica e não o estudo estanque de componentes espaciais. E, para isto a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Curricular (BNCC), e do levantamento bibliográfico de autores que se dedicam a pensar teorias e conceitos sobre a temática, bem como as propostas curriculares e sua contribuição na viabilização da construção do pensamento espacial a partir da linguagem cartográfica. Ao final, constatamos que as análises desta investigação sinalizam que a educação geográfica precisa se orientar pelos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica.

Palavras-chave: Linguagem Cartográfica; Diretrizes Curriculares; Formação Docente.

Introdução

A linguagem cartográfica pode ser concebida como parte da alfabetização espacial e geográfica com o objetivo de viabilizar a construção de um pensamento geográfico que vai além da descrição dos fatos, ao possibilitar o pensamento analítico que é capaz de interpretar a

¹ Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP/, Rio Claro, SP, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

² Geógrafa e Profª Drª do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Ourinhos-SP e do Curso de Pós-Graduação em Geografia da UNESP/Câmpus de Rio Claro-SP, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Cartografia e Geotecnologias aplicadas à Geografia – GEOCART.

realidade, desenvolvendo autonomamente, novos significados. Mas, embora os conteúdos relacionados à cartografia estejam contemplados nos documentos oficiais, seus desdobramentos nos currículos ainda são vistos como algo estanque, onde ocorre uma apreensão separada de um contexto, ao ser explicado por si mesmo, em anos/séries específicos, de forma fragmentada das análises espaciais.

É importante fazer o uso da linguagem cartográfica para o desenvolvimento do pensamento espacial e compreensão dos fenômenos geográficos e suas representações espaciais, considerando todas as etapas/níveis de ensino, e, para se alcançar este patamar, o ensino da Geografia precisa mediar uma relação mais direta e constante com a realidade, considerando, principalmente, as vivências/experiências dos alunos corroborando com conceitos e conteúdos geográficos que dizem respeito aos contextos vividos.

As incursões pelas reflexões documentais e teóricas apontam para o estabelecimento de novos diálogos em torno da temática, já que a educação geográfica se encontra no bojo do debate contemporâneo e destaca para um novo olhar das práticas pedagógicas considerando o significado das propostas para o ensino da Geografia a partir de atividades significativas.

Considerações, mais que suficientes para influenciar as inquietações que serão debatidas ao longo do artigo, ao questionarmos: a) Como as diretrizes curriculares oficiais tem orientado o ensino da Geografia a partir da linguagem cartográfica na educação básica?; b) A linguagem cartográfica é previsível em todas as etapas e/ou níveis de escolarização do ensino?; c) A educação geográfica pode ser viabilizada apenas por decreto, resolução ou demais documentos normativos, seja por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares?

Documentos oficiais e a regulamentação das diretrizes curriculares: Contexto e aspectos da cartografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum

Os documentos oficiais são pensados para atender as demandas relacionadas a diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, uma vez que identifica as transformações estruturais da sociedade que perpassa aos interesses e reprodução de discursos para a construção e materialização de novos cenários educacionais.



Nesse contexto, documentos são elaborados visando direcionar os currículos escolares a partir do discurso da democratização do conhecimento, oportunidades de aprendizagens, além da qualificação do ensino de forma plural.

Condições que nos faz refletir que para pensar sobre a abordagem de conteúdos específicos e mesmo das linguagens no ensino requer uma investigação acerca dos documentos que normatizam os currículos.

