

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GEOGRAFIA**

Karine Beppler Vieira

**ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO:
O CONHECIMENTO ACADÊMICO EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Geografia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Geografia.

**Florianópolis
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vieira, Karine Beppler

Ensino de geografia no ensino médio : O Conhecimento acadêmico em sala de aula / Karine Beppler Vieira ; orientador, Orlando Ednei Ferretti ; coorientadora, Alexandra Filomena Espindola. - Florianópolis, SC, 2015. 76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Ensino de geografia. 3. Geografia Escolar. 4. Geografia Acadêmica. 5. Formação do professor. I. Ferretti, Orlando Ednei . II. Espindola, Alexandra Filomena. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Geografia. IV. Título.

Karine Beppler Vieira

**ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: O
CONHECIMENTO ACADÊMICO EM SALA DE AULA**

Esta Monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Bacharel em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de Novembro de 2015.

Prof. Carlos José Espíndola, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr^a Alexandra Filomena Espindola
Coorientador (a)
Universidade Do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr^a Rosemy da Silva Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Prof. Dr Harryson Luiz da Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro

Dedico este trabalho a minha amiga de infância, Camilla Bruns, (*In memoriam*), que este ano deixou o plano terrestre. Sem todo seu esforço para me ajudar com a matemática, eu não teria chegado nem ao Ensino Médio. Obrigada por tudo, amiga! Descanse em paz!

AGRADECIMENTOS

Sinceramente, não sei por onde começar, porque não basta agradecer apenas às pessoas que me ajudaram nesses quatro anos e meio de graduação. Para que eu chegasse onde cheguei, na Universidade Federal de Santa Catarina, “vinda de um assentamento subnormal urbano” em São Paulo, muitas pessoas colaboraram. Foram de várias maneiras: incentivos para que eu continuasse sempre a estudar, doação de roupas, ajuda com o passe do ônibus para chegar à faculdade, entre tantas outras coisas, agradeço a todas essas pessoas de forma geral, mas com muito carinho, foram tantas ao longo dos meus 24 anos que não saberia enumerá-las todas aqui.

Agradeço primeiramente a Deus e a minha família. Principalmente à minha mãe, Salete Beppler, e à minha irmã, Karen Beppler Vieira. A estrada foi muito longa até aqui, e só nós sabemos o que tivemos que passar para que eu conseguisse chegar ao final dela. Muito obrigada por todo esforço empenhado dedicado por vocês para me ajudar a conquistar mais esse objetivo!

Agradeço a meu noivo, Paulo César, que está comigo desde o fim do Ensino Médio e que me ajudou de todas as maneiras possíveis a passar por todas as dificuldades enfrentadas esses anos, te amo! E agradeço também à sua família, que não mediu esforços, me apoiando durante toda essa jornada.

Sou muito grata à amiga Maria Rosa Lohn e aos seus pais por terem me abrigado de graça por um bom tempo na Trindade para que eu não precisasse fazer o trajeto diário Palhoça-Trindade. Agradeço aos amigos da graduação por todo companheirismo e ajuda nos trabalhos e provas: Yanna D'Angelis, Diana Marcolino, Márcio de França, Elaine dos Santos, Geovano Hoffmann, Sabrina Mangrich, Tamara Regis, Diana Silva.

Pelo incentivo à profissão, as dicas e a amizade, agradeço aos meus professores de geografia do Ensino Médio Paulo Henrique Amorim e Felipe Souza, vocês foram verdadeiras inspirações para mim.

Agradeço ao meu orientador, Orlando Ferretti, pela dedicação nas orientações e o apoio durante o processo. E agradeço também a minha co-orientadora, Alexandra Espindola, e seu marido, Jucelito, que, por tantas vezes, me acolheram em sua casa do começo ao fim do projeto para me ajudar a elaborar esse trabalho. Obrigada por toda amizade e dedicação, serei eternamente grata!

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz, o caminho mais curto, produto que rende mais, seria mais fácil fazer como todo mundo faz, um tiro certo, modelo que vende mais [...] Mas nós vibramos em outra frequência, sabemos que não é bem assim, se fosse fácil achar o caminho das pedras, tantas pedras no caminho não seria ruim.

Humberto Gessinger, *Outras frequências* (2005).

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o ensino de geografia no Ensino Médio e o conhecimento acadêmico em sala de aula. Além de analisar comparativamente textos acadêmicos e textos de livros didáticos do Ensino Médio, buscamos discutir as diferenças e convergências entre universidade e escola no que diz respeito à formação e à docência em geografia. Os específicos são: selecionar textos acadêmicos e textos de livro didático do Ensino Médio que tenham conteúdo em comum; identificar se os textos escolhidos são apresentados de uma forma crítica para que tanto o estudante do Ensino Médio quanto o graduando possa interagir na construção do conhecimento; analisar como a linguagem, o conteúdo e o método dos textos engendram questionamentos críticos; e compreender como os textos acadêmicos podem colaborar com a formação docente em geografia e promover um trabalho crítico com os textos de livros didáticos. Entende-se que a pesquisa é justificada na medida em que a comparação dos dois tipos de textos nos ajuda a pensar tanto a formação do aluno da graduação quanto do Ensino Médio, contribuindo no debate sobre a formação crítica de ambos. Como método de pesquisa, utilizamos a pesquisa exploratória, e como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental. Para alcançar os objetivos, selecionamos três textos acadêmicos e três textos de livros didáticos de geografia, com temas presentes no terceiro ano do Ensino Médio. Os temas selecionados foram a globalização, a população e a questão ambiental, dada a pertinência dos temas nos dois primeiros casos nos livros didáticos e, no terceiro, o interesse de se analisar pelo menos um texto mais ligado a área física da geografia. O critério de seleção dos textos foi no caso dos textos acadêmicos estar presente na ementa do curso de licenciatura em geografia entre os anos de 2011 e 2014 e dos livros didáticos ter sido distribuído nas escolas públicas entre 2010 e 2014. Para realizar a análise, foram utilizados os seguintes passos: colocamos os textos selecionados lado a lado, analisamos linguagem, método e conteúdo e chegamos à conclusão que os textos têm cunho crítico dentro de suas particularidades. Mas, para formar estudantes críticos, é preciso mais do que oferecer boas bibliografias, a mediação do professor faz toda a diferença no processo de ensino/aprendizagem. É preciso, portanto, mais incentivo na formação de professores de geografia para que se entenda melhor o universo da geografia escolar e do aluno, de como ele aprende.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Geografia Acadêmica; Formação de professor.

ABSTRACT

This research has as its theme the geography teaching in high school and academic knowledge in the classroom. In addition to analyze comparatively academic texts and high school textbook texts, seeking to discuss the differences and similarities between university and school with regard to formation and teaching in geography. The specific objectives are: select academic texts and didactic textbook texts of high school who have common content; identify whether the chosen texts are brought in a critical form so that both high school students and graduation students can interact in the construction of knowledge; analyze how language, content and method of the texts engender critical questions; and understand how academic texts can collaborate for the formation of geography teacher and promote critical work with the textbook texts. Understand that research is justified to the extent that the comparison of the two types of texts helps to think about both students from graduation as far as high school, contributing to the debate on the critical formation of both. As a research method we use the exploratory research, and methodological procedure as bibliographic and documentary research. To reach the objectives were selected three academic texts and three texts of teaching geography books of high school, with themes present in the third year of high school. The selected themes were globalization, population and environmental issues, given the relevance of the two first themes in textbooks and the third by the interest of analyzing at least one text related to the physical area of geography. The criterion for selection of texts was in the case of academic texts to be in the graduation course menu of geography between the years 2011 and 2014, at the same time the textbooks of high school have been selected by that were distributed in public schools between 2010 and 2014. To perform the analysis the following steps were used: the selected texts were placed side by side, we analyze language, method and content, and concluded that the texts have critical nature inside their peculiarities. But to form critical students it takes more than to offering good bibliographies, the teacher's mediation makes all the difference in the teaching and learning process. It must therefore more incentive in the formation of geography teachers to better understand the world of school geography and the student, and as he learns.

Keywords: School Geography; Academic Geography; teachers formation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1. JUSTIFICATIVA.....	18
1.2. METODOLOGIA	21
2. CONHECENDO OS DOIS UNIVERSOS	25
3. ANÁLISES	31
3.1. ANÁLISE DOS TEXTOS 1 E 2.....	31
3.2. ANÁLISE DOS TEXTOS 3 E 4.....	37
3.3. ANÁLISE DOS TEXTOS 5 E 6.....	45
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	59
4.1. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU MEDIAÇÃO DIDÁTICA ?	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	72

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se volta para a análise comparativa de textos acadêmicos estudados no curso de graduação em geografia (UFSC) e textos de livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, da rede pública. Observaremos como eles promovem questionamentos e discussões, pois temos a hipótese de que, através de textos que trazem debates e questionamentos, o processo ensino-aprendizagem se dará de maneira mais significativa aos estudantes. Pretendemos nos ater em três questões de análise para essa pesquisa, quais sejam: a linguagem, o conteúdo e o método desses textos, uma vez que, assim, poderemos fazer um estudo minucioso dos discursos produzidos tanto na academia quanto nos livros didáticos. Nossa preocupação principal é entender como a formação docente pode fazer com que o trabalho do professor na escola seja significativo aos estudantes, dando a eles a possibilidade de construir o conhecimento. Não somente de receber informações e/ou aceitar os conhecimentos fixos e prontos do professor e dos textos, mas o direito de analisar e criticar os saberes já legitimados. Nesse processo, os textos trabalhados na academia e na escola precisam conter espaços para que o leitor (aluno da escola e aluno da graduação) seja agente crítico do conhecimento

Dessa forma, nos perguntamos como a formação das licenciaturas em geografia prepara os futuros professores para lidar com essa tarefa de formar um cidadão crítico? A partir disso, questionamos se os textos trabalhados na formação do curso de geografia na Universidade Federal de Santa Catarina estão ajudando a formar um professor crítico, possibilitando o estudante a construir seu próprio conhecimento.

Nosso objetivo geral é analisar comparativamente textos acadêmicos e textos de livros didáticos do Ensino Médio, buscando discutir as diferenças e as convergências entre universidade e escola no que diz respeito à formação e à docência em geografia. Os objetivos específicos são: selecionar textos acadêmicos e textos de livro didático do Ensino Médio que tenham relação de conteúdo; identificar se os textos escolhidos trazem criticidade para que tanto os estudantes do Ensino Médio quanto o graduando possa interagir na construção do conhecimento; analisar como a linguagem, o conteúdo e o método dos

textos engendram questionamentos críticos; e compreender como os textos acadêmicos podem colaborar com a formação docente em geografia e promover um trabalho crítico com os textos de livros didáticos.

1.1. JUSTIFICATIVA

Como é sabido, muitos setores da educação brasileira receberam investimentos significativos nos últimos anos, especialmente o Ensino Técnico e as Pós-graduações. Entretanto, pesquisas recentes mostram que a evasão escolar no Ensino Médio é significativa. Como afirma o texto de Jahn (2011, p.1), “atraídos pelo número de estímulos e pela velocidade da sociedade, a escola lhes parece [aos estudantes] enfadonha”. Por mais que o Ensino Médio das escolas públicas também venha ganhando alguns investimentos tanto financeiros quanto em capacitação profissional, eles não são satisfatórios, haja vista o número de desistência. Diante disso, nosso olhar deve se voltar para esse Ensino Médio público, que não é técnico e não está tendo a atenção necessária, talvez por causa da formação precária dos docentes, que, nas escolas, reproduzem esquemas ultrapassados de ensino, como memorização, bem como a concepção de aluno como repositório de informação.

Uma das chaves para alcançarmos o ensino de geografia no Ensino Médio é através do livro didático, visto que este é um material importante no processo ensino-aprendizagem e, muitas vezes, a única ferramenta disponível nas escolas públicas. Contudo, é preciso nos lembrar de que o livro didático não é um material com um fim em si mesmo, mas um material que aponta direções que podem ser trilhadas. Castellar e Vilhena, no texto “O uso do livro didático” (2010, p. 137), fazem uma crítica assertiva sobre esse material:

O cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante e que ainda encontramos muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no como um *fim*, e não como *meio*, no processo de aprendizagem.

Sendo o livro didático um recurso tão utilizado pelos professores, e muitas vezes utilizado como fim, torna-se importante investigar como estão os textos contidos nos livros didáticos de geografia, seu conteúdo e sua linguagem, que podem ajudar a pensar como eles estão auxiliando

na construção do conhecimento geográfico. A investigação também é válida quanto aos textos acadêmicos e como eles auxiliam os graduandos na profissão de docente. Porém é necessário deixarmos claro que esses textos (escolar e acadêmico) têm objetivos diferentes, mesmo que ambos almejem o conhecimento formal. Enquanto um promove a formação docente (texto acadêmico), o outro (texto escolar) presente no livro didático prevê formar cidadãos de senso crítico que compreendam o espaço geográfico. Como nos lembra Sposito (2006, p.65):

Em primeiro lugar, o livro didático, como meio de acessar o mundo letrado da geografia, deve, entre outras características básicas: conter *o conhecimento geográfico* que se pretende levar o aluno aprender. Para que isso ocorra, ele deve estar, em todos os sentidos, adequado ao aluno a que se destina o conhecimento, ao professor e à escola. [...] o livro deve apresentar *linguagem clara*, precisa e adequada ao estágio médio de desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias do Ministério da educação/secretaria da educação básica” (2006, p. 7) traz o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9394/96), como uma das finalidades mais importantes do Ensino Médio:

O aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa ganha importância, pois, através

da análise desses textos, é possível observar quais as diferenças nos tipos de textos e questionar sobre se a forma que eles são tratados está levando em consideração não só a formação de um aluno crítico em geografia, mas um docente também. É necessário, assim, perguntar-nos se os livros didáticos estão contribuindo para efetivar no estudante a construção de um conhecimento ou se, pela falta de questionamentos e criticidade, estão apenas apresentando dados que não necessariamente se efetivará em conhecimento. Nesse sentido, Lestegás (2012, p. 14-15) aponta:

Por sua vez, no caso dos saberes ensinados, costuma-se optar por textos fechados e marcados com signos que indiquem claramente aos alunos o que é importante e, portanto, o que devem apreender. Este tipo de discurso está organizado de acordo com uma lógica expositiva que se considera natural e evidente: do relevo ao clima, aos solos, a vegetação, a população ao povoamento e às atividades econômicas. Deste modo, o saber escolar apresenta-se-nos como um conjunto de conhecimentos perfeitamente estabelecidos, legitimados por suas estreitas relações com o saber elaborado pelos especialistas, e devidamente resumidos e organizados no correspondente livro didático.

