

ARTIGO

O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR NA PRÁTICA EDUCATIVA DO ENSINO BÁSICO

Évelyn Freire da Silva¹
Janete Regina de Oliveira²

RESUMO

O espaço geográfico escolar pode ser considerado um importante instrumento na realização do processo ensino aprendizagem da Geografia, logrando uma aprendizagem significativa através da utilização do mesmo na prática educativa. Compreendendo que aprendizagem significativa da Geografia perpassa pela inserção dos conteúdos científicos na realidade vivida pelos alunos, tendo como pressuposto os saberes preexistentes de cada um e que a construção de conhecimentos ocorre coletivamente a partir da mediação do professor, a pesquisa teve como objetivo compreender as potencialidades do uso do espaço geográfico escolar para o ensino de Geografia, buscando demonstrar como sua utilização pode possibilitar a aprendizagem significativa da disciplina. O trabalho constituiu-se de uma pesquisa exploratória sobre a Geografia Escolar e da utilização do espaço geográfico como facilitador para aprendizagem significativa da Geografia, sob a abordagem da pesquisa participante junto a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Foram realizadas duas aulas com uma turma de escola da rede pública de Viçosa-MG, uma no interior da sala de aula e outra utilizando espaços disponíveis na escola. Assim, o estudo foi realizado a partir do referencial teórico utilizado acerca do tema da pesquisa e a prática realizada em uma turma do ensino básico, o que tornou possível a análise a partir do método comparativo através da observação entre as duas aulas ministradas. Pode-se compreender que a utilização do espaço geográfico escolar de fato pode possibilitar e potencializar a aprendizagem significativa da Geografia, pois insere a realidade e o contexto do aluno no ensino, concretizando a condição fundamental da aprendizagem significativa.

Palavras-Chave: Espaço geográfico escolar. Geografia Escolar. Aprendizagem significativa.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa-MG. E-mail: evelyn.freire@ufv.br

² Doutora em Geografia, Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Viçosa-MG. E-mail: janete.oliveira@ufv.br

1 INTRODUÇÃO

Em tempos em que a Geografia vem perdendo paulatinamente lugares no ensino – haja vista a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 que retira a obrigatoriedade da disciplina durante toda a etapa do Ensino Médio, por exemplo – é importante a reflexão acerca de formas de realizar a aprendizagem significativa da disciplina, ao passo que, ao mesmo tempo, logre demonstrar através da construção de conhecimentos a importância do ensino de Geografia nas práticas sociais.

Através de vivências no cotidiano escolar, percebe-se que o ensino de Geografia tem ocorrido fundamentalmente através do livro didático e do uso do quadro, ou através de tecnologias de projeção (quando acessível). Logo, o ensino tem se restringido à sala de aula e à relação professor transmissor e aluno receptor. Assim, aparta-se a possibilidade de explorar os diversos espaços presentes na escola e que compõem a prática cotidiana do estudante.

A proposta desse artigo parte do interesse em analisar como os espaços escolares podem corroborar para uma aprendizagem significativa da Geografia na educação básica, principalmente no Ensino Fundamental. O atentamento a este tema tem origem na observação em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, onde se percebe o uso diminuto dos espaços disponíveis da escola para a realização da prática docente.

Porquanto, a Geografia, bem como toda ciência, possui conceitos-chave que possibilitam a análise da sociedade, ao passo que também possibilitam sua identidade e autonomia enquanto ciência (CORRÊA, 2000). Sendo o espaço um conceito crucial dentre esses, conforme Corrêa (2000), fazê-lo compreensível é uma tarefa primordial. Assim, considerá-lo no contexto escolar se faz igualmente necessário.