Logo, as ações em prol da idealização de uma base comum curricular nas escolas brasileiras não são recentes, remontam aos anos 80. Em termos legais, este fato fica posto na Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 210 que já denunciava a necessidade da significação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em 1996, por exemplo, esta idéia passa a ser estabelecida pela Lei de Diretrizes e Base - LDB nº 9.394/96, artigo 26, fortalecendo assim uma demanda já existente. Em consonância com LDB supracitada, os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) são finalizados, no mesmo ano, todavia inseridos como uma alternativa curricular não obrigatória, em detrimento da forte resistência encontrada no âmbito acadêmico. Segundo Straforini:

É consenso que as políticas educacionais iniciadas nos anos 1990 têm se constituído em ações verticalizadas e implementadas de cima para baixo, ou seja, sem ouvir ou acatar o conhecimento produzido e acumulado ao longo de anos pelas mais diferentes comunidades científicas, educacionais e profissionais. Uma das características ou estratégias adotadas pelo governo federal para neutralizar esse debate foi o escamoteamento das políticas educacionais apoiadas em discursos técnico-científicos e na sua rápida implantação de modo a não dar tempo para maiores questionamentos e debates na sociedade (2014, p. 47-48).

Assim, entendemos que o que se propõe com essas políticas é a construção de um projeto que vise à homogeneização do ensino e aprendizagem na escola. Mas, essa proposta não é tarefa simples quando pensamos nas práticas sociais e no envolvimento de sujeitos com interesses e tensões distintos para a problematização e contextualização dos conceitos e conteúdos.

Pensando sobre a abordagem da Cartografia Escolar nesta relação dialógica é importante analisarmos, antes de tudo, o seu significado e papel no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, onde a partir de uma busca nos escritos dos documentos base para o ensino, é possível identificarmos sua relevância na formulação das diretrizes criadas para nortear os

currículos e seus conteúdos mínimos, em destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nas diretrizes para o ensino fundamental I, por exemplo, podemos destacar a ênfase na utilização das diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, além de mediarmos diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos com o objetivo de adquirir e formular novos conhecimentos. Já suas orientações para o ensino fundamental II, igualmente, são evidenciadas nos objetivos para o terceiro ciclo e, destacadas no quarto ciclo, onde a ênfase para o uso da cartografia, com sua interface gráfica torna-se o melhor instrumento para a aproximação dos lugares e do mundo, a partir do momento que possibilita a formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente diante das competências estimuladas, quando na associação do trabalho pedagógico ao envolver a leitura euclidiana, além da análise/localização e correlação das informações espaciais, em sala de aula.

Nesta lógica, compartilhamos com a mesma ideia de que "[...] desde o primeiro ciclo é importante que os alunos conheçam alguns procedimentos que podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e orientação do professor" (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p.128). O ensino e a prática contínua composto por procedimentos de pesquisa fazendo o uso da linguagem cartográfica, conseqüentemente amplia a chance de os alunos, ao final do ensino fundamental, alcançarem os objetivos do conteúdo da Geografia propostos pelos PCN.

Não podemos negar que o uso de mapas e conceitos cartográficos fazem parte dos programas escolares, de modo explícito ou implícito, em diversas orientações curriculares desde os anos iniciais já há muitos anos. Como também, de que o pensamento espacial está presente cotidianamente nas nossas decisões, ao refletirmos que:

O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa forma da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade [...] (DUARTE, 2017, p. 38).

Porém, a questão que mais inquieta os pesquisadores quando se refere ao desenvolvimento de habilidades para a educação geográfica nos documentos oficiais é encaminhamento no sentido de tratamento que os conceitos recebem tanto nos currículos quanto nas aulas de Geografia, como bem alerta Straforini (2014), ao explicitar que:



Os discursos e os sentidos contidos nos escritos críticos aos PCN de Geografia são, em sua grande maioria, dirigidos ao contexto de influência e ao contexto de produção do documento-texto, pois apontam os documentos curriculares oficiais como reprodutores dos interesses do grande capital financeiro global em suas relações com um governo marcado pela pauta neoliberal. Restringindo-se a esse contexto político, acabam por conceber o currículo como um processo dicotomizado entre os atores do fazer-saber ou saberes-fazer escolares e os atores políticos definidores de currículo, ou seja, de que há um ator hegemônico que produz o currículo _ o Estado _ e todo o resto _ os atores hegemonzadores _ que executam o currículo, os professores (2014, p. 56).