Como o professor contemporâneo não é mais o “detentor de todo o conhecimento”, mas mediador desse processo, é imprescindível que os estudantes participem do processo ensino-aprendizagem de maneira cada vez mais ativa, interagindo com os textos. Em “Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa”, Castellar e Moraes (2012, p. 122) observam que:

A aprendizagem é a construção que cada sujeito consegue realizar com a ajuda do professor que tem o papel de mediador. A construção do conhecimento, por sua vez, é o resultado da dinâmica mental decorrente da interação entre sujeito e objeto, possibilitando a criação de representações e relações entendidas dentro de uma lógica explicativa para o indivíduo sujeito da aprendizagem.

Para isso, o texto acadêmico e o texto do livro didático precisam ser críticos e ajudar a levantar questionamentos. Deve proporcionar aos leitores modos plurais de leituras geográficas do mundo, uma vez que o conhecimento não é estático e a “verdade” una é uma utopia.

1.2. METODOLOGIA

Para realizar este trabalho, adotamos como metodologia a pesquisa exploratória, que “visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico [...]” (SANTOS e KUNESKIA, 2009 p. 23, apud GIL, 1999). Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Consideramos que esta pesquisa se utilizou das duas, pois, segundo Alan Santos (2015), a bibliográfica refere-se a utilização de fontes primárias e secundárias, enquanto que a documental baseia sua análise em documentos institucionais. Esta pesquisa se fundamenta através da análise de textos acadêmicos e textos de livros didáticos e de diversos livros e revista com a temática do ensino de geografia. Também utilizamos dados e informações de documentos oficiais, tais como o Projeto Político Pedagógico da UFSC e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério de Educação do Brasil.

A escolha do terceiro ano do Ensino Médio, foco desta pesquisa, realizou-se por significar o fim do ciclo, o último ano em que o aluno, em tese, estuda geografia. Já a escolha dos temas se deu pela relevância com que são tratados nos livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, sendo eles; globalização, população e aspectos ou debates ambientais.

Para atingirmos os objetivos, temos como metodologia de pesquisa a seguinte formatação: inicialmente, faremos uma seleção de três textos acadêmicos, que estavam nas ementas das disciplinas do curso de geografia da Universidade Federal de Santa Catarina entre os anos de 2011 e 2014 e três textos de livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, com o critério de serem todos recentes (2010-2014), indicados pelo Ministério da Educação (MEC) e utilizados em escolas

públicas. A seleção foi pautada inicialmente por conteúdos, optamos pelos mais abordados nos livros de terceiro ano, sendo Globalização e População. Como terceiro tema, optamos por procurar textos relacionados à área mais física da geografia. A escolha dos livros a serem analisados foi aleatória, o único critério foi ter sido distribuído pelo MEC. Dada a profundidade da análise, acreditamos que três textos, em cada âmbito escolar e acadêmico, sejam satisfatórios para análise.

Os textos selecionados para comparação do âmbito acadêmico foram: “Mitos e realidade da dinâmica populacional”, de José Eustáquio Diniz Alvez (2000), estudado na disciplina *Geografia da população* na Universidade Federal de Santa Catarina em 2011. O respectivo texto a ser comparado no livro didático será do livro *Geografia Geral e do Brasil - Espaço geográfico e a globalização*, de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira (2014), com o título “Características e crescimento da população mundial”, que, assim como os demais textos a serem analisados, é do último ano do Ensino Médio. O próximo artigo a ser analisado é relacionado à área ambiental, intitulado “Águas urbanas”, do autor Carlos E. M. Tucci (2008), trabalhado na disciplina de “Recursos Hídricos” no ano de 2013. Para comparar com este texto acadêmico, selecionamos o livro didático *Território e Sociedade no mundo globalizado* (2010), utilizando o capítulo cinco; A urbanização no Brasil, dos autores Elian A. Lucci, Anselmo L. Branco e Cláudio Mendonça. O último artigo a ser analisado será um texto do livro *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*, intitulado “Os espaços da globalização”, dada a relevância do autor Milton Santos (1994), que é citado na maioria das disciplinas no curso, e também ao tema que vem sendo muito abordado nos livros didáticos. O texto do livro didático a ser comparado será o capítulo sete, “Processo de Globalização” do livro *Projeto Eco-Geografia a dinâmica do espaço mundial*, da autora Luiza Angélica Guerino (2010).

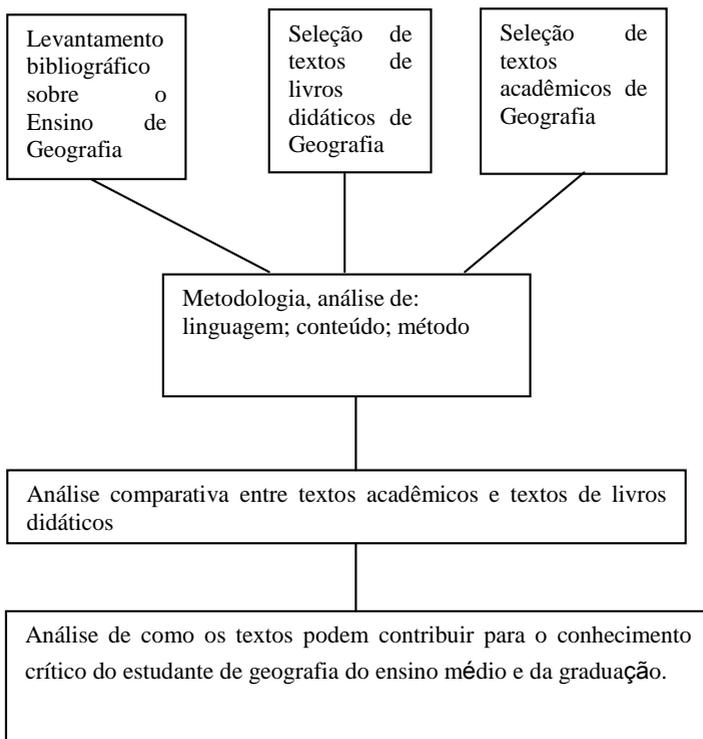
Para observarmos se esses textos são críticos, precisamos de várias leituras atentas e pontuais a seus conteúdos, atendendo para como os textos trabalham com os temas. Se trazem apenas um amontoado de informações, apresentando os dados pelos dados, ou se estão usando esses dados para indagar o que eles refletem sobre a sociedade que vivemos. Essas leituras nos levarão a questionar como as informações são direcionadas para o conhecimento, uma vez que este se dá na construção, na interação, através de questionamentos e discussões dos temas e não através de conteúdos programados e prontos para serem

memorizados. Assim, poderemos perceber como esses textos se aproximam e se distanciam entre eles, pois procuraremos, através da linguagem, do conteúdo e do método de cada um, notar como os temas são dados ou construídos. Quanto à linguagem, pretendemos voltar nosso olhar para as questões: clareza, objetividade e adequação. Como conteúdo, estamos nos referindo às informações históricas, contextuais e atuais que são engendradas nesses textos. Já quanto ao método, observaremos, especificamente, as argumentações e os recursos de linguagem, como por exemplo, o uso de tabelas, gráficos e imagens.

É pela linguagem que verificaremos como os conteúdos aproximam ou distanciam o científico do didático, já que a construção discursiva é que determina a apropriação dos conteúdos. Após as análises textuais e discursivas, poderemos pensar como os textos acadêmicos estão contribuindo na formação do futuro professor de Ensino Médio de Geografia e como essa formação influencia na constituição do aluno/cidadão crítico.

Colocar esses textos lado a lado é uma maneira de compreendermos como a nossa formação acadêmica em geografia nos ajuda a lidar com questões levantadas nos livros didáticos, estes que, de antemão sabemos, trazem conhecimentos específicos que dependem de vários conhecimentos prévios.

Fluxograma da metodologia de pesquisa



Fonte: Figura 01: Fluxograma. Elaborada pela Autora

2. CONHECENDO OS DOIS UNIVERSOS

Para realizar uma análise comparativa entre os textos acadêmicos e textos de livros didáticos, faz-se necessário conhecer um pouco dos dois universos. Dessa forma, apresentaremos inicialmente o que se espera nos dois âmbitos, acadêmico e escolar, em termos de objetivo do ensino de geografia. Dissertaremos ainda sobre as diferenças deles em termos de produção textual, no sentido de como são trabalhados.

Em primeiro lugar, apontaremos o que diz as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Ciências Humanas e suas Tecnologias, do Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006) – quanto ao objetivo do ensino de geografia. Em seguida, o Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia com habilitação em licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina.

O documento da OCEM (BRASIL, 2006) traz como objetivos do ensino de geografia no Ensino Fundamental e Médio:

[...] Localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (BRASIL, 2006, p. 43).

Notamos que o objetivo da geografia para o Ensino Médio destaca algumas habilidades que o aluno deva adquirir, como: entender o local em que vive, saber se localizar nas diversas escalas existentes local, regional e global, conhecer a complexidade das relações que se materializam nos espaços e poder, assim, tirar suas próprias conclusões perante as diversas “realidades” existentes, de forma a se tornar um cidadão crítico e que possa atuar de forma positiva nesse espaço. A OCEM prevê que o ensino de geografia promova conhecimentos específicos, como paisagem, espaço, território, entre outros.

O que esperar do ensino geografia nas universidades? Qual seu objetivo? Para o curso de geografia da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de geografia, disponível no site da universidade, o objetivo é:

Formar profissionais devidamente habilitados a desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de aplicação técnica, a partir de princípios, métodos e técnicas da Ciência Geográfica. O curso tem duas habilitações: LICENCIATURA, que habilita o Profissional para o magistério de 1º e 2º graus e BACHARELADO, que Forma o Geógrafo para atuar em atividades de reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico e geoeconômico e as realizações nos campos gerais e específicos da geografia¹ (UFSC, 2007).

Embora as duas instituições (escola e universidade) tenham como objetivo o ensino da ciência geográfica, apresentam objetivos e funções diferentes. Enquanto a universidade, basicamente, pretende formar profissionais que sejam capazes de desenvolver em primeiro lugar atividades de ensino e depois de pesquisa e aplicação de técnica, levando em consideração os princípios e os métodos da ciência geográfica, a escola (mais especificamente o Ensino Médio) tem a tarefa de formar cidadãos que possam entender a complexidade do mundo, dando-lhes a oportunidade de pensar a “realidade” e atuar de forma a transformá-la.

Lestegás (2012) fez um estudo importante nessa temática, mostrando as diferenças existentes entre o conhecimento geográfico acadêmico e o escolar. Ele desfaz a ideia de que a relação entre os dois se dá apenas em uma minimização de conteúdos da universidade para o ambiente escolar.

Aceitar que a geografia escolar não é a tradução simplificada ou reelaborada de uma geografia científica, senão uma criação particular e original da escola que responde às finalidades sociais que lhe são próprias é uma das condições básicas que pode possibilitar uma didática renovada da

¹ Princípios e objetivos disponíveis em: <<http://geografia.ufsc.br/principios-e-objetivos/>>. Acesso em 23 de maio de 2014.

geografia ao serviço da problematização do conhecimento e da construção de aprendizagens significativas, funcionais e, além disto, úteis por parte dos alunos (LESTEGÁS, 2012, p. 25).

Dessa maneira, é necessário saber distinguir os dois tipos de saberes, para que não se perpetue a ideia de que existe na geografia uma transposição do conhecimento para as escolas de modo simplificado. Isso também não significa que esses conhecimentos se distanciam a ponto de não se tocarem.

Lestegás (2012) nos lembra de que, na gênese, podemos ver que a geografia escolar surgiu antes do curso universitário. O propósito da geografia, naquele momento da criação do ensino (século XIX), tinha propósitos diferentes do que vemos hoje, pois apresentava uma carga ideológica que atendia ao poder, ou seja, “a afirmação dos Estados-nação em sua versão moderna”, segundo Lestegás (2012 p.19). No Brasil, na virada do século XIX para o XX, o conhecimento da ciência geográfica se apresentava como forma de inculcar nos estudantes o sentimento ufanista. A existência da geografia no currículo, basicamente, ajudava a criar um espírito patriótico, pois a disciplina era a responsável por criar uma descrição do próprio país. A apropriação do nacionalismo em um caráter burguês no contexto de novas necessidades pós-revolução industrial é um dos motivos que fez com que, ao longo do século XIX, a geografia se tornasse uma matéria presente nas escolas.

Ainda segundo Lestegás (2012), foi a necessidade de haver pessoas que ensinassem os saberes geográficos nas escolas que acabou levando à criação da disciplina na universidade. Em várias passagens, o autor afirma que os saberes científicos fazem parte do que se ensina nas escolas, mas ele defende a ideia de que não é um único tipo de saber que determina o currículo escolar.

Certamente, os saberes científicos constituem uma das fontes do que ensina na escola, mas estão bem longe de serem a única referência na determinação do currículo escolar [...]. Mais do que uma simples soma de saberes pretensamente científicos, as disciplinas escolares consistem em

compartimentos de saberes que organizam a distribuição do tempo escolar e a relação dos alunos com o conhecimento, assumindo funções de aculturação dos estudantes que convertem a escola em um dos principais veículos de transmissão intergeracionais (LESTEGÁS, 2012, p. 19).