Compreendendo a escola como, consonante a Dayrell (1996), um espaço sócio-cultural, pois enquanto instituição, resgata os sujeitos sociais que a constroem, é essencial entendê-la também como fruto de uma construção social. Também é imprescindível concebê-la através da realização do seu cotidiano, onde os sujeitos que nela atuam são ativos frente à sua estrutura, agindo sobre e sendo influenciados por ela (DAYRELL, 1996). Portanto, considerando que o processo ensino-aprendizagem se realiza através da relação professor-aluno que se estabelece na escola – fruto e reflexo das relações sociais –, por que não utilizar os espaços disponíveis, os entendendo enquanto espaço geográfico escolar, na prática docente, como facilitadores para uma aprendizagem significativa da Geografia?

Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa participante, tendo como objetivo compreender as potencialidades do uso do espaço geográfico escolar para o ensino de Geografia. Partindo do pressuposto que os espaços escolares raramente são empregados no processo ensino aprendizagem e que a utilização dos mesmos pode potencializar a aprendizagem significativa da Geografia, dado que a utilização de elementos integrantes do cotidiano favorece a aprendizagem de novos conhecimentos.

Assim, a primeira seção tece considerações acerca da Geografia Escolar, trazendo sua trajetória relacionando-a à Geografia Tradicional e à Geografia Crítica e suas influências no ensino de Geografia. Busca-se também analisar o atual contexto em que se encontra a Geografia Escolar, na medida em que se procura progredir no processo ensino-aprendizagem para uma aprendizagem significativa da Geografia, enfocando principalmente no Ensino Fundamental.

Na segunda seção, discutem-se as bases para lograr uma aprendizagem significativa dos conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos na escola. Os argumentos dos autores utilizados direcionam a questão para o ensino de Geografia e dialogam para uma proposta construtivista de ensino, onde o espaço geográfico escolar configurar-se-á um possível e importante instrumento para aprendizagem significativa.

Finalmente, a terceira seção se atenta à concepção da escola enquanto espaço geográfico e traça reflexões teóricas acerca da sua utilização no ensino de Geografia. Na tentativa de demonstrar como a utilização desse espaço traz positivas influências no processo ensino aprendizagem, faz-se a análise da prática do uso do espaço geográfico escolar, realizada em uma das séries finais do Ensino Fundamental.

2 A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia, enquanto componente do currículo escolar, se caracteriza como uma disciplina que possibilita ao estudante conceber o mundo e se entender enquanto pertencente a ele, proporcionando a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos sociais (CALLAI, 2011).

2.1 Entre a Geografia Tradicional e Geografia Crítica

O surgimento da Geografia, formulada enquanto ciência, está atrelada ao processo de expansão imperialista da Alemanha, no século XIX, e seu surgimento foi fundamentado por

um viés político, estando comprometida com os interesses burgueses e, assim, buscando atender às necessidades da sociedade capitalista que se consolidava (GURGEL; SILVA, 2016).

A Geografia surge enquanto disciplina escolar também no século XIX com o objetivo de formar cidadãos alimentados por uma “ideologia do nacionalismo patriótico” e, posteriormente, é trazida para o currículo escolar com a intenção de formular conhecimentos acerca do território nacional (CAVALCANTI, 2003).

No contexto brasileiro, segundo Menezes (2015), a Geografia, tal qual a Geografia no contexto mundial, teve como sua primeira corrente a tradicional,

Esta caracterizou-se pelos estudos regionais a fim de elaborar um conhecimento minucioso do território brasileiro e assentou-se na descrição e enumeração dos fenômenos. Na escola, desenvolvia-se uma Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado. (MENEZES, 2015, p. 353)

Outrossim, como coloca Straforini (2008), o ensino de Geografia, por muito tempo, se configurou um ensino tradicional, baseado em uma Educação Tradicional, de uma Geografia Tradicional. A Geografia Escolar mostrou-se sendo a união da Geografia Tradicional com a Educação Tradicional, que são firmadas sobre o método positivista analítico dedutivo-indutivo – pautado na fragmentação, estaticidade e descrição das formas –, se materializando na escola tradicional, onde a finalidade do ensino se coloca em transmitir conhecimentos e conteúdos (STRAFORINI, 2008).