Os conteúdos relacionados à cartografia, embora estejam contemplados no documento, visivelmente seu desdobramento nos currículos ainda estão aquém, uma vez que são vistos como algo estanque, que pode ser apreendido de forma separada de um contexto, sendo conseqüentemente explicado por si mesmo, separado das análises espaciais, além de apenas trabalhado em alguns anos/séries específicos. O que nos leva a questionar então, que na prática a cartografia ainda não é concebida como uma linguagem que pode ser utilizada nas diferentes leituras e interpretações, com plena competência de viabilizar o desenvolvimento do pensamento espacial a partir dos seus principais elementos (conceitos espaciais, as formas de representação e os processos de raciocínio), apresentados por Duarte (2017).

É onde que, retomando a ideia da sistematização dos saberes, em 2009 é recolocada em pauta a defesa da elaboração de diretrizes curriculares nacionais e de uma base comum, e em 2010, definiram as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Ao passo que no ano de 2014, em função do Plano Nacional de Educação (PNE), o Ministério de Educação e Cultura (MEC) iniciou o processo de consulta aos Estados e municípios com vista à elaboração da Base Nacional Curricular (BNCC), a partir da Lei nº 13.005/14 do Plano Nacional de Educação.

A BNCC busca integrar a política nacional da Educação Básica com o intuito de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, com destaque para a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Apesar de inúmeros debates sobre esta meta maior, a elaboração de uma base nacional comum, as proposições não têm atendido aos princípios de um currículo participativo e reflexivo, colaborando para a standardização do saber centralizada apenas para buscar

resultados ao invés de construir processos. Sobre esta questão, Macedo (2014, p. 1534-1535) ressalta que:

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. [...] não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. [...] um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita.

Mesmo com a iniciativa do MEC em produzir um documento-base para dirigentes, instituições e entidades representativas, objetivando a redução das desigualdades em termos de oportunidades de aprendizagens e considerando as diferenças regionais, o debate ainda se manteve restrito sem atingir a maior parte dos profissionais que atuam na educação e que estão espalhados por diferentes partes do país com realidades bem diferenciadas. Essa descon sideração da diversidade nacional torna-se perigosa à medida que as questões sociais, políticas e culturais de determinadas sociedades, não são contempladas nessa base curricular, impregnando no processo educativo as intenções e ideologias de uma parcela da sociedade.

A proposta é complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Mesmo considerando que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas, quando se configura como uma base comum, em geral, apresenta os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, o que permite considerar que formaliza as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação (CÓSSIO, 2014, p. 1572).

Pensando sobre estas questões e acompanhando as pesquisas científicas sobre a temática, constata-se que a educação geográfica é capaz de viabilizar a redução dos problemas sociais a partir da formulação de um currículo que, na sua elaboração, considere no mínimo o tipo de sujeito, o projeto educativo necessário, bem como o tipo de sociedade desejada, uma vez que a educação geográfica visa o ensino e o aprendizado a partir da e com a Geografia de vivências dos estudantes. Essa concepção nos remete a reflexão de que à dimensão do conhecimento geográfico pode ser viabilizada para além dos documentos curriculares e resoluções criadas para nortear o ensino da Geografia. E, nesse caso, o exercício profissional



docente precisa ser autônomo e criativo para o prosseguimento do processo educativo voltado para o desenvolvimento de habilidades que, nem sempre estão contempladas nos documentos oficiais, mas se fazem presentes nas demandas e interesses dos estudantes.

Esta tarefa se torna essencial, pois o currículo reflete os interesses do poder hegemônico, à medida que as escolas são utilizadas para fins hegemônicos (APLE, 1982) quando assenta na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicos que muitas vezes é compartilhado por todos, perpetuando assim a cultura de que apenas um número pequeno de alunos seja promovido para o nível mais elevado do ensino a fim de atender a demanda e o controle da sociedade e da economia. Tudo isto porque o Estado sempre esteve à frente da produção destes documentos oficiais para a manutenção da hegemonia capitalista e se apropriando do espaço escolar para veicular o inculcamento de ideologias dominantes (STRAFORINI, 2014).