Já para Cavalcanti (2012, p. 90-91), “a geografia escolar tem como base principal a ciência geográfica”; ela vê o ensino de geografia tendo como horizonte os saberes específicos da própria geografia. Porém, autora também acredita nessa divisão de dois tipos de conhecimentos, pois entende que há pontos divergentes entre eles. Já que “ na escola existem influências diversas que dão um contorno peculiar a essa área do conhecimento”.

Ainda que haja uma pequena divergência quanto ao nível de dependência entre os dois tipos de saberes, a distinção é importante, porque ambos têm objetivos diferentes. A escola não espera formar um geógrafo ou alguém que desenvolva atividades de ensino da ciência geográfica, mas tem por objetivo formar um cidadão consciente das relações sociais, econômicas e físicas que acontecem a sua volta.

Observadas as diferenças dos campos de saberes geográficos (acadêmico e escolar) quanto ao objetivo e à função, para fazer a comparação dos dois tipos de texto, acreditamos ser necessária algumas linhas para explicitar diferenciações entre eles. O que caracteriza um texto acadêmico? Segundo Chibeni (2014, p.1):

O que caracteriza um texto acadêmico é, antes de tudo, o seu objeto: ele veicula o fruto de alguma *investigação* científica, filosófica ou artística. Deve, pois, refletir o rigor, a perspectiva crítica, a preocupação constante com a objetividade e a clareza que são parte inerente da pesquisa acadêmica. Num texto podemos distinguir o *conteúdo* (idéias, estrutura argumentativa, etc.) da *forma* (linguagem, disposição dos elementos, etc.). Embora a qualidade de um texto acadêmico dependa fundamentalmente de seu conteúdo, esse conteúdo não poderá ser devidamente compreendido e examinado se a forma que o reveste for deficiente.

De acordo com a definição apresentada por Chibeni, o texto acadêmico deve apresentar uma perspectiva crítica, e a clareza das ideias tem de ser expressa através da linguagem. Entendemos que se a forma não é bem utilizada, a compreensão do conteúdo pode acabar não se realizando. Não é pelo fato de o texto ser acadêmico que ele não possa ser didático, esse termo didático se aplica no fazer-se entender. O que acontece, contudo, na maioria das vezes, é que os textos acadêmicos costumam utilizar uma linguagem mais técnica, dando a impressão de que são menos didáticos quando comparados com os textos de livros didáticos. Estes pressupõem que os alunos (no caso de geografia) não precisam saber as nomenclaturas técnicas atribuídas à ciência geográfica. Portanto, os textos geralmente sofrem adequações para uma linguagem de alcance maior, juntamente com uma adequação de linguagem e recursos visuais para uma melhor compreensão. O texto do livro didático tem um alcance maior (pela linguagem, método e conteúdo), o texto acadêmico fica mais restrito às universidades, já que a linguagem é mais formal e os conteúdos mais técnicos, críticos e científicos. Lestegás (2012, p.14) comenta como costumam ser as diferenças de elaborações de textos nos dois âmbitos:

As elaborações científicas apresentam-se por intermédio de uma grande diversidade de documentos, tendo em conta suas finalidades, suas regras e condições de produção, bem como seus destinatários. Em um extremo situam-se os estudos originais a respeito dos problemas concretos, cujos resultados se difundem em publicações (monografias, artigos contribuições a congressos). No outro lado achamos as sínteses de diferente extensão e de caráter mais ou menos divulgativo, modalidade que mostra a maior proximidade entre os saberes científicos e os saberes escolares, dado que este é o que normalmente o professores utilizam.

A partir do conhecimento de que os dois âmbitos são diferentes, mas interligados de certa maneira, veremos como os textos acadêmicos

auxiliam o futuro professor a trabalhar com os textos didáticos, uma vez que trazem temas afins em linguagens diversas.

3. ANÁLISES

3.1. ANÁLISE DOS TEXTOS 1 E 2

O artigo “Mito e realidade da dinâmica populacional”, de José Eustáquio Dinis Alves (2000), tem como objetivo questionar as intenções e as consequências dos mitos da dinâmica populacional. Já o capítulo cinco, intitulado “Características e crescimento da população mundial”, de Sene e Moreira (2014), do livro didático, tem a intenção de abordar as desigualdades espaciais e sociais da população mundial, bem como discutir a dinâmica populacional, e dentro disso também as influências dos mitos populacionais.

Mesmo com objetivos diferentes, é possível observar vários momentos nos quais os textos se aproximam nos conteúdos. Os dois textos têm em comum, por exemplo, a discussão sobre a queda na mortalidade decorrente, principalmente, dos avanços da medicina; falam sobre Malthus, da teoria Neomalthusiana e da discriminação de gênero.

No artigo, Alves (2000) faz uma breve introdução aos mitos existentes e às questões que o artigo vai abordar e logo começa a falar sobre Malthus. Enquanto que, no capítulo do livro, Sene e Moreira (2014) iniciam trabalhando com dados e um mapa-múndi, que mostram a densidade demográfica mundial e suas desigualdades, fato que os autores deixam claro não ser somente territoriais, mas sociais também. Como metodologia, utilizam o mapa como recurso didático, tanto que, em seguida, os autores Sene e Moreira (2014) usam outro recurso visual, uma tabela que apresenta o “número absoluto de pessoas vivendo com menos de US\$\$ 1,25 por dia”.

Dando sequência, os autores lembram que existe ainda uma diferença na expectativa de vida entre os países e os sexos. Nos países desenvolvidos, a expectativa de vida é maior, o exemplo no livro cita uma diferença de expectativa de vida de 37 anos entre uma mulher de um país desenvolvido e uma de um pobre, o que mostra uma crítica clara dos autores.

Antes de explicar a teoria de Malthus, o texto do livro didático de Sene e Moreira (2014) ainda trabalha vários conceitos, como diferença entre povoado e populoso, etnia, povo, entre outros, e

apresenta reflexões sobre o crescimento da população de antes mesmo de Malthus, citando, como exemplo, que Aristóteles e Platão já se perguntavam se seria possível ter terras de cultivos para todos. Aqui já é possível ver uma primeira diferença, embora os textos tenham propostas um pouco diferentes, o artigo poderia falar dos conceitos que o livro didático abordou acima, pois fala de dinâmica populacional também. Porém o artigo pressupõe que o seu leitor, aluno de graduação, já domine esses conceitos. Ao trabalhar a teoria de Malthus, o artigo foi muito mais categórico em suas críticas quanto ao papel de Malthus, e suas intenções ao elaborar sua teoria.

Os dois são críticos quanto às consequências de seus postulados, falam de como os Neomalthusianos usaram a questão da pobreza vinculada ao número de filhos. Porém o artigo passou mais de três páginas citando as intenções de Malthus ao publicar seu livro, enquanto que o livro didático fala pouco sobre quem foi Malthus e o porquê que sua teoria focou mais nas consequências.

Vejam os exemplos no artigo e no livro. Em Alves (2000, p. 3), “Malthus era um porta voz declarado dos ricos latifundiários e defendia seus interesses (renda da terra) contra os interesses da burguesia industrial (lucro)”. E Ainda afirma: “podemos dizer que o princípio Malthusiano era apenas uma ideologia conservadora capaz de justificar a ordem estabelecida na sociedade feudal e capitalista” (Idem).

No livro, Sene e Moreira (2014) afirmam que Malthus era pastor da Igreja Anglicana, além de economista e contra métodos contraceptivos, pregava que só poderiam ter filhos aqueles que também possuíssem terra para poder dela prover alimentos à família. Depois lembram que suas previsões não se concretizaram, pois ele tirou suas conclusões observando apenas certa região, que, na época, era basicamente de população rural, e considerou que continuaria, assim, não prevendo o fenômeno da urbanização e seus efeitos na dinâmica demográfica. Como consequência, os autores do livro lembram:

Desde que Malthus apresentou sua teoria, são comuns os discursos que relacionam de forma simplista a ocorrência de fome no mundo ao crescimento populacional. Mais da metade da população mundial passa fome ou está subnutrida, mas isso é resultado da má distribuição de renda, que impede o acesso de grandes parcelas da população (SENE E MOREIRA, 2014, p. 119).

Como recurso para elucidar a situação acima, o texto do livro didático apresenta uma foto de um lixão no Rio de Janeiro, onde várias pessoas vasculham os restos. Usam a imagem como um recurso de linguagem, que não é utilizado no artigo.

Outro ponto é o detalhamento da informação. Quando o artigo fala em progressão aritmética e geométrica, ele afirma que a população vai crescer mais do que o alimento, mas não dá um exemplo matemático. No texto do livro, os autores, pressupondo que os alunos não saibam ou não lembrem os conceitos de P.A e P.G, colocam o exemplo do lado aritmético (2,4,6,8..) e geométrico (2,4,8,16,32..).

Quanto aos Neomalthusianos, no artigo, Alves (2000) começa deixando claras as diferenças existentes entre eles e Malthus. Lembra que Malthus propunha sua teoria em uma época bem anterior à queda das taxas de mortalidade, melhoria nas condições de saúde e de vida, e que nos países industrializados a taxa de mortalidade foi caindo aos poucos e, depois de um tempo, a taxa de fecundidade foi caindo também. Já nos países ditos de terceiro mundo, podemos dizer, de maneira geral, de acordo com Alves (2000), que a taxa de mortalidade caiu rápido depois da Segunda Guerra Mundial e não foi seguida de imediato pela queda da taxa de fecundidade, que eram bem altas nesses países. Como resultado, houve uma alta nas taxas de natalidade, assim, se popularizou a ideia de “explosão populacional”. Os Neomalthusianos, que não tinham dogmas da Igreja, como tinha Malthus, pregaram o controle da fecundidade como forma de frear essa tal bomba, através de métodos contraceptivos.

O artigo de Alves (2000) faz uma longa crítica aos Neomalthusianos, alerta que eles colocavam a responsabilidade dos países pobres serem assim por responsabilidade própria deles, culpam, em seguida, a criação de políticas que regulam o direito de escolha reprodutiva das pessoas por causa de teorias como essa, e até a esterilização em massa em alguns países.

De acordo com Alves (2000, p. 8), “o mito da ‘explosão populacional’ contribuiu, muitas vezes, para impor decisões reprodutivas alheias a vontade dos casais”. O texto de Sene e Moreira (2014) também faz duras críticas a essa teoria quanto à tentativa de usar o anticoncepcional como solução para diminuição da pobreza.

Era uma tentativa de enfrentar problemas sócio econômicos com programas de controle da natalidade e de acobertar os efeitos danosos dos baixos salários e péssimas condições de vida – serviços de educação e saúde precários – que vigoram naqueles países. Com base apenas em uma argumentação demográfica. (SENE e MOREIRA, 2014, p. 120).

O texto de Sene e Moreira (2014), assim como o artigo de Alves (2000), tenta desconstruir a ideia da pobreza de uma população estar ligada apenas a uma questão demográfica.

Os dois textos têm em comum também a questão da discussão de gênero. Sene e Moreira (2014) procuram mostrar, através de um mapa, a desigualdade entre homens e mulheres no mundo, no que se refere ao emprego e à educação. Nesse mapa, é possível ver a distribuição da desigualdade através de uma tabela de cores, de forma generalizada; é possível notar que países mais desenvolvidos têm menor desigualdade entre os sexos.

O texto de Sene e Moreira (2014) ainda traz vários exemplos de discriminação de gênero em países da África Subsaariana, onde as mulheres têm uma taxa bem menor de participação política, educação e emprego do que os homens.

Para ampliar a discussão, os autores ainda trazem um texto do Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa), que fala sobre a relação da cultura e da desigualdade de gênero, trazendo mais dados sobre a desigualdade entre homens e mulheres, como taxa de analfabetismo maior entre as mulheres, 70% das crianças que não vão à escola no mundo são mulheres, entre outros dados. O texto disserta sobre a situação das mulheres no mundo, fala das conquistas recentes com leis de proteção à violência contra a mulher na América Latina, mas também da dificuldade de se fazer cumprir a lei.

Já no texto de Alves (2000), a abordagem em relação ao gênero está no âmbito do direito de escolha de reprodução, que atinge muito mais as mulheres. Relata sobre como essas teorias todas de previsão sobre a população acaba por restringir o poder real de decisão das mulheres sobre o que realmente querem fazer em relação ao tema.

Como já foi dito, por causa da teoria Neomalthusiana, muitas mulheres foram esterilizadas em países muito pobres, outras, como na China, muitas vezes, são obrigadas a fazer aborto quando ficam grávidas

de meninas, pois os pais querem ter um filho homem. A China adotou a política do filho único, temendo um *boom* populacional.

Nesta análise, procuramos identificar, principalmente, quais as semelhanças encontradas nos dois tipos de textos, visto que os professores de geografia são preparados nos cursos de licenciatura para trabalhar geografia nas escolas. Eles deveriam poder usar os textos trabalhados na universidade como base de pesquisa para montar suas aulas, feita, é claro, uma mediação didática; mas, para que haja mediação didática, é preciso que os textos apresentem assuntos em comum, como estamos vendo até esta parte do texto.

O artigo de Alves (2000) disserta também que, mesmo que a taxa de crescimento populacional mundial esteja caindo no sentido de não crescer tanto quanto antigamente, por haver uma diminuição na taxa de fecundidade, a responsabilidade ainda sim cai sobre a mulher, por, muitas vezes, não terem o direito de optar por fazer um aborto de uma gravidez indesejada; em muitos países, por uma questão religiosa, pregam o “direito à vida”. Temendo uma implosão populacional, os homossexuais também são “atacados” por não poderem gerar filhos. Esse tema de implosão só é tratado no artigo de Alves (2000). O autor chega a chamar de Mito da Implosão populacional, que é fomentado em cima da diminuição do ritmo da taxa de crescimento populacional e das taxas de fecundidade. Faz críticas ferrenhas à religião Católica, traz trechos de declarações de Bispos e chega a dizer que a Igreja tenta fazer, em outras palavras, a mulher voltar ao seu papel de apenas mãe e sair do mercado de trabalho.