Na escola tradicional, segundo Straforini (2008), o aluno é visto como um sujeito passivo diante dos conteúdos, onde se prioriza a memorização dos conhecimentos da cultura da humanidade, estes selecionados e transmitidos pelo professor, e, assim, o mundo é exterior ao aluno e se exclui a possibilidade de entendê-lo como participante do processo histórico. Do mesmo modo, coloca o autor, por não refletir acerca do processo histórico, a Educação Tradicional é “extremamente estática e fragmentada”, incorporando plenamente o ideal positivista de fragmentação do todo, como método de estudo, e depois unindo as partes em uma somatória.

Na Geografia Tradicional não é concebido enquanto múltiplo, complexo, contraditório e em constante movimento, trabalhando dicotomicamente teoria e prática, sujeito e objeto, trabalho manual e intelectual, todo e parte, assim, acabando por fragmentar o mundo (STRAFORINI, 2008, p. 63). Do mesmo modo, segundo Straforini (2008, p. 62), a Geografia Escolar – nessa perspectiva – “não poderia ser diferente, ou seja, os conteúdos eram tratados

de forma superficial, apresentados fragmentados e sem qualquer relação com a realidade e as demais disciplinas” e, dessa forma, as atividades desenvolvidas no ensino de Geografia possuíam um caráter mecanicista e decorativo. Assim, a Geografia Tradicional se caracteriza principalmente pela mecanicidade, divisão em aspectos físicos e fenômenos e acontecimentos humanos, apenas descrevendo os objetos de estudo, seja uma cidade, um país, uma região ou um continente (CAVALCANTI, 2003).

Ao longo do tempo, diversas transformações ocorreram na ciência geográfica, como a inserção da corrente teórico-quantitativo na segunda metade do século XX e posteriormente, o surgimento da Geografia Crítica a partir da década de 1980, que se contrapunha ao método tradicional e quantitativo e propunha uma mudança social, onde a sociedade era vista como produtora e resultado do espaço geográfico (MENEZES, 2015).

Por conseguinte, no campo da educação básica, foi em meados da década de 1980, de acordo com Vesentini (1987), que começou a se conceber a ideia – principalmente na parcela docente preocupada com o papel social da escola e com a sua renovação – de que estaria havendo uma transição da Geografia Escolar Tradicional, caracterizada como descritiva, fundada na memorização e compartimentada, para uma Geografia Escolar Crítica.

Como coloca Cavalcanti (2003, p. 20), incorporando a Geografia Crítica, o ensino de Geografia não deve basear-se na “descrição e enumeração de dados, priorizando aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à ‘memória’ dos alunos, sem real interesse por parte deles)”, longe disso, o ensino de Geografia “deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições”. Assim, a designação de Geografia Crítica refere-se ao enfrentamento da realidade e da ordem postos, propondo a transformação da realidade a partir do conhecimento (STRAFORINI, 2008).

Porém, apesar de objetivar a prática reflexiva dialética no ensino de Geografia, Straforini (2008, p. 49 e 50) coloca que:

Na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual. Da mesma forma que os conteúdos chegavam aos professores de maneira pronta e acabada na Geografia Escolar Tradicional, os conteúdos sob a luz da Geografia Crítica também assumiram o mesmo papel junto aos professores, ou seja, de essencialmente dinâmicos, na prática continuavam estáticos.

Assim, com base no autor, apesar da oposição à Geografia Tradicional, o que se deu através da Geografia Crítica na realidade foi a manutenção do conteudismo e a reprodução

mecânica, do professor para o estudante, dos conhecimentos. Igualmente, Menezes (2015) afirma que a revolução trazida pela teoria Crítica permaneceu, predominantemente, no plano teórico e limitando-se à academia, não logrando a prática na escola.

Vesentini (1987) ressalta que um ensino crítico da Geografia, no contexto escolar, não significa somente a reprodução de outro nível dos conteúdos da Geografia Crítica, a relação é oposta, o conhecimento científico reelaborado, buscando se adaptar à realidade do aluno e ao seu ambiente social.