No contexto atual com a proposta dessa política de currículo, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada a partir do discurso da necessidade de se estabelecer diretrizes comuns para o ensino, tendo em vista a democratização e sistematização de saberes, percebe-se que as proposições de conteúdos para a educação geográfica ficam vagas, diluídas, gerando a perda da identidade da ciência geográfica no contexto da educação básica. Neste sentido, faltam referências claras e objetivas das aprendizagens no campo da cartografia como uma linguagem, em cada etapa e/ou nível de escolarização, além de como fazer os encaminhamentos em sala de aula para o avanço das capacidades cognitivas do aluno. Esta realidade torna-se contraditória, pois se estamos nos referindo a uma base nacional, é necessário atribuímos referências claras dos objetivos de aprendizagem dos alunos para os professores.

Lemos (2017) estabelece um diálogo importante sobre os aspectos da BNCC com destaque à área de Ciências Humanas e em particular à Geografia, a partir da análise de professores pesquisadores sobre os limites e possibilidades das propostas apresentadas neste documento. Com relação às temáticas negligenciadas, a cartografia foi apontada por muitos analistas críticos como pouco enfatizada e distante, especialmente no que se refere a alfabetização cartográfica e suas noções básicas, indispensáveis para a formação do leitor crítico e mapeador consciente.

Na Base do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas _ integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia _ podemos verificar que nas

competências específicas, há apenas uma referência da Cartografia, com destaque para a habilidade que diz:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 560).

Pelo exposto, notamos que há uma preocupação sobre os desdobramentos das propostas no campo da cartografia escolar a partir da permeabilidade das novas orientações curriculares, tais como documentos oficiais, publicações didáticas e manuais de ensino, que provoca certa contaminação das práticas escolares com ideias e procedimentos de ensino que se revestem de uma autenticidade e veracidade quase inquestionável, cristalizando-se como um saber a ser ensinado, mas que pode carecer de sentido e fundamentação que os sustentem (ALMEIDA, 2017).

A escola se encontra nos centros das mutações e é preciso um projeto coletivo e com clareza que possibilite a intervenção na realidade que hoje enfrentamos e até seja capaz de contrapor a cultura legitimada pela escola que se torna um repertório de orientações tão vasto que cada professor deve escolher o que pode ou fazer somente o que vier à cabeça, ainda mais com a redução das cargas horárias da disciplina de Geografia que dificulta a construção plena do conhecimento e minimiza as possibilidades de autonomia crítica e política no espaço escolar. Mesmo assim, é preciso lembrar que “Tanto os documentos curriculares oficiais quanto os escritos críticos referentes a eles são apropriados das mais diferentes formas e recontextualizados pelos professores a partir de suas práticas pedagógicas” (STRAFORINI, 2014, p. 57).

Desta forma, a formação docente tem uma forte influência no desenvolvimento do conhecimento, ou seja, quando o professor tem o conhecimento técnico, didático e pedagógico, o desenvolvimento de suas propostas podem ir além do que está imposto pelos currículos e colaborar com a construção de conhecimento de forma autônoma, envolvendo os alunos em diferentes situações de aprendizagem e propiciando a sua autonomia.

“[...] a Geografia ensinada nas escolas desenvolve nos alunos um pensamento espacial próprio da disciplina, que decorre da leitura da realidade socioespacial. Quando o aluno consegue reescrever essa



realidade, ocorre a transformação destas espacialidades em pensamento espacial. Dentre essas possibilidades, apresenta-se aqui a pesquisa como um importante elemento para que os alunos possam (individual e coletivamente) formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (SANTOS, 2017, p. 153).

O alcance desse patamar tem sido o principal desafio nas pesquisas e práticas docentes, pois além do conhecimento técnico, didático e pedagógico, a qualidade do trabalho em sala de aula deve analisar todos os fatores que envolvem o ensino, desde as influências da qualidade dos cursos de formação, as estruturas das escolas, como também, a das condições de trabalho dos profissionais envolvidos no processo.