O texto de Sene e Moreira (2014) também traz números que mostram a diminuição do número da população de países desenvolvidos, com previsões até negativas, mas não faz disso uma teoria. Alves (2000) dedica um capítulo inteiro ao mito da implosão populacional e fala muito da questão de gênero. Questiona o peso dessas teorias sobre a mulher, enquanto o texto do livro de Sene e Moreira (2014), embora fale das desigualdades de gênero e de muitas vezes ser uma questão cultural, não entra a fundo na relação que essas teorias têm com a questão de gênero.

O artigo não traz a Teoria Reformista, que é relatada no texto de Sene e Moreira (2014). Teoria eleita pelos autores a mais coerente

quanto à relação sobre dinâmica populacional e econômica, por não culpar os países pobres de estar nessas condições por sua população ser grande e sim pela divisão internacional do trabalho, entre outras.

Mesmo que o texto de Sene e Moreira (2014) não trabalhe tão a fundo a questão de gênero relacionada às teorias populacionais e não lide com uma abordagem no sentido de uma implosão populacional, no fim da parte que disserta sobre a teoria reformista, eles chegam a uma questão que é central no artigo de Alves (2000), que é o poder de escolha da população quanto o que ela realmente deseja fazer. Para Sene e Moreira (2014, p. 121), “todo o indivíduo deveria ter o direito de determinar o tamanho de sua família, de escolher quando ter seus filhos e de fazer o planejamento família”. Para elucidar melhor a mesma questão, no artigo de Alves (2000, p. 2):

O mito da explosão populacional levou a formas coercitivas de restrição da fecundidade, enquanto o mito da implosão populacional pode levar a formas coercitivas para a elevação da fecundidade. Ambos contribuem para restringir o direito à livre decisão reprodutiva e tendem a jogar sobre o gênero feminino os custos de regular o ritmo da dinâmica populacional.

Os dois autores contribuem para uma formação mais crítica na medida em que não apresentam os dados pelos dados, mas indagam as intenções dessas teorias. Cada um a sua maneira, um mais fervoroso em suas críticas (texto acadêmico) e o outro menos ousado (texto do livro didático), os dois chegam, de certa forma, a uma mesma indagação. Isso mostra que o artigo acadêmico e o livro didático no Ensino Médio contribuem para a formação do professor e do aluno críticos. Houve aproximação de conteúdo. A linguagem utilizada nos textos é clara e objetiva, não observamos uma distância entre as linguagens, pois as duas são didáticas. Já sobre o método escolhido, o texto acadêmico faz pouco uso de outros recursos visuais, enquanto o livro didático explora bastante, praticamente em todas as páginas, há diversidade de linguagens, como: mapas, tabelas, imagens, fotografias, gráficos, entre outros.

Ambos os textos contribuem para a formação crítica, principalmente, nos argumentos apresentados. Sem eruditismos, esses textos trazem questões relevantes à formação do graduando e do aluno críticos.

3.2. ANÁLISE DOS TEXTOS 3 E 4

Análise dos textos “Águas Urbanas”, do autor Carlos E. M. Tucci (2008), e Capítulo cinco do livro *Território e sociedade*, “A urbanização no Brasil”, dos autores Elian A. Lucci, Anselmo L. Branco e Cláudio Mendonça (2010).

Começamos a análise dos textos pelos títulos. Neles já podemos esperar certas diferenças primordiais. O artigo de Tucci (2008), pelo título, pretende discorrer sobre as águas urbanas, uma das tantas variáveis existentes dentro do contexto urbano das cidades. Enquanto que o texto Lucci *et al.* (2010), do livro didático, pelo título, “Urbanização brasileira”, pretende falar de muitos aspectos da urbanização brasileira.

Os textos começam com pontos em comum já nas páginas iniciais. Tucci (2008) fala sobre a aceleração do desenvolvimento urbano, da competição pelos recursos naturais e traz indicadores de crescimento da população urbana mundial e brasileira, sobre a concentração da população e o crescimento da população em favelas. Lucci *et al.* (2010) também, em sua introdução, fala desses aspectos e dão destaque às desigualdades geradas pelo crescimento acelerado das cidades no Brasil, principalmente sobre as favelas e outras construções irregulares nos locais que sobram, onde a especulação imobiliária não tem interesse. Como podemos ver em Lucci *et al.* (2010, p.100):

Para a maioria, sobraram as terras que a legislação urbanística ou ambiental vetou para a construção ou não disponibilizou para o mercado formal, ou espaços precários da periferia e as viagens cotidianas a “cidade”. Embora não exista uma apreciação segura do número total de famílias e domicílios instalados em favelas, loteamentos irregulares, clandestinos e outras formas de assentamentos marcados por alguma forma de precariedade urbanística e irregularidades administrativas e patrimoniais.

O artigo de Tucci (2008) também abre espaço para essa questão quando comenta sobre os problemas de infraestrutura e urbanização, principalmente na América Latina, onde destaca a grande concentração populacional em pequenas áreas, o aumento da periferia das cidades e a urbanização espontânea. Conforme podemos ver em Tucci (2008, p. 98):

O planejamento urbano é realizado para a cidade ocupada pela população de renda média e alta. Para as áreas ilegais e públicas, existe invasão e a ocupação ocorre sobre áreas de risco como de inundações e de escorregamento, com frequência mortes durante o período chuvoso. Parte importante da população vive em algum tipo de favela. Portanto, *existe a cidade formal e a informal*. A gestão urbana geralmente só atinge somente a primeira.

Embora os objetivos dos textos sejam um pouco diferentes, este é o primeiro aspecto semelhante entre os dois, eles apontam para a existência de duas cidades dentro da mesma cidade. Quando Lucci *et al.* (2010, p. 100) discorrem sobre a população da cidade que faz suas casas de forma improvisada com o material que tem disponível em locais ilegais, lembram também que,

assim, em terrenos frágeis ou áreas não passíveis de urbanização, como as encostas íngremes e as várzeas inundáveis, além das vastas franjas de expansão periférica sobre as zonas rurais, vai sendo produzida a “cidade fora da cidade”, desprovida das infraestruturas, equipamentos e serviços que caracterizam a urbanidade [...] Em uma cidade dividida entre porção rica, legal e infraestrutura e a porção pobre ilegal e precária.

Durante seu artigo, Tucci (2008) vai se distanciar um pouco do conteúdo do capítulo do livro de Lucci *et al.* (2010), porque vai direcionar o seu olhar mais técnico para a questão das águas urbanas. Há temas comuns entre os textos, mas, em geral, ele segue a metodologia de apresentar os problemas com relação ao tema e também possíveis soluções.

Os próximos temas abordados pelo autor são os impactos sobre as águas urbanas, em que fala sobre problemas urbanos gerados com relação à infraestrutura, como: falta de tratamento de esgoto, de rede de drenagem, sobre a ocupação dos leitos de inundação, da qualidade da água sendo deteriorada. Ao citar esses problemas, lembra mais uma vez da cidade dividida.

Tucci (2008, p. 99) esclarece que “o planejamento urbano é realizado para a cidade formal, e para a cidade informal são analisadas tendências dessa ocupação”. Em seguida, o autor enumera porque esses problemas são gerados.

Já no texto do livro de didático, Lucci *et al.* (2010) tocarão na questão ambiental mais para o final do capítulo, antes dissertam sobre aspectos cruciais quando se discute urbanização, como êxodo rural e desigualdade regional, no sentido de concentração de população. Apresentam, para ampliar essas discussões, gráficos sobre a evolução da população urbana, um mapa do Brasil com a população urbana total e habitantes por cidade de 2005.

Sobre o tema das ocupações irregulares, trazem uma foto de uma ocupação nas margens de uma represa em São Paulo. Entre outras várias ilustrações, no capítulo do livro didático, Lucci *et al.* (2010) utilizam muito a metodologia de uso do recurso visual, de modo geral, em todas as páginas há alguma outra forma de comunicação que não era apenas texto, podendo ser: mapas, gráficos, fotos, tabelas, charges, entre outros.

A linguagem escrita utilizada pelos autores é clara, com a qual se espera um bom entendimento dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. E os recursos visuais são coesos com o conteúdo trazido, ajudando na construção do conhecimento do aluno.

Os autores Lucci *et al.* (2010) continuam a retratar o tema urbanização, da hierarquia e da rede urbana, conceitos de metrópoles e região metropolitana, cidades globais e suas influências, e apontam também, em um pequeno tópico, as tendências do processo de urbanização. Assim como em determinada parte do artigo de Tucci (2008), há um tópico sobre tendências também, mas atrelado às previsões com relação aos problemas de gestão das águas urbanas.

O artigo de Tucci (2008) define o que são águas urbanas, trazendo um pequeno histórico sobre. Essa parte do artigo é importante

destacar, porque nela o autor apresenta duas tabelas, uma sobre a porcentagem de atendimento de água e esgoto no Brasil e uma resumindo as fases do desenvolvimento das águas urbanas. Há mais uma foto de uma favela no Rio de Janeiro onde moradores jogam esgoto no leito do córrego.

Em termos de método e linguagem, o artigo se assemelha ao livro didático, pois a linguagem é clara e traz uma estrutura simples, apresentando os problemas, possíveis causas e apontamentos. Também usou o recurso da fotografia e das tabelas como outra forma de linguagem, o que facilita a compreensão do leitor. Evidentemente utilizou o recurso das imagens em menor quantidade se comparado ao capítulo didático de Lucci *et al.* (2010).

Levando em consideração a proposta de tema dos dois textos, vamos elencar aqui as partes dos textos em comum, mesmo que nos textos apareçam em momentos bem diferentes, como: a questão da moradia e da especulação imobiliária. Por exemplo, os dois argumentam sobre as condições precárias enfrentadas por boa parte da população, Lucci *et al.* (2010), apoiados nos números do IBGE, afirmam que,

entre 1992 e 2007, a população brasileira urbana vivendo em favelas passou de cerca de 5 milhões para 7 milhões. O mesmo instituto estimava que, em 2007, 54 milhões de brasileiros viviam em moradias sem infraestrutura adequado (como esgoto, água encanada, entre outros), representando aproximadamente 35% da população urbana do país (LUCCI *et al.*, 2010, p. 109).

Tucci (2008, p. 98) comenta essa questão afirmando que, “[...] no Brasil, em algumas cidades, a população em áreas irregular ou informal chega a 50% (MMA, 2000). O crescimento da população favelada tem sido significativo”. E, em seguida, argumenta mais sobre a qualidade de vida dessas populações, que, segundo ele, convivem com

deficiência no sistema de transporte, falta de abastecimento e saneamento, ar, água poluída e inundações. Essas condições inadequadas reduzem condições de saúde, qualidade de vida da população (Tucci, 2008, p. 98).

Um próximo tópico trabalhado pelos dois textos é o do papel da especulação imobiliária na área urbana e a consequência disso para a população mais carente. Lucci *et al.* (2010) trabalham essa questão falando do loteamento das cidades de acordo com os interesses das imobiliárias:

A ocupação da periferia da cidade é a justificativa para que o poder público construa as benfeitorias necessárias ao atendimento dos novos núcleos de povoamento, como transporte, pavimentação, rede de água e esgoto, eletrificação e outros. As novas infraestruturas instaladas acabam atingindo também os terrenos vazios situados no espaço intermediário da cidade. Tais terrenos (muitos eles propriedades de grandes empresas imobiliárias) passam a ter um valor econômico maior (LUCCI ET AL. 2010, p. 113).

Já Tucci (2008), ao abordar a especulação imobiliária, apresenta outro viés. Grande parte dos Estados brasileiros protege por lei as bacias hidrográficas, mas a população pobre, muitas vezes, se instalam nesses locais por serem os únicos não ocupados da cidade, assim,

essas áreas são invadidas pela população de baixa renda, e a consequência imediata é o aumento da poluição. Muitos proprietários incentivaram a invasão até para poder vender a propriedade ao poder público (TUCCI, 2008, p. 103).

Os dois textos trabalham a questão da especulação, porém, no artigo de Tucci (2008), observamos uma tentativa de pensar sobre como solucionar esses problemas, já o livro tem um caráter mais diagnóstico apenas. Tucci (2008) propõem uma direção para a diminuição da poluição das águas urbanas, o desmatamento em si e a questão da especulação imobiliária dessas áreas, afirmando que se os donos das propriedades onde ficam as bacias (caso específico de especulação onde ficam bacias) ganhassem um mínimo de compensação financeira por não poder utilizar esses espaços, eles fechariam um acordo de preservar

a área, assim teríamos uma melhora na qualidade na água em longo prazo.

É possível notar essa falta de questionamento de como melhorar a situação também no próximo assunto em comum, que é a questão do saneamento básico. Esta que foi exaustivamente trabalhada no artigo e é comentada em uma última passagem no capítulo do livro de Lucci *et al.* (2010, p.14) quando fala sobre consequências socioambientais de grande amplitude, causadas pelo rápido crescimento urbano brasileiro, adicionado à falta de ações governamentais.

Segundo os autores, o grande crescimento da população urbana ampliou as áreas que não têm acesso ao saneamento básico, que são o tratamento de água e esgoto e a coleta regular de lixo. E isso vira uma questão de risco à saúde.

Os depósitos de resíduos sólidos em locais inapropriados e a falta de coleta de lixo aumentam os riscos de transmissão de doenças infectocontagiosas, que atingem principalmente a população de baixa renda. A ingestão de água não tratada, muitas vezes retirada de rios e córregos onde o esgoto doméstico é despejado, também traz sérios riscos de contaminação (LUCCI *ET AL.* 2010, p. 115).

Os autores do capítulo do livro lembram ainda que, além do risco à saúde, há também um comprometimento do abastecimento da água nas regiões metropolitanas pela contaminação das bacias hidrográficas, onde, por muitas vezes, o esgoto sem tratamento é lançado, e também pela ocupação nas áreas de mananciais.