Em contrapartida, Cavalcanti (2003) também explica a questão da pouca difusão das novas propostas teóricas da Geografia entre os professores da educação básica analisando as precárias condições de trabalho nas escolas, condições que limitam o acesso e o investimento dos professores em seu crescimento intelectual, e mesmo as capacitações oferecidas aos professores se mostram frágeis no que diz respeito a uma melhora na formação e condições de trabalho docente.

Destarte, a Geografia e o ensino da disciplina percorreram um longo caminho desde sua institucionalização até o momento vivenciado, muitas foram e são as dificuldades que tangem a busca por um ensino que possibilite aos alunos a compreensão do mundo. Conforme Straforini (2008), a Geografia surge enquanto ciência desempenhando um papel na lógica de reprodução do contexto sociopolítico e econômico no qual estava inserida. Assim, se atrelando ao modo de produção capitalista para corroborar nos interesses do capital, o conhecimento geográfico foi e é um importante “instrumento para o avanço do capitalismo internacional”, principalmente no tocante às formas de inclusão e exploração dos países periféricos na Divisão Internacional do Trabalho (STRAFORINI, 2008). Assim, se faz necessário refletir sobre formas de lograr entendimento acerca do mundo e dos processos que interferem na totalidade de um mundo globalizado e, ao mesmo tempo, como estes refletem na realidade concreta de cada educando.

2.2 A geografia escolar: um panorama atual

No Brasil, o Artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), dispõe que a educação básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No que concerne à Geografia, Straforini (2008) coloca que é seu dever, necessariamente, possibilitar ao aluno a construção de conceitos que os tornem capazes

de compreender o seu presente e refletir sobre o futuro – com responsabilidade –, o fazendo a partir de um inconformismo em relação ao presente.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, documento que norteou a educação, define acerca dos papéis do ensino da Geografia que:

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 2000, p. 30).

No tratamento específico da Geografia, os PCN dos anos finais do Ensino Fundamental traz que o ensino de Geografia:

Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se pinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos (BRASIL, 1998, p. 29).

Conjuntamente, Manfio, Severo e Wollmann (2016) assinalam que a Geografia tem como missão formar os educandos para vida, possibilitando que estes consigam se posicionar de forma crítica e reflexiva diante das questões enfrentadas na sociedade e na vida familiar. Outrossim, é necessário possibilitar ao aluno a percepção acerca do quão é importante o espaço na construção da vida social e individual e, para isto é preciso que, no ato de ensinar, a referência para o estudo do espaço geográfico sejam os conhecimentos preexistentes e a realidade do estudante (LANDIM NETO; BARBOSA, 2010).

Isto posto, dissertando acerca do cenário atual enfrentado pela Geografia Escolar, Straforini (2008) aponta que o maior problema que se enfrenta no ensino de Geografia, atualmente, é o desinteresse dos alunos com relação à disciplina, que “é consequência direta de um conceito de espaço geográfico que só existe em nossas cabeças” (p. 73).

No mesmo sentido, Landim Neto e Barbosa (2010) apresentam que as dificuldades ocorridas no ensino, atualmente, estão relacionadas às formas como são aplicadas as didáticas e metodologias na Geografia Escolar. Segundo os autores, “embora haja situações difíceis enfrentadas pelos professores, por exemplo, a baixa remuneração, a formação inicial desqualificada, o excesso de carga horária de trabalho, além do problema da indisciplina e a ausência da família na tarefa de educar” (LANDIM NETO; BARBOSA 2010, p. 163), é

necessário que os professores busquem maneiras para transformar e suplantam a realidade na qual faz parte, na tentativa de superar as dificuldades.