A cartografia para escolares e a formação docente na Educação Básica

As pesquisas sobre a Cartografia Escolar na educação básica tiveram um crescimento significativo nos últimos anos, influenciado principalmente pelas tecnologias digitais e a diversidade de produtos inovadores (ALMEIDA e ALMEIDA, 2014).

Este crescimento é, também, notável nas pesquisas a partir dos eventos para pensar sobre a temática, principalmente com as principais ações e iniciativas da cartografia para uma metodologia inclusiva.

No entanto, para que a cartografia tenha a relevância que merece no currículo escolar, não adianta ser mais um conteúdo; é preciso que os professores compreendam os fundamentos teóricos da discussão cartográfica. É preciso saber ler um mapa, calcular escala e entender porque os mapas são construídos a partir de uma projeção. Porém, esses conteúdos precisam ser tratados na formação inicial dos professores na medida em que, para ensiná-los, é necessário se apropriar deles. Além disso, notamos que há outra dificuldade em trabalhar com as noções cartográficas no ensino fundamental que está relacionada com a dificuldade de organização do raciocínio lógico matemático. (CASTELLAR, 2011, p. 122).

Essa tarefa torna-se desafiadora, uma vez que, exige autonomia, criatividade e autoria do professor, além de uma forte parceria da escola para a elaboração de uma didática que é construída no dia a dia e, que necessita de maiores esforços para elaborar seu próprio material didático. Além disso, “[...] pensar geograficamente inclui, entre outras características marcantes, o pensar espacialmente. E a linguagem torna-se o instrumento indispensável e potente para viabilizar essa cognição disciplinar” (DUARTE, 2017, p. 31 - grifo nosso).

Na Geografia, ao mesmo tempo em que exige uma mudança na maneira de ensinar, já que é preciso repensar a prática docente a partir de uma contínua inovação de construção de saberes, os professores não estão bem preparados para lidar com a cartografia e os seus novos desafios (diversidade de pensamento e expectativa) na sala de aula (ALMEIDA e ALMEIDA, 2014). Assim, é preciso repensar os cursos de formação de professores de Geografia, considerando a articulação das disciplinas específicas com as de cunho pedagógico, onde este pode ser considerado um dos maiores desafios no campo da formação e profissionalização docente.

A ampliação da dimensão da cartografia na formação docente a partir da realização de pesquisas sobre saberes e práticas de professores e outras modalidades da cartografia devem ser consideradas no percurso formativo como a “cartografia cultural, a cartografia tátil, a etnocartografia e a cartografia turística” (ALMEIDA e ALMEIDA, 2014). Esta proposta é importante pois amplia as possibilidades de um trabalho educativo mais inclusivo, pensando nas especificidades dos grupos minoritários.

[...] pensar geograficamente envolve, em grande medida, pensar espacialmente com o suporte da linguagem cartográfica e que essa deve ser uma das principais preocupações teórico-metodológicas da Didática aplicada à Geografia ensinada na escola básica. Nesse sentido, mesmo que cuidadosamente, é possível afirmarmos que a tarefa maior da Educação Geográfica é a de promover a alfabetização/letramento geográfico dos alunos (DUARTE, 2017, p. 31-32).

Esse reconhecimento pode potencializar as práticas docentes na superação das dicotomias e fragmentações geográficas, criando oportunidades de análise que instrumentalize os sujeitos na realização de leituras a partir dos princípios geográficos e na identificação da articulação dos elementos estudados.

De acordo com Almeida (2017) os estudos sobre a cartografia escolar trouxeram o enfoque da formação docente, a partir de um arcabouço teórico ligado às práticas docentes, como fator decisivo no modo como a aquisição de conhecimentos acontece, em função de uma complexa rede de relações entre diferentes sujeitos (professor, alunos e outras pessoas envolvidas nesse processo, como os pais dos alunos, coordenadores pedagógicos entre outros).