No artigo de Tucci (2008), há toda uma apresentação de dados sobre essa questão no Brasil, os vários problemas de gestão e de leis que contribuem para que o problema esteja onde está, mas vai mais a fundo na raiz do problema: segundo ele, as empresas de saneamento têm investido em coleta de esgoto e também de tratamento, porém a porcentagem do que é efetivamente tratado antes de chegar ao rio é bem pequena. O autor cita um motivo para isso: projetos feitos de forma inadequada, assim o esgoto continua escoando para os rios. As empresas cobram pelo serviço de tratamento e coleta, mas não prestam o serviço.

O texto do livro didático, de maneira geral, é crítico. Podemos dizer que cumpriu seu papel, não trouxe apenas dados sobre a pobreza em áreas urbanas, discutiu também a razões para as populações moradoras de áreas de risco em áreas urbanas estarem onde estão,

ocupações que geram problemas ambientais e riscos à saúde. Mas e a provocação sobre o que fazer quanto a isso? Esse texto poderia aprofundar mais o debate com os alunos sobre possíveis maneiras de agir diante desses problemas sociais e ambientais. Até para ser mais condizente com o que diz as orientações curriculares do Ensino Médio em Geografia, que deixa claro que o objetivo da Geografia escolar não é apenas formar um cidadão crítico, mas sim um cidadão crítico e atuante.

O artigo de Tucci, por mais que tenha uma abordagem técnica e um número grande de páginas, é crítico e conciso em suas ideias. Sendo feita uma mediação didática e um resumo das ideias principais de seu conteúdo, pode ser trabalhado com o Ensino Médio. Se possível, junto com o texto do livro didático, que levantou também questões importantes de maneira crítica e usando em maiores quantidades outros recursos visuais para comunicação no texto. Essa é uma estratégia interessante quando se pretende formar uma gama de indivíduos que aprendem de maneiras diversas.

A geografia, fundamentalmente, é uma ciência visual por ter categorias de análises como paisagem, território, lugar, mas a formação privilegia, como estamos vendo, o texto verbal como forma de aquisição de conhecimento. Em termos de metodologia, compreendemos que essa formação através de texto verbal na universidade nos auxilia a criar habilidades para trabalhar com os textos não verbais e verbais do livro didático.

Embora o artigo de Tucci, especificamente, tenha trazido tabelas e uma fotografia como material para exemplificar seus debates, pode se considerar irrisório perto da quantidade desse tipo de recurso encontrada nos textos do livro didático. Uma crítica que podemos fazer a esse autor é que ele traz recursos visuais para exemplificar, mas ele não problematiza ou questiona as imagens; estas estão ali como ilustração, assim, reafirmamos a importância do trabalho com o texto verbal e este como método de interpretação para os recursos visuais.

Dito isso, percebemos que a linguagem didática e metodologias diversas de ambos os textos contribuem para a compreensão dos problemas atuais, com isso se forma um sujeito consciente e crítico. Sabemos, contudo, que é preciso a mediação do professor, pois é ele

quem vai despertar no aluno o senso crítico, como apontaremos no subitem “Formação do professor de geografia”, no final das análises.

Uma última questão a ser abordada na comparação dos dois textos é a seleção do tema urbanização para este trabalho. Tal escolha se deu pelo interesse de se comparar assuntos da Geografia Física em uma das análises. Porém não encontramos no livro do terceiro ano um capítulo que se enquadrasse na área física da geografia, o único lugar que o tema apareceu foi no capítulo que abordava urbanização; no final, tinham somente duas páginas sobre problemas ambientais, saneamento básico, poluição do ar e destino do lixo, o mais perto da geografia física que encontramos.

Um tema que consideramos muito importante, que foi abordado no artigo e não foi trabalhado no livro, foi a questão das enchentes no meio urbano. O artigo fala sobre a drenagem e as inundações nas áreas urbanas, sobre os impactos gerados, traz até um esquema que mostra a vazão da água da chuva nas áreas rurais e depois nas urbanas, mostrando o quanto aumentava a vazão depois da área ser urbanizada. Discute também o porquê das enchentes ocorrerem onde ocorrem e o porquê dos municípios não se organizarem para tentar preveni-las de alguma maneira. De acordo com Tucci (2008, p. 105):

O gerenciamento atual não incentiva a prevenção desses problemas, já que, a medida que ocorre a inundação, o município declara calamidade pública e recebe recurso a fundo perdido. Para gastar os recursos, não é preciso realizar concorrência pública.

Quanto ao critério conteúdo proposto para as análises neste trabalho de conclusão de curso, a não discussão dos problemas hídricos relacionados a inundações no capítulo sobre a urbanização brasileira fica como crítica ao livro didático analisado. Esse é um problema enfrentado pelos maiores centros urbanos do país e deve ser discutido quanto às suas causas, pois a não discussão do tema tende a só aumentar os problemas.

É necessário também propor possíveis soluções nos textos dos livros didáticos, para que, junto com a mediação do professor, se busque questionar a tal solução apresentada e pedir para que os alunos pensem em outras, de forma a ajudar na formação do cidadão crítico tão mencionado nos documentos oficiais de educação do Brasil.

3.3. ANÁLISE DOS TEXTOS 5 E 6

Análise do artigo “Os espaços da Globalização”, do livro *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*, de Milton Santos (1994), e do livro didático de Luiza Angélica Guerino (2010), *Geografia: A dinâmica do espaço mundial*, capítulo sobre o “Processo de globalização”.

A proposta de Milton Santos (1994, p. 23), neste artigo em específico a ser analisado, é focar em apenas uma funcionalização da globalização. Segundo ele, “como qualquer totalidade, a globalização só se exprime por meio de suas funcionalizações”. Uma delas é o espaço geográfico, no qual ele se deterá. Santos explora os aspectos dos espaços da globalização.

Já a autora Guerino (2010) apresenta uma visão geral do tema globalização, apresentando o conceito, o histórico sobre os fatores que levaram à globalização e trazendo textos de apoio para trabalhar conceitos-chave, como de empresa global e multinacional, gráficos e tabelas sobre as trocas comerciais no mundo hoje e o dinheiro gasto com propaganda. Disserta sobre o caráter excludente do processo de globalização, entre outros, abordando realmente como anuncia o título do capítulo “O processo de globalização”.

Observada a diferença inicial de abordagem e pretensões dos textos, vamos ver em que os textos se complementam e se divergem.

Os dois textos, tanto o de Guerino (2010), do livro didático, quanto o artigo de Santos (1994), iniciam com uma primeira definição do que seria globalização. Não se limitando apenas à análise espacial, Guerino (2010, p. 84) assevera que a fase atual pela qual passamos é uma nova conjuntura vivida pela sociedade chamada de globalizada, por ela entendida como:

[...] um processo de intensa mudança estrutural da economia internacional, com aumento crescente de transações e conexões organizacionais que ultrapassam a fronteira dos Estados. Trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo global e limitado, isto é, ao mesmo tempo em que envolve transformações políticas, econômicas e culturais

mundiais, também é um processo ainda incompleto e que não afeta a todos da mesma maneira.

Dando continuidade ao tema, a autora cita ainda que, de acordo com o especialista Martin Albrow, as guerras mundiais, a internacionalização do pensamento político, o imperialismo e o comércio mundial foram os precursores da globalização. Viveríamos, portanto, agora apenas um processo de intensificação dela.

De maneira abrangente, Santos (1994, p. 23) assim conceitua a globalização:

o estágio supremo da internacionalização, ampliação em ‘sistema-mundo’ de todos os lugares e de todos os indivíduos, embora em graus diversos. Nesse sentido, com a unificação do planeta, a terra torna-se só o único “mundo”.

É possível perceber, nessas definições, embora com linguagens um pouco diferentes, conteúdos em comum. Os dois falam sobre o ápice da internacionalização, que, mesmo sendo um fenômeno global ou um “sistema-mundo”, não afeta a todos de maneira igualitária.

Na sequência de seu texto, Guerino (2010) trabalha a questão da velocidade de disseminação da informação possível graças às novas tecnologias. Discorre sobre os efeitos dessa comunicação abrangente, como a interferência na cultura de sociedades por recepção quase que instantânea de imagens. O mercado influencia a cultura de grande parte do planeta, há uma tentativa de homogeneização de culturas, principalmente através da publicidade. Cita o exemplo de empresas globais como a *Nike*, que veicula a mesma propaganda em todos os países em que vende seu produto, sem dar importância a especificidades culturais locais dos países.

A autora apresenta mais uma maneira de se ver a globalização, como estratégia,

o mercado globalizado pressupõe uma padronização dos produtos e dos mercados consumidores. Assim em termos de Marketing, pode-se dizer que a globalização é também uma estratégia de mercado (GUERINO, 2010, p. 85).

Exemplificando o que diz, a autora traz gráficos sobre gastos com publicidade em 2007, em bilhões, mostrando as áreas em que mais se investem em publicidade, sendo televisão, jornais e revistas, e lucros com publicidade por meio de comunicação também em bilhões.

Os gráficos que aparecem nesse momento e em outras partes do texto, assim como mapas e fotos, são vistos somente no texto do livro didático, não constando em nenhum momento no artigo de Santos (1994) qualquer outro tipo de linguagem que não seja a verbal.

A questão da homogeneização de cultura é abordada por Santos de forma crítica também. No início de seu artigo, afirma:

hoje, objetos culturais tendem a tornarem-se cada vez mais técnicos e específicos, e são deliberadamente fabricados e localizados para responder melhor a objetivos previamente estabelecidos (SANTOS, 1994, p. 23).

Com essa afirmação tão categórica sobre a fabricação de objetos culturais, podemos entender que os dois autores veem a globalização também como estratégia.

Santos (1994), após a breve introdução na qual define globalização, apresenta o subtítulo “O sistema-mundo visto através de espaço geográfico”, no qual ele se indaga como se caracteriza o espaço geográfico nesta fase da globalização. Ele afirma que, antes de qualquer coisa, é necessário deixar clara a noção de espaço e meio, vê-los como dinâmico e unitário, o local no qual se reúnem materialidade e ação humana.

Para Santos (1994, p. 23), “[...] o espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações deliberadas ou não”. Lembrando que, a cada época, outros objetos e novas ações juntam-se aos que existiam e modificam o todo, formal e substancialmente.

Ainda de acordo com Santos (1994, p. 23), o espaço se transforma de acordo com três dados constitutivos em cada época:

Podem-se examinar as transformações atuais do espaço geográfico – como o fenômeno de

globalização que lhe constitui a causa – a partir de três dados constitutivos da época: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e a unicidade do motor. Esses três dados, a um tempo causas e efeitos uns dos outros, são solidários em escala mundial.

Santos (1994) apresenta categorias de análise para examinar as transformações no espaço geográfico advindos da globalização e, ao decorrer do texto, vai explanando mais sobre elas; à unicidade da técnica, por exemplo, ele atribui o fortalecimento do capitalismo, pois antes existiam várias técnicas de produção, o que também particularizava os espaços.

Outra maneira de se analisar a globalização através do espaço trazida por Santos (1994, p. 25) é que as bases das formas de utilização e funcionamento do espaço são as mesmas, a ciência, a tecnologia e a informação. Santos (1994, p. 24) lembra ainda que

a informação tanto está presente nas coisas como é necessária a ação realizada sobre essas coisas. Os espaços assim requalificados atendem sobretudo a interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade e assim são incorporados plenamente às correntes de globalização.

Para Santos (1994), existe uma composição quantitativa e qualitativa do subespaço, referindo-se à quantidade e à qualidade de aportes da ciência, tecnologia e de informações que os lugares têm. Ele chama de “zonas luminosas” as que apresentam mais e as “zonas opacas” as que quase não apresentam esses aportes. Há, para ele, outras variações de acordo com o funcionamento das sociedades. Segundo Santos (1994), por mais que haja uma maior difusão do que em outras épocas, as novas variáveis não se distribuem de forma igualitária no planeta. Em sua constituição, há um novo tipo de desigualdade com efeitos nos processos sociais e produtivos. Assim:

esse meio técnico, científico e informacional está presente em toda a parte, mas suas dimensões variam de acordo com os continentes, países, regiões: superfícies contínuas mais ou menos vastas, simples pontos (SANTOS, 1994, p 25).

É tarefa difícil comparar esses dois textos, uma vez que o conteúdo e a linguagem de Santos têm um aprofundamento próprio das ciências, enquanto o texto de Guerino tenta se fazer claro e didático. Alguns conceitos de Santos não aparecem explicitamente no texto de Guerino, mas várias ideias dele são contempladas no texto de Guerino. Não encontramos no livro didático termos como unicidade das técnicas, pontos luminosos nem composição quantitativa, porém, em várias partes do texto de Guerino, é possível ver que o conteúdo dessas questões, de certa forma, foi trabalhado, como quando traz dados sobre o caráter excludente da globalização:

[...] as 500 maiores empresas multinacionais do mundo controlam cerca de 85% das inovações tecnológicas. Essa elitização deixa a maior parte da população mundial fora do processo de globalização, fazendo com que essa população não tenha acesso aos meios modernos de comunicação e não se beneficie de novas tecnologias (GUERINO, 2010, p. 88).

O tema é debatido, de certa forma, também através de outras metodologias quando a autora traz, na página 89, um mapa intitulado “Indicador de desigualdade de distribuição de renda da população mundial”, usando o índice de Gini², o qual ela traz o conceito e explica como funciona, um índice que retrata de forma mais real o grau de desigualdades dos indivíduos.

Ao apresentar uma foto de São Paulo na mesma página, podemos ver uma favela, em primeiro plano, atrás há algumas árvores e, em segundo plano, uma rua “separa” esses casebres de apartamentos enormes e até luxuosos. E ela pede para os alunos responderem qual a situação da desigualdade de renda no Brasil. Mostrando em seguida, na

² O índice de Gini, de com Guerino (2010 p. 89), “mede o grau de desigualdade de acordo existente na distribuição de indivíduos, segundo a renda domiciliar *per capita*. Seu valor varia de 0, quando não há desigualdade (a renda de todos os indivíduos tem o mesmo valor), a 1, quando a desigualdade é máxima (apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade e a renda de todos os outros é nula”.

próxima página, também uma foto que aparece um trabalhador todo sujo em uma extração de ametista no Rio Grande do Sul. Em seguida, também ao questionar as barreiras alfandegárias e as leis de patentes, afirma:

As barreiras alfandegárias dificultam a aceitação dos produtos dos países pobres no mercado internacional, interferindo negativamente nas exportações. Já as leis de patentes dificultam o acesso dos países subdesenvolvidos a novas tecnologias. Isso ocorre porque as técnicas avançadas são muito caras, e os países pobres não têm recursos para adquiri-las (GUERINO, 2010, p. 90).