Portanto, o que se apresenta é que mesmo com o surgimento da Geografia Crítica, ainda há a persistência dos antigos modos de mediação dos conhecimentos, marcados pela descrição e mecanicismo, e ao mesmo tempo há, por parte dos professores, a apropriação dos saberes de forma decorativa e sem interação com a realidade vivenciada pelos alunos, mantendo, assim, as formas arcaicas de ensino (GUEDES; SILVA; SOUZA, 2016).

A Geografia Escolar, bem como as outras disciplinas da educação básica, necessita cumprir currículos nacionais baseados na BNCC (Base Nacional Curricular Comum), aprovada no final do ano de 2018. As construções das propostas curriculares, tanto nos PCN quanto nos debates sobre a BNCC, se mostram centralizadoras, onde o currículo proposto por esses documentos tem funcionado como um importante mecanismo de controle do trabalho dos professores, onde sua concretização não se dá a partir do diálogo e construção com os educadores (GIROTTI, 2017). Da mesma maneira, conforme Girotto (2017), essas determinações acerca do currículo, com listagem de conteúdos e definições de procedimentos metodológicos a serem cumpridos, que remontam “ao ensino enciclopédico na transição do século XIX ao XX tem sido reforçada por políticas curriculares de cunho neoliberal que definem, rigidamente, os conteúdos que devem ser trabalhados por alunos e professores, sem que haja espaço para criação e participação efetiva” (p. 421).

Outra questão a ser somada no contexto das Ciências Humanas como um todo, onde se integra a Geografia, é o descrédito e, de certa forma, a perseguição – que os profissionais enfrentam atualmente no Brasil – que se materializa através de projetos como o Escola Sem Partido, instituído em diversas cidades como Campo Grande (Mato Grosso do Sul), Santa Cruz do Monte Castelo (Paraná) e Picuí (Paraíba), mas que foram considerados inconstitucionais pelo Ministério Público Federal. Isso faz com que o professor da educação básica, que já enfrenta longas jornadas de trabalho e diversos problemas relacionados na educação pública, tenha que se manter firme enquanto resistência e defesa dos seus direitos enquanto trabalhador que está submetido a constantes julgamentos.

A perda de espaços pelas Ciências Humanas também tem se materializado nitidamente através da Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, onde elas deixaram de ter obrigatoriedade. Entendendo o papel dessas ciências, onde está incluída a Geografia, na formação de cidadãos críticos e reflexivos, é essencial que se busque formas de possibilitar ao aluno a compreensão do mundo através de metodologias que apresentem a importância da Geografia para o entendimento da realidade que vivenciam.

Assim, ainda que o cenário na ciência geográfica não seja o mais satisfatório, como postula Cavalcanti (2010, p. 2), “o quadro estrutural atual impõe limites à atuação e formação profissionais, o que não significa impossibilidade de resistência, podendo-se vincular essa resistência a projetos de formação dos alunos”, pois o professor ainda possui autonomia para decidir suas abordagens, os tempos e os enfoques de sua aula, podendo lograr influências diretas nos resultados a serem obtidos com a aprendizagem.

Se faz relevante lembrar que todo o papel desempenhado pelo professor também está intimamente ligado à sua formação e como a mesma se deu, como ela possibilita ao professor agir com autonomia e fazer o resgate da importância da Geografia, mas para isso é necessário, primordialmente, que os próprios professores consigam compreender a importância da disciplina nos processos de compreensão do mundo e, conseqüentemente, da sua realidade.

É no sentido de buscar resgatar o papel da Geografia através da sua respectiva aprendizagem significativa na educação básica – aqui, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental – que no trabalho aqui apresentado se propôs significar a escola enquanto espaço geográfico, trazendo a importância de se apropriar do mesmo, na medida em que a escola faz parte do contexto dos alunos e a apropriação de seus espaços podem corroborar para potencialização da aprendizagem geográfica.