Assim, independente do percurso metodológico, o trabalho com a cartografia escolar, na formação docente, requer uma compreensão do pressuposto de que esta ciência tem uma linguagem específica, própria, que nos remete a necessidade de conhecimentos sobre a



importância da alfabetização cartográfica - função dos símbolos, signos, linguagem dos mapas -, para o pleno domínio da informação espacial e gráfica dos mapas, em sala de aula. Castellar e Moraes (2013, p. 22) destacam que “para compreender um mapa como reprodução do real, é preciso entender sua realidade e, sobretudo sua linguagem”.

Portanto, a linguagem cartográfica é composta por signos, cujos significados e significantes precisam ser explorados no contexto escolar e, a partir deste entendimento é necessário um processo acurado por parte dos docentes no ensino da Geografia, pois o processo ensino e aprendizagem da linguagem cartográfica exige certos critérios e uma preocupação metodológica. O professor deverá ter subsídio suficiente para compreender a relação Educação/Geografia/Cartografia e responder ao desafio que representa o ensino da Geografia na atualidade.

A dificuldade no ensino e aprendizagem de professores e alunos da educação básica para a compreensão da linguagem cartográfica a partir da ciência Geográfica é um fato inegável. Pressuposto do qual é necessário que haja uma melhoria e incentivo nos processos formativos dos professores das redes de ensino, a partir da busca por (re)significações nas práticas pedagógicas, além de reajustes nas propostas curriculares, a fim de reconhecer o nível cognitivo dos alunos e sua relação com as representações cartográficas desde as séries iniciais, sem pular etapas.

Melo (2007, p. 81) destaca que “o saber cartográfico ensinado, especialmente a aprendizagem do mapa, deve ser entendido no contexto escolar como processo e, como tal, não será possível sua apreensão em um dado momento e, sim, durante toda a escolaridade”. Mesmo com estes apontamentos,

No Brasil há relativamente pouca referência aos conceitos de alfabetização ou letramento espacial, pelo menos na bibliografia referente à produção acadêmica da Educação Geográfica. Mas difícil ainda é encontrar definições e trabalhos mais elaborados sobre o que seria a contribuição da Educação Geográfica para essa alfabetização/letramento espacial do cidadão. O foco tem sido a relevante temática da alfabetização cartográfica, mas nem sempre procurando situá-la em relação ao propósito maior de instrumentalizar o aluno a decodificar o real a partir da perspectiva da espacialidade dos fenômenos, ainda que esse propósito seja muitas vezes enunciado como objetivo maior da disciplina e entendido como resultado automático da alfabetização cartográfica. É possível que, em alguns casos, trate-se de uma visão equivocada que entende a Cartografia como capaz de dar conta da espacialidade dos fenômenos de forma automática e natural (DUARTE, 2017, p. 32-33).

Por isto, o ensino e a aprendizagem de cartografia na educação básica implicam em uma formação docente que busca incansavelmente respostas para as seguintes questões: Como mediar conceitos geográficos a partir da cartografia de modo que avancemos para uma formação crítica? Como evitar que as noções cartográficas não fiquem apenas no campo da localização e avancem para análise mais aprofundada dos fenômenos geográficos do espaço de vivência?

Nesta relação dialógica, Duarte (2017) faz um alerta sobre essa última abordagem destacando a importância de encaminhamentos didáticos que propicie ao aluno a pensar e fazer uma cartografia a partir do contexto, onde é possível “[...] fugir das afirmações frequentemente encontradas em diversos textos que, explícita ou implicitamente, advogam que o domínio dos códigos (signos) da Cartografia, por eles mesmos, conduzem o aluno/cidadão a pensar geograficamente” (p. 33).

A alfabetização gráfica/cartográfica deve ser concebida como parte da alfabetização espacial e da alfabetização geográfica com o objetivo de viabilizar a construção de um pensamento geográfico que, vai além da descrição dos fatos e atinge ao pensamento analítico, capaz de interpretar a realidade, construindo, autonomamente, novos significados.