Outro aspecto comum aos dois textos é que, em dado momento, os autores tentam enumerar os principais aspectos da globalização, um mais focado nas questões econômicas e o outro nas mudanças no espaço geográfico. Guerino (2010) intitula essa parte de “Principais características da fase atual da globalização do ponto de vista econômico”. Segundo ela, são três:

a descentralização do processo de produção de um objeto qualquer. De acordo com as vantagens oferecidas pelos países e com a qualidade de mão de obra, uma empresa de automóveis pode fabricar o motor, as portas e os componentes eletrônicos em países diferentes e montar tudo em outro país (GUERINO, 2010, p. 87).

Lembrando que a descentralização também ocorre, segundo a autora, em relação ao comércio, graças ao telefone, à internet, entre outros. A segunda característica é a homogeneização do padrão de consumo, porque facilita a produção em grande escala se o mercado consumidor estiver garantido. A terceira trata-se da mobilidade de capitais, pode-se investir em qualquer lugar do mundo sem ter que ir até eles. Pode-se optar por escolher um lugar em que o dinheiro renda mais. Por isso, em várias partes do mundo, existe pressão por parte das multinacionais sobre os governos para que retirem medidas protecionistas para que elas possam comercializar seus produtos.

Além de verificar aberturas comerciais, graças a essas pressões, verificam-se também outros processos, como privatização de empresas

estatais, retirada de ajuda do governo para setores vitais, como agricultura.

Já Santos (1994) intitula de “Caracterização dos espaços globais”, no qual apresenta características da mundialização do espaço geográfico, sendo elas:

Além de uma tendência à formação de um meio técnico científico e informacional: a transformação dos territórios nacionais em espaços nacionais da economia internacional; a exacerbação das especializações produtivas no nível do espaço; a concentração da produção em unidades menores, com o aumento da relação entre produto e superfície por exemplo, na agricultura; a aceleração de todas as formas de circulação e seu papel crescente na regulação das atividades localizadas, com o fortalecimento da divisão territorial e da divisão social do trabalho e a dependência deste em relação às formas espaciais e às normas sociais (jurídicas e outras) em todos os escalões; a produtividade espacial como dado na escolha das localizações; o recorte horizontal e vertical dos territórios; o papel da organização e da regulação na constituição das regiões; a tensão crescente entre localidade e globalidade à proporção que avança o processo de globalização (SANTOS 1994, p. 24).

Os dois autores, em relação à caracterização da globalização ou mundialização do espaço geográfico, dissertam sobre o enfraquecimento do Estado perante as empresas transnacionais que decidem o que acontecerá nos países. Discorrem sobre a especialização da produção e, de certa forma, também da tensão entre localidade e globalidade, pois, quando Guerino fala da retirada de subsídio do governo para agricultura, se trata da resistência ou não no caso das forças nacionais contra os interesses internacionais de empresas sobre a nossa economia; o que Santos (1994) chamou de Estados Nacionais e os espaços nacionais da economia internacional, no qual, não há espaço para agricultura

familiar, e sim produção em massa em larga escala geralmente de um só alimento.

Outro tema debatido por ambos é como se constituem as redes e fluxos no mundo globalizado. Guerino, para abordar o assunto, traz um trecho do texto publicado na revista Brasileira de política internacional, de 1999, de Valérie de Campos Melo, chamado “A globalização econômica”, no qual Melo ressalta a transformação no caráter do comércio, o seu fluxo de produtos entre redes de produção não é mais organizado nacionalmente, mas globalmente. Melo (1999) afirma:

as mercadorias são criadas através da integração de processos de produção levados a cabo em uma multiplicidade de territórios nacionais. A inclusão ou exclusão de um território nessas redes depende da decisão de agentes privados (MELLO, 1999, apud GUERINO, 2010, p. 87).

Melo (1999) Lembra ainda o papel do Estado, afirmando que ele não pode ditar a estrutura das redes de produção global, embora possa buscar tornar seu território mais atraente.

Para Santos (1994), se considerarmos o espaço como um todo, ele é “o teatro de fluxos com diferentes níveis, imensidades e orientações. Há fluxos hegemônicos e fluxos hegemonzados, fluxos mais rápidos e fluxos mais lentos” (SANTOS, 1994, p. 26). O autor afirma ainda que:

O espaço global seria formado de redes desiguais que, emaranhadas em diferentes escalas e níveis, se sobrepõem e são prolongadas por outras, de características diferentes, desembocando em magmas resistentes à ‘resificação’. O todo continuaria o espaço banal, isto é, o espaço de todos os homens, de todas as firmas, de todas as organizações, de todas as ações - numa palavra, o espaço geográfico. Mas só os atores hegemônicos se servem de todas as redes e utilizam todos os territórios. Eis por que os territórios nacionais se transformam em um espaço nacional da economia internacional e os sistemas de engenharia criados em cada país podem ser mais bem utilizados por firmas transnacionais do que pela própria sociedade nacional (SANTOS, 1994, p. 26).

Guerino (2010), através do texto de Melo, traz questões semelhantes às trazidas por Santos (1994), quando discorre, por exemplo, sobre os Estados não mais decidirem sobre os fluxos de produtos nas redes de produção. Essa decisão é tomada agora em nível global, já que se criam mercadorias pela integração de processos de produção. A exclusão e inclusão de territórios dessa rede de produção é feita por agentes privados. Santos (1994) assevera que o espaço global é formado por redes desiguais que se sobrepõem e são prolongadas por outras. Só os atores hegemônicos se servem de todas as redes e utilizam todos os territórios. Sendo esses atores os agentes citados por Melo.

Dando seguimento à análise, outro ponto relevante abordado nos dois textos e já até um pouco explicitado é a “falta de escolhas”, vamos chamar assim, dos países, principalmente, os periféricos sobre suas tomadas de decisões de produção, econômicas, políticas e sociais, dado o peso e a importância econômicas que têm certas empresas transnacionais.

Guerino chama atenção a esse fato de forma negativa, assim como Santos (1994), embora tragam terminologias diferentes. Santos (1994) trabalha com o termo atores hegemônicos e usa as terminologias verticalidade e horizontalidade para debater a questão, como se pode ver:

[...] ações hegemônicas se estabelecem e se realizam por intermédio de objetos hegemônicos. Como num sistema de sistemas, o resto do espaço e o resto das ações são chamados a colaborar, cada combinação tem sua própria lógica e autoriza formas de ações específicas aos agentes econômicos e sociais (SANTOS, 1994, p. 25).

Santos (1994, p. 26) explica:

Horizontalidades e verticalidades se criam paralelamente. As horizontalidades são o alicerce de todos os cotidianos, isto é, e do cotidiano de todos (indivíduos, coletividades, firmas, instituições). São cimentadas pela similitude das

ações (atividades agrícolas modernas, certas atividades urbanas) ou por associação e complementaridade (via urbana, relações cidade campo). As verticalidades agrupam áreas ou pontos, ao serviço dos atores hegemônicos não raro distantes. São os vetores da integração hierárquica regulada, doravante necessária em todos os lugares da produção globalizada e controlada a distância. A dissociação geográfica entre produção, controle e consumo ocasiona a separação entre a escala de ação e a do ator. Esta é com freqüência o mundo, transportado aos lugares pelas firmas transnacionais.

Já Guerino (2010) discorre sobre o poder adquirido por certas instituições no mercado financeiro, dada a desregulamentação de suas leis, e sobre a força que ganharam com a impulsionamento do Neoliberalismo e com o avanço da tecnologia. Guerino (2010, p. 87) cita um exemplo do poder dado a empresas ou instituições financeiras:

[...] as aplicações são feitas, principalmente, por meio de fundos de pensão e investimentos, cada vez que os investidores resolvem alterar o local onde investem seu dinheiro, mesmo que seja 1% do valor total US\$ 200 bilhões podem sair das reservas de um país. Esse valor é suficiente para levar bancos e governos à falência.

De acordo com Guerino (2010), exemplos como citados acima acontecem graças à facilidade com que se pode tirar uma quantidade exorbitante de dinheiro e também graças à velocidade que os investidores recebem as notícias e reagem a elas. Essa situação causa uma instabilidade financeira grande.

Sobre o setor produtivo, a autora lembra ainda que, normalmente, quando os especuladores ganham e as empresas lucram no mercado financeiro, frequentemente os Bancos Centrais de cada país saem perdendo. Em outras palavras, os dois autores estão falando da força reguladora que tem essas instituições e atores hegemônicos perante os Estados nacionais e as iniciativas populares dentro desses Estados.

Guerino (2010) reserva um espaço, depois de apresentar as características da globalização, só para falar sobre os aspectos negativos dela, no subtítulo “Caráter excludente da globalização”. Boa parte já foi

trazida em citações, mas faltam algumas importantes. A autora encerra seu texto propondo possíveis soluções para alguns aspectos.

Santos (1994) faz sua crítica no decorrer do texto todo, como já apresentado, mas também é mais categórico em uma parte do texto quando discorre sobre a perversidade da globalização.

Conforme Guerino (2010, p. 88), “o atual processo de globalização só poupa de riscos os grupos econômicos que têm maior poder e controle dos recursos financeiros e dos mercados”. A autora segue apontando outros pontos negativos da globalização, tais como: o desemprego em massa, resultante da diminuição do trabalho não especializado, subempregos, aumento da concentração de riqueza e alterações em leis que protegem os trabalhadores. O poder de competição de indústrias de países subdesenvolvidos é reduzido já que os desenvolvidos e as grandes corporações transnacionais têm um volume de capital de investimento tecnológico muito maior, fazendo crescer as desigualdades.

O aumento da tecnologia tende a diminuir a necessidade de trabalhadores, crescendo o desemprego. O desaparecimento de cargos que são superados pela tecnologia são absorvidos, apesar disso, pelo comércio e serviço. Porém é difícil o setor terciário conseguir absorver os trabalhadores das indústrias, pois exigem um maior grau de qualificação. O desemprego aumenta, dessa forma, para as pessoas sem escolarização e menos qualificadas profissionalmente, a população menos favorecida.

Santos (1994), no subtítulo “Principais tendências dos anos 90”, também é categórico, afirmando que a globalização para maior parte da população

[...] é sobretudo fábula e perversidade: fábula, porque os gigantescos recursos de uma informação globalizada são utilizados mais para confundir do que para esclarecer: a transferência não passa de uma promessa. Como as notícias decorrem da interpretação, e não da leitura dos acontecimentos, os relatos podem ser ao mesmo tempo grandes e mesquinhos (SANTOS, 1994, p. 27).

Quanto à perversidade:

as formas concretas dominantes de realização da globalização são um vício, a violência, o empobrecimento material, cultural e moral, possibilitados pelo discurso e pela prática da competitividade em todos os níveis. O que se tem buscado não é a união, mas antes a unificação (SANTOS, 1994, p. 27).

Fica claro que os dois foram bem críticos quanto aos aspectos negativos da globalização. Guerino (2010, p. 91), observando tantos problemas apontados advindos também do processo de globalização, encerra seu texto sugerindo:

o controle do processo de globalização pode ser possível se houver uma reestruturação do papel do Estado, pois ele é fundamental para gerenciar o desenvolvimento econômico, atuando como facilitador e agregador dos diferentes níveis de interesse da sociedade.

Além da crítica clara, a autora sugere também algumas ações que são tomadas em determinados países para controle do processo de globalização, dentre elas, um controle maior da abertura econômica no que diz respeito a critérios, levando em consideração a competição internacional. As sugestões são: mais investimentos em educação para população mais pobre, incentivos a empresas menores e locais que absorvem mão de obra local e a participação em blocos econômicos, ou formação deles para que promova facilidades no comércio e fluxo financeiro.

Segundo Guerino (2010), essas medidas têm implicado o aumento de infraestruturas e gerado empregos. E lembra que, no cenário atual, os países considerados mais fortes mantêm leis de proteção ao seu mercado que dificultam muito que entrem capital de outros países em seus mercados. Porém, quando se fala, principalmente, dos países subdesenvolvidos, esses mesmos países fortes alegam que leis protecionistas

vão de encontro às normas do mercado internacional. Esse conflito permanece ainda nos dias atuais, ocorrendo, inclusive, no interior de blocos regionais (GUERINO, 2010, p. 91).

A autora encerra o capítulo afirmando que a globalização foi/é um processo e veio se consolidando com o capitalismo e sua expansão, somados à internacionalização da economia, à propagação das telecomunicações e também às redes mundiais de relações políticas.

Santos (1994, p. 28) faz toda uma teoria sobre os espaços da globalização e chega ao conceito de verticalidade e horizontalidade, espaços luminosos e opacos, e ao próprio entendimento da ciência, tecnologia e informação como base das formas de funcionamento e utilização do espaço. Chega ao fim do texto com estas indagações:

em que medida cada sociedade local poderá incorporar os vetores verticais sem recusar sua participação no mundo e sem comprometer a realização do seu próprio telos? (SANTOS,1994, p. 28).

Para o autor, essa é uma questão moral e política posta nos processos e nas realidades da globalização. Para Santos (1994, p. 28),

unificação? Fracionamento? Qualquer que seja a situação, esses dois modelos estão simultaneamente presentes, conquanto suas manifestações possam ser diversas. Trata-se de perguntar qual será dominante em tal ou tal contexto geográfico.

Na sequência, Santos (1994, p. 28) chama atenção para a importância das redes para o processo de unificação. A partir da unificação, dar-se-ia o fracionamento.