3 A BUSCA POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA GEOGRAFIA

Straforini (2008), citado anteriormente, trouxe a questão acerca do problema enfrentado pela Geografia que se traduz no conceito de espaço geográfico que tratamos nas escolas, que não evoca o interesse dos alunos pela disciplina. O autor ressalta que a partir do momento que se conseguir enxergar o espaço como “dinâmico, contraditório, múltiplo, complexo e relacional” (STRAFORINI, 2008, p.73), os estudantes começarão a se identificar com a disciplina, e na medida em que se identificam com a disciplina, se identificam como “cidadãos ‘no e do’ mundo”.

Ao mesmo passo, cabe a discussão acerca de como lograr que a Geografia seja dotada de significância para os alunos, para que consigamos uma aprendizagem significativa da disciplina. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980),

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva

do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição (p. 34).

Assim, os autores mostram que aprender de forma significativa corresponde à assimilação e a capacidade de relacionar um novo conhecimento a conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva, o que confirma Moreira (2008) ao colocar que a interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos é o núcleo da aprendizagem significativa, onde “os novos conhecimentos adquirem significados e os prévios ficaram mais elaborados, mais ricos em significados, mais estáveis cognitivamente e mais capazes de facilitar a aprendizagem significativa de outros conhecimentos” (MOREIRA, 2008, p. 2).

Um importante pressuposto para aprendizagem significativa é a manifestação, pelo aluno, de uma disposição a aprender – sendo ela, também, uma disposição não arbitrária e substantiva de relacionar novos conteúdos à sua estrutura cognitiva – e que o conteúdo a ser aprendido seja potencialmente significativo (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980). Logo, percebe-se a importância de se estudar conteúdos que tenham significados para os alunos, que possibilitem a eles o entendimento sobre assuntos que perpassem pelas suas respectivas realidades e da realidade da sociedade onde vivem.

Tavares (2004), baseando-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, reafirma que existem três requisitos fundamentais para a mesma:

a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver (TAVARES, 2004, p. 56).

Outro ponto importante na aquisição de conhecimentos se figura na formação de conceitos (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1980), sendo esse processo, segundo Vygotsky (1998, p.72 e 73), “resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” e que sofre interferência de diversas condições internas e externas. Compete à escola o desenvolvimento deste pensamento conceitual, pois é ele quem possibilita uma mudança da relação cognitiva entre o homem e o mundo e contribui para a formação de uma consciência reflexiva no aluno (CAVALCANTI, 2005).

Vygotsky (1998) define dois tipos de conceitos, que se relacionam e se influenciam constantemente: os conceitos científicos (não espontâneos) e os conceitos cotidianos (espontâneos). Apesar dos conceitos científicos não serem absorvidos de forma acabada e

pronta, a sua aquisição pode dar-se através do ensino e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). Cavalcanti, sobre estes conceitos traz que:

No nível da abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito conscientemente definido; os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não-espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência (CAVALCANTI, 2005, p. 197).

Dessa forma, e como aponta Daniels (2001), conforme citado por Cavalcanti (2005), os conceitos científicos se inserem nos referenciais cotidianos, logrando um sentido geral no contexto do pensamento cotidiano dos alunos. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) também reforçam essa ideia ao afirmarem que a interação entre diferentes assuntos e conteúdos escolares é facilitada a partir do momento em que se consegue estabelecer um “emaranhado de semelhanças e diferenças entre as novas ideias e as ideias relevantes já presentes na estrutura cognitiva de cada aluno” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN 1980, p.97), demonstrando a importância de se considerar os saberes preexistentes dos estudantes.

No campo específico da Geografia, Cavalcanti, baseando-se em seus estudos sobre a teoria de Vygotsky, discorre acerca da geografia vivenciada cotidianamente pelos estudantes e a geografia enquanto ciência geográfica na aquisição de conhecimentos, entendendo que a referência imediata a ser tomada durante todo o processo de construção de conhecimentos deve ser o saber cotidiano do aluno, pois:

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que pressupõe a formação de certos conceitos científicos, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos (CAVALCANTI, 2005, p. 200-201).

Cavalcanti tece outras considerações acerca