Duarte (2017, p. 48) ainda destaca que: “É imperativo usar os mapas e os conhecimentos geográficos como contextos para desenvolver o pensamento espacial do mesmo modo que temos que usar esse tipo de pensamento para compreender melhor os fenômenos geográficos e suas representações espaciais”.

Ao passo que Cavalcanti (2005):

[...] parte da concepção de que o trabalho de educação geográfica na escola deve compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar autônomo. No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais (CAVALCANTI, 2005, p. 73).

Para chegar a esse nível, o ensino da Geografia, a partir da linguagem cartográfica precisa construir uma relação mais direta e constante com a realidade, considerando,



principalmente, as vivências/experiências dos alunos, corroborando com conceitos geográficos que dizem respeito aos contextos vividos.

Considerações finais

O movimento que vai das teorias espaciais à construção de propostas curriculares e práticas docentes exige um diálogo constante para o entendimento e construção de uma educação geográfica capaz de contemplar vivências, demandas e interesses sociais diversos.

O ponto de partida para o estabelecimento de uma conversa mais fundamentada deve ser a partir das práticas e saberes já consolidados, por meio das experiências dos sujeitos que pesquisam e vivenciam a ciência em questão. Nesta proposta a educação geográfica deve ser baseada, a partir da espacialidade construída e vivenciada pelos indivíduos para uma formação mais reflexiva.

E, nesta lógica, a cartografia escolar tem sido sinalizada como uma área do conhecimento, cuja discussões epistemológicas sobre diferentes linguagens, torna-se importante para o desenvolvimento do conhecimento. Todavia, apesar de sua identificação nos documentos investigados (PCN e BNCC), ainda é tratada apenas um tema a mais no ensino, ao invés de uma área do conhecimento, cujo tratamento deve perpassar todos os outros conteúdos, tornando-se parte da educação geográfica, que objetiva construir a tríade pela interface plural entre Cartografia, Educação e Geografia, na busca do desenvolvimento pensamento espacial ao viabilizar a interpretação dos fenômenos geográficos.

Assim, para que a cartografia esteja incluída como uma linguagem no contexto da educação geográfica, torna-se fundamental repensar as propostas curriculares, bem como a (re)significação da formação docente e das práticas em sala de aula, considerando as possibilidades de interpretação de questões investigadas para a elaboração de novos saberes.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA R. D. Cartografia para crianças e escolares: uma área de conhecimento? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 10-20, jan./jun., 2017.
- ALMEIDA, R. D.; ALMEIDA, R. A. Fundamentos e Perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, N0 63/4, p. 885-897, Jul/Ago/2014. Disponível em: file:///C:/Users/Aluno/Downloads/929-3976-1-PB.pdf. Acesso em 01 abr. 2018.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília. DF: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Lei 13005/14**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília. DF: Senado Federal, 2014, BRASIL.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CASTELLAR, S. M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. P. 121-135.
- CASTELLAR, S. M. V.; MORAES, J. V. de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, Jussara Frag; et al. **(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas**. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 31-38.
- CAVALCANTI, L de S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.) **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. P. 66-78.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1570-1590 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. A cartografia escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira roque et al. (Orgs.) **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017. P. 28-52.
- LEMOS, Linovaldo Miranda. A construção da base nacional comum curricular e o ensino de Geografia: elementos para análise. **Rev. elet. Educação Geográfica em foco**. Ano 1, N. 1, jan/jul. 2017. P 1-11.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- MELO, I. B. N. de. **Proposições de uma cartografia escolar no ensino superior**. Tese de doutorado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: UNESP, 2007.
- SANTOS, Leovan Alves dos. Desafios e alternativas na atuação do professor de Geografia na educação básica. In: ALVES, Adriana Olivia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & comunicação, 2017. p. 149-164.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Livro 01**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONII, Ivaine Maria et al (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. P. 42-60.