As redes são vetores de modernidade e também de entropia. Mundiais, veiculam um princípio de ordem, uma regulação a serviço dos atores hegemônicos na escala planetária. Locais, essas mesmas redes são portadoras da desordem. A informação especializada e específica que elas transmitem serve à afirmação local dos atores

hegemônicos. Se, para estes, ela é negentrópica, para os demais atores é entrópica. O movimento é criador de diversificação, e a aceleração atual agrava essa tendência. A diversificação pode, pois, contribuir para unidade ou somente para unificação. Dado que nas condições atuais se trata antes de unificação que de união, a resposta à globalização é uma verdadeira fragmentação, uma tendência à explosão.

Santos (1994, p. 28) volta a levantar questões morais na globalização, indagando:

fora ideais e uni-versalista humanistas, pode-se realmente exigir das diferentes sociedades que tenham apenas um telos? A menos que se faça tábula rasa dos bens culturais, a busca do mais-ser supõe primordialmente respostas locais.

Santos (1994, p. 28) finaliza o texto afirmando acreditar ser este o momento para construir um mundo novo, dadas as condições de suporte da história, pois “a regulação mundial é uma ordem imposta, a serviço de uma racionalidade dominante, mas não forçosamente superior”.

No entender de Santos (1994, p. 28):

a questão para nós seria descobrir e por em prática novas racionalidades em outros níveis e regulações mais consentâneas com a ordem desejada, desejada pelos homens, lá onde eles vivem.

Observamos que, além das várias críticas presentes nos textos, os autores se preocupam ainda em trazer novas visões, possibilidades para essas temáticas, o que auxilia na formação tanto do graduando quanto do aluno da escola.

Esta última análise apresenta uma particularidade, porque não questionando a notoriedade dos autores dos outros artigos analisados, mas, quando se propõem a analisar um texto com o tema Globalização, o primeiro nome que se tem como referência é Milton Santos. E não por menos, ele teorizou sobre a globalização, fez críticas duras, escreveu um livro chamado *Por outra globalização*, no qual alertava sobre os

problemas que vivíamos, enquanto a mídia mostrava apenas os aspectos positivos. O autor é considerado referência no assunto. Portanto, é natural que, mesmo com níveis de linguagens e aprofundamentos diferentes, possamos ver muitas ideias semelhantes entre os textos.

Nesta análise, portanto, vimos singularidades nas ideias principais, visto que os textos tinham categorias de análise um pouco diferentes. A profundidade de conteúdo e de discussão das ideias é muito maior no artigo. Assim como a linguagem do artigo é muito mais complexa. Enquanto que a linguagem do texto de Guerino é clara e objetiva.

Quanto ao método, Santos utiliza argumentos socio-filosóficos e mantém a tradição erudita da academia. Já Guerino faz uso de outros recursos em busca da compreensão de conteúdos, como: gráficos, mapas, tabelas, fotos, ou seja, seu método é mais didático. Ambos, cada um em sua forma, engendram questionamentos sobre os temas abordados. Assim, trata-se de textos críticos, mas com aprofundamentos diferentes.

Nas outras análises, questionávamos se o artigo poderia ser utilizado com os alunos de Ensino Médio feita as mediações didáticas. Acreditamos que, de certa forma, isso já foi feito com o livro didático. Mas ainda sim consideramos válido levar o artigo para sala de aula e apresentar um dos precursores dessa linha de pensamento sobre globalização, mostrando suas teorias, como a análise do espaço pelo grau de desenvolvimento da ciência, tecnologia e informação, que não foi abordado diretamente no texto de Guerino.

Após o término das análises, constatamos ser importante falarmos da formação do professor de geografia, pois entendemos que os textos são fundamentais na formação do futuro professor, porém a prática didático-pedagógica é que vai ditar o sucesso ou não no processo ensino-aprendizagem. Vejamos algumas questões a seguir.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Como havíamos proposto na seleção dos textos, estes apresentam conteúdo similares, o que já nos faz ver que, de certa forma, não há uma

distância tão grande entre escola e universidade, isso vale destaque porque, quando a distância é significativa, a formação do professor fica prejudicada. A tarefa de um curso de licenciatura é, ou pelo menos deveria ser, oferecer bibliografias, conteúdos que sejam consistentes com os temas abordados nas respectivas disciplinas nas escolas. Isso está até previsto na lei de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 3º parágrafo I e II:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

Nessa resolução, fica claro que deve haver uma preocupação na formação dos professores em termos de consonância entre o que se aprende na universidade e o que será ensinado pelo professor. Esta pesquisa teve como foco a análise dos textos ofertados nos dois âmbitos, pois consideramos esse recurso didático fundamental como instrumento na formação tanto do professor como do aluno, pois é a partir do texto que o professor organiza seu planejamento e os métodos didáticos; são os textos ainda que nortearão o aprendizado do aluno. Por mais que o professor tenha a ideia inicial de trabalhar algum tema, é a partir dos textos selecionados que a sua prática se desenvolverá.

Nossa intenção era, ao analisar os textos do âmbito acadêmico e comparar com os textos disponíveis no âmbito escolar, verificar como está a formação, a preparação do professor.

Queríamos observar se os textos distribuídos, trabalhados na universidade são críticos, alimentam discussões, pensando como isso faria diferença para o professor lidar com os textos dos livros didáticos. Também saber como está o material distribuído para os alunos do Ensino Médio, se apresentam dados sem problematizá-los sobre população mundial, por exemplo, ou se trazem teorias, apresentam problemáticas. Destacamos que nossa intenção não é avaliar o curso de geografia da UFSC e os livros didáticos, mas nossas discussões certamente perpassarão pelos dois, visto que a amostragem é limitada para com este objetivo.

Ao se fazer a análise dos textos usando como critério o conteúdo, método e linguagem, buscamos entender quais eram as diferenças apresentadas nesses dois universos e como se complementam. Afinal, um não pode ser completamente diferente do outro. A partir do momento que a universidade se propõem a oferecer um curso de licenciatura, ou seja, preparar professores, não pode, ou pelo menos não deveria, dar os conteúdos da ciência, no caso a geográfica, sem relação nenhuma com as questões debatidas na geografia escolar.

Entendemos que a Universidade também não deva simplesmente oferecer exatamente os mesmos conteúdos oferecidos no Ensino Médio, na mesma profundidade, pois se não a graduação não teria razão de ser. Bastaria apenas fazer o ensino básico, as disciplinas de licenciatura comuns a todos os cursos.

Constatamos, então, inicialmente nesta pesquisa, que nos três textos aqui selecionados e analisados do curso de geografia no período entre 2011 e 2014, de forma geral, cumpriu seu papel e a lei ao proporcionar aos futuros professores textos que têm consonância com os temas abordados nos OCEM e nos textos dos livros didáticos. São textos críticos, levantam questões, questionam teorias, ou seja, contribuem consideravelmente na formação do futuro professor, ajudando a proporcionar a base teórica, que é fundamental à profissão. Como afirma Martins (2013, p. 155), cabe a um curso de formação

suprir a demanda de profissionais, não apenas em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade, por meio de sólida formação teórica que possibilite o

enfrentamento das condições que emergem da práxis.

Os três textos dos livros didáticos, apresentaram menos complexidade e aprofundamentos nos temas trabalhados, mas, também foram críticos, não trouxeram por exemplo um compendio de dados para serem memorizados, ao usarem gráficos e mapas, por exemplo, usavam com a intenção de questionar os problemas, ou questões debatidas nos textos.

Algumas vezes os livros didáticos deixaram de debater temas importantes, mas debatem outras questões também. Porém, ao fim das análises, mesmo compreendendo as diferenças gerais dos tipos de texto e metodologia, vendo que os textos e os livros selecionados poderiam sim contribuir para a formação de um professor e um aluno mais consciente e crítico na sociedade, chegamos à conclusão de que é preciso mais. Entendemos que preparar um professor para docência deve ser mais do que oferecer bibliografias que servirão de base teórica. Estas são fundamentais para ampliar o debate das questões trabalhadas na educação básica. Porém, no processo formativo, há de se considerar outras questões. Para Martins (2013, p. 154):

O desafio de uma licenciatura é proporcionar uma formação que tenha como propósito tornar o ensino da geografia mais significativo para os educandos das escolas, o que é concretizado quando os futuros professores de geografia têm compreensão epistemológica e pedagógica sobre o conhecimento geográfico.

É baseado nessa perspectiva apresentada por Martins (2013) e também por Costella (2013) que determinamos que, por melhores que sejam os textos da graduação, em termos de conteúdo, crítica e consonância com os temas da educação básica, esse não se torna o único fator determinante para tornar o futuro graduando um bom professor e, por conseguinte, um aluno do Ensino Médio crítico. É necessária a compreensão pedagógica. Durante a graduação, muitas vezes os conteúdos e conceitos são vistos sem que se pense e se discuta a relação entre os conteúdos e a realidade do aluno. Não há um esforço por parte da maioria dos professores da graduação em fazer os graduandos pensarem em maneiras diferentes de se trabalhar aqueles conceitos e conteúdos de forma a perceber que cada aluno aprende de maneira diferente de acordo com seu meio social e estágio de desenvolvimento

cognitivo, como teorizou Jean Piaget e Vygotsky. Assim, uma parte do processo de formação fica comprometida. Isso quando não são os dois problemas enfrentados: epistemológicos e pedagógicos.

Para ensinar geografia não basta conhecer a estrutura teórica da ciência, e assim ensinar o que se aprendeu mostrando para os alunos o produto final. Para realmente ensinar, é necessário compreender como o aluno é capaz de articular seu pensamento para aprender, é necessário ter a preocupação constante em aproximar a geografia do ato de aprender (COSTELLA, 2013, p. 68).

Nesse pensamento, podemos citar também Piaget, para quem:

O ideal da educação não é aprender ao máximo, [...], mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola (PIAGET, 1972, p. 32).

Assim como Piaget, Costella é outra autora que apresenta uma preocupação com a aprendizagem do aluno, em entender como o aluno articula seu pensamento, como ele aprende.

Essas questões de ensino e aprendizagem são vistas muitas vezes como tarefa apenas do professor de estágio no fim do curso e das disciplinas de educação comuns a todos os cursos de licenciatura. Estamos nos referindo à licenciatura de geografia da UFSC, na qual o estágio só oferecido no último ano da licenciatura. Além disso, as disciplinas, em sua maioria, pouco fazem relação com a geografia escolar. Dessa maneira, muito se perde em cada disciplina ofertada na graduação em geografia em que poderia ter-se trabalhado o ensinar aplicado ao conteúdo. Visto que saber é diferente de saber ensinar; o professor precisa, além de dominar os saberes geográficos, compreender melhor como trabalhar os conhecimentos geográficos na escola. De forma que os alunos do Ensino Médio cheguem às conclusões sobre os

saberes geográficos por eles mesmos, o professor deve ser apenas o mediador do saber e não apenas trazer o produto final.

O ensinar é diferente do informar ou do educar; o ensinar requer caminhos e artimanhas, acontecimentos e ações que somente o PROFESSOR, que entende de aluno, sabe como fazer. Se não fosse dessa forma todos que “ensinam-informam-instruem” seriam professores. É interessante se pensar no professor como um eterno pesquisador de aluno, de metodologias, de escolas, de sentimentos e de lugares por onde passam os alunos (COSTELLA, 2013, p. 67).

Um trabalho interessante para fomentar esse debate sobre a formação do professor, principalmente levando em consideração que os textos analisados que geraram esta discussão foram trabalhados pelo curso de geografia da UFSC, entre os anos de 2011 e 2014, é as análises prévias da dissertação mestrado do Alan Fernandes dos Santos. Ele aborda a visão dos alunos do curso de licenciatura em geografia da UFSC sobre seu processo formativo. Para isso, ele elaborou questionários com esses graduandos que estavam cursando o estágio I e o II no ano de 2013, respondido por 19 alunos de 22. Dentre várias questões abordadas sobre a formação, duas que se relacionam diretamente com o tema debatido são sobre como os alunos avaliaram o nível do curso de licenciatura e como estava acontecendo a relação dos conteúdos das disciplinas com o ensino de geografia.

Embora os resultados de Santos (2013) sejam fruto de amostragem pequena, eles evidenciam a conclusão chegada nas análises dos textos do presente trabalho de certa forma. Vejamos porque: segundo os dados apresentados na pesquisa, menos de 30% dos alunos consideraram o nível do curso de licenciatura bom, a grande maioria achou regular ou ruim. Quanto ao segundo questionamento, percebemos que quase 60% dos alunos afirmam que nem 25% das matérias faziam relação de conteúdo com o ensino de geografia. Na nossa compreensão, os graduandos, em sua maioria, não consideraram o curso de licenciatura em geografia da UFSC bom, entre outros fatores, porque ele pouco relacionou os conteúdos com o ensino de geografia. E é no momento do estágio que os graduando mais se deparam com as dificuldades de não ter um curso que os preparasse de fato para ser um professor, que

ofereça base científica e pedagógica. E a amostragem da pesquisa foi feita exatamente com esses alunos.

Quando, ao finalizar as análises dos textos, afirmamos que não bastava os textos serem críticos para garantir que dali sairia um bom professor, que ajudaria o aluno a elaborar um pensamento crítico, também falávamos sobre isso.

As universidades ensinam o conteúdo proposto de cada ciência, as especializações e especificações preponderam, restringindo o olhar atento e reflexivo do todo. Os professores frutos dessas universidades sabem muito geografia ou matemática, mas sabem pouco como transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos de sala de aula na educação básica. Esse vazio sentido pelos professores ou futuros professores faz com que os mesmos se aproximem dos livros ou manuais didáticos, essa aproximação vai garantir uma maior segurança (COSTELLA, 2013, p. 63).

Quando Costella (2013) discorre sobre transformar conhecimento acadêmico em conhecimento de sala de aula, isso nos lembra, de certa forma, a discussão levantada no início desta pesquisa quando trabalhávamos a ideia de dois universos e dois tipos de geografia: a escolar e a acadêmica. Observamos que, para alguns autores, como Lestegás (2012), deve ficar clara a diferença dos dois, pois a geografia escolar não é uma mera simplificação dos conteúdos da geografia acadêmica, mesmo tendo ela como base, não é apenas os seus conhecimentos que regem a geografia escolar, uma vez que traços culturais e o próprio universo escolar as regem também.

Mesmo sabendo que a geografia escolar não se pauta apenas pelos conteúdos da ciência geográfica vista na universidade, é na geografia acadêmica que os futuros licenciados em geografia formam toda sua base teórica. E eles devem estar preparados para adequar os conteúdos aprendidos na universidade quando esses fazem parte do

currículo da geografia escolar, até para que possa fazer sentido para os alunos do Ensino Médio.

E quando falamos em adequação, entramos na questão da transposição didática ou mediação didática, vista como um recurso na busca do ensino significativo de geografia.

A mediação didática foi apontada inclusive nas análises do presente trabalho como uma maneira de usar os textos recebidos na universidade nas escolas como forma de aprofundar as questões trabalhadas na disciplina escolar. Mas o que pode ser considerado transposição didática? Ou mesmo mediação didática?

4.1. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA OU MEDIAÇÃO DIDÁTICA ?

A transposição didática é, segundo a perspectiva de Souza (2006, p. 127), um conceito usado

para explicar e definir a natureza dos saberes pedagógicos que o professor coloca em ação em sala de aula. É sabido que, quando o professor ensina algo, este conhecimento não é idêntico ao conhecimento erudito, acadêmico.

No entanto, existe certa discussão quanto à validade do conceito de transposição didática quando se trata de disciplinas ligadas mais a áreas humanas, porque, de acordo com Souza (2006), o conceito de transposição didática usado pelo físico Chevallard, e criado na verdade por Michael Verret, tinha o objetivo de constituir uma teoria que explanasse sobre o ensino da matemática. Buscava estabelecer quais seriam as referências de base do saber do ensino. Para Chevallard, o que legitima e dá referência ao conhecimento que se ensina é o conhecimento científico. Porém, muitos autores não aceitam a ideia de que o único conhecimento referencial no ensino seja o erudito. O conceito de transposição didática é ainda mais polêmico nas disciplinas de geografia e história.

Audigier, Crémiuex e Tutiaux-Guillon chamam a atenção para o caráter interpretativo dessas disciplinas. Para esses autores, os conhecimentos de ensino são marcados pelas finalidades que a escola lhes dá. Entendem que, no ensino da história e da geografia, a referência ao conhecimento erudito baseia-se principalmente no compromisso de não ensinar ‘mentiras’, inclusive

dizem os autores, na elaboração de currículos dessas disciplinas sempre estão presentes toda uma gama de conflitos, debates e comprometimentos sociais. Isso mitiga sensivelmente o uso do conceito de transposição didática nos currículos de história e geografia (SOUZA, 2006, p. 128).

Vistas as divergências quanto à validade do termo transposição didática na geografia, dada a sua origem do conceito, vejamos o que é a mediação didática:

A mediação cognitiva é aquela que alimenta dispositivos internos que cada indivíduo possui (conhecimento, prática, vivência) para se apropriar da realidade externa; e a mediação didática é a “mediação da mediação cognitiva”, ou seja, trata-se de fenômeno que intervém nos processos mentais dos alunos. No caso do professor, a sua mediação didática consiste em propiciar a atividade cognitiva do aluno, a partir de um encaminhamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem (BENTO, 2013, p. 74).

Nos dois conceitos, está contida a preocupação com o entendimento dos alunos, a preocupação com o aprendizado. Porém, a mediação é mais ampla, porque nela independe de onde vem o conhecimento a ser ensinado, está mais focada em propor recursos metodológicos para que o aluno aprenda.

Acreditamos que é muito importante para o professor estar familiarizado com a mediação didática, com a ideia de que o que ele sabe deverá passar por um processo de adaptação para ser ensinado. Mais do que adequação de linguagem e tamanho de texto, tem de ser pensado o jeito que faça sentido aos alunos para que seja uma geografia significativa. É importante que o conceito de transposição ou mediação didática não sejam vistos apenas na disciplina final de estágio e que seja

permitido aos futuros professores, de alguma forma, durante o curso, apreender a fazer essas mediações.

Se os estágios estivessem presentes desde as primeiras fases, ao observar o professor regente da escola fazendo a mediação didática, os graduandos, durante as disciplinas, estariam sempre pensando nessa perspectiva, porque saberiam que logo seriam eles a passar por esse processo e até cobrariam mais dos professores dos cursos de geografia que voltassem uma porcentagem mínima de suas aulas para o ensino de geografia.

O professor deve ter compreensão epistemológica e pedagógica da ciência que estuda, então se deve ter uma preocupação maior com o ensino da geografia, deve se trabalhar mediação didática em todas as disciplinas da licenciatura. No fim, quando os graduandos perdem o vínculo com a universidade, o que ficam são os textos bases das disciplinas da graduação, e eles são procurados pelos agora professores como material de pesquisa. Esse olhar pedagógico precisa ser treinado, para o professor saber fazer uma mediação didática, compreender a sua importância no processo de formação do aluno do Ensino Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparamos os textos “Mitos e realidade da dinâmica populacional”, de Alves (2000), e o capítulo cinco do livro didático intitulado “Características e crescimento da população mundial”, de Sene e Moreira (2014). E Concluimos que, dentro dos objetivos estabelecidos, os textos podem sim contribuir na formação do professor e do aluno, porque são críticos. Trabalharam os temas de forma a questionar teorias e dados e não apenas os apresentando. O artigo com críticas mais duras, porém o livro didático também foi crítico e, embora tenham propostas de textos um pouco diferentes, chegaram a uma conclusão em comum: que, independente das teorias da dinâmica população, as pessoas têm de ter o direito de escolher o arranjo familiar.

Já na segunda análise, comparamos o artigo “Águas urbanas” (2008), de Tucci, e o capítulo cinco do livro didático “A urbanização no Brasil”, dos autores Lucci, Branco e Mendonça. Embora também tenhamos entendido que esses dois textos também são críticos e colaboram na formação do professor e do aluno críticos, vimos que o artigo acadêmico apresenta a problemática das inundações e questiona o porquê dos municípios não se organizarem para a prevenção desses eventos. Já o texto do livro didático não aborda a questão das inundações, mesmo tendo como tema a urbanização brasileira e os problemas hídricos aumentarem com a urbanização acelerada. Vemos, então, a necessidade da mediação didática, pois o professor formado com esse tipo de texto acadêmico deve levantar discussões sobre o problema das enchentes. Esse texto acadêmico poderia ser trabalhado com o Ensino Médio, feitas as mediações didáticas, já que o livro didático não abordou o tema. Observamos aqui também o perigo dos professores que usam apenas o livro didático como material de estudo, pois, por mais que o livro seja crítico, não vai conseguir abordar tantas questões com profundidade.

Para terceira análise, escolhemos os textos “Os espaços da Globalização”, de Milton Santos (1994), e o capítulo sobre o “Processo de globalização”, de Guerino (2010). Percebemos que há uma grande distância entre esses dois textos no que diz respeito à linguagem e à abordagem. O que os aproxima é a temática e a intertextualidade, visto

que o livro didático aborda as teorias de Milton Santos, mesmo com vozes mudas, ou seja, sem citar diretamente esse autor. Acreditamos que o texto de Santos deve ser apresentado aos estudantes do Ensino Médio para que eles vejam quem é um dos precursores da temática globalização na geografia. Devido à linguagem complexa e filosófica de Milton Santos, o professor precisa ficar atento às mediações que se fazem necessárias.

Ao finalizar as análises e perceber que os textos estavam sendo críticos e auxiliando o professor e o aluno a desenvolverem o pensamento crítico, nos questionamos se os textos eram autossuficientes. Entendemos então que os textos são ferramentas para o conhecimento, assim destacamos o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. Optamos pela mediação didática, porque acreditamos que a transposição didática pode parecer uma simplificação da linguagem dos métodos e dos conteúdos. Enquanto que, na mediação, o professor não mede esforços para levantar questionamentos para que o aluno processe as informações e as transforme em conhecimento. Colocamos assim o professor como um provocador.

Entendemos que esses quatro e anos e meio de graduação em licenciatura na UFSC deixaram a desejar quanto à construção desse professor provocador, visto que a preparação para a docência só se torna preocupação em termos gerais nos últimos semestres da graduação nas disciplinas de estágio obrigatório e metodologia do ensino da geografia. São poucas as disciplinas do curso que utilizam carga horária da matéria para discutir a geografia escolar. Minha preocupação com a formação foi tamanha que resolvi fazer um trabalho de conclusão de curso de geografia do bacharelado sobre o tema conhecimento acadêmico em sala de aula para ver se eu entendia melhor como se dava essa relação, pois não tive muitas oportunidades de pensar sobre isso ao longo de toda formação.

Sobre as limitações encontradas na pesquisa, apontamos o fato da Biblioteca central da UFSC estar fechada por motivo de greve na maior parte do tempo ao longo da pesquisa. Reconhecemos que a quantidade de textos selecionados para as análises é limitada, não permitindo uma avaliação geral do curso e nem afirmar que a universidade está formando graduandos críticos. Podemos afirmar que os textos analisados estão sim contribuindo. Poderíamos ter explorado mais profundamente o texto como recurso importantíssimo na construção intelectual do sujeito.

Mesmo diante de tais dificuldades, acreditamos que este trabalho possa servir de base para futuras pesquisas na área da geografia escolar e da formação de professores. Com um número maior de análises e a ida nas escolas, pode-se ter mais clareza para verificar as dificuldades encontradas pelos recém formados na prática docente com relação à mediação. Esperamos que este trabalho sirva também para alunos da licenciatura que, assim como eu, sentiram e sentem necessidade de entender melhor essa relação universidade-escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. Mitos e realidade da dinâmica populacional. In: **anais do xii encontro nacional de estudos populacionais**. Belo Horizonte: ABEP, 2000. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2000/todos/mitos%20e%20realidade%20da%20dinamica%20populacional.pdf>> Acesso em: 19 fev. 2014.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM) – ciências humanas e suas tecnologias do ministério da educação/secretaria da educação básica**. Brasília, 2006. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
> Acesso em: 25 jun. 2014.

BRASIL/ Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BENTO, Izabella P. Bento. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 09 de setembro de 2013. 260 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, instituto de estudos socioambientais programa de pesquisa e pós-graduação em Geografia. Goiânia 2013. Disponível em:<
https://lepeg.iesa.ufg.br/up/8/o/Tese_Izabella_Peracini_Bento.pdf>
Acesso em 29/09/2015

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. **Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa**. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista (organizadoras). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. O uso do livro didático. In: CARVALHO, Anna M. P. de (Coord.). **Ensino de Geografia**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados** In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista (organizadoras). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CHIBENI, Silvio Sene. **O texto acadêmico**. 2014. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/textoacademico.pdf>> Acesso em: 23 mai. 2014.

COSTELLA, Roselane. Z. **Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio. C; TONINI, Ivaine. M; KAERCHER, Nestor. A. Movimentos no Ensinar Geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p.63-74.

GUERRINO, Luiza Angélica. Processo de globalização. In: **Projeto Eco-Geografia: a dinâmica do espaço mundial**. Curitiba: Positivo, 2010. p.84-91.

JAHN, Felipe. O ensino médio e seus caminhos. **Revista Educação**. S/n,169. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/169/o-ensino-medio-e-seus-caminhos-234935-1.asp>

LESTEGÁS, Francisco Rodrigues. **A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo a consideração disciplinar da geografia.** In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella ; MUNHOZ, Gislaine Batista (organizadoras). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Iazaro; MENDONÇA, Cláudio. Urbanização do Brasil. In: **Território e Sociedade no mundo globalizado.** São Paulo: Saraiva, v.3, 2010. p.100-116.

MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypczynski. **Reflexões sobre o processo formativo do professor de geografia.** In: CASTROGIOVANNI, Antonio. C; TONINI, Ivaine. M; KAERCHER, Nestor. A. Movimentos no Ensinar Geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. 151- 169

PONTUSCHKA, Nibia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hangley. **Textos escritos.** In: Para ensinar e aprender Geografia. (ORG) PONTUSCHKA, Nibia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hangley 1ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. v. 1000. 383 p.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1972.

SANTOS, Alan Fernandes dos. **Visão dos alunos do curso de licenciatura em geografia da ufsc sobre seu processo formativo.** Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis, v. 1, n. 1, out. 2014. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar>>. Acesso em: 15/09/2015.

SANTOS, Alan Fernandes dos. **A formação do professor de geografia na ufsc: concepção sobre o processo formativo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, José Francisco dos; KUNESKI, Maristela. **Metodologia do trabalho acadêmico; Manual de TCC e trabalhos acadêmicos**. FATESC – Faculdade de Tecnologia de Santa Catarina, Brusque, 2009.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 2º ed. São Paulo: Hucitec. 1994

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. Características e crescimento da população mundial. In: **Geografia geral do Brasil**, v. 3: espaço geográfico e globalização. São Paulo: Scipione, 2014 2ºed, p.106-116.

SOUZA, Ivonete da Silva. **Transposição didática**. In: DIAS, Maria de Fátima Sabino; SOUZA, Suzani Cassiani de; SEARA, Izabel Christiane. (Organizadoras) Formação de professores experiências e reflexões. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2006.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão(org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2006.

TUCCI, Carlos E. M. **Águas urbanas**. Estudos Avançados, v. 22, nº 63, 2008. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10295>>. Acesso em 14 de maio de 2015.

UFSC. Projeto Político Pedagógico do curso de geografia.

Departamento de Geociências, Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis:

UFSC. 2006. Disponível em:

<<http://geografia.ufsc.br/files/2012/03/GEOGRAFIA-curriculo-20071.pdf>> Acesso em 12 abr. 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1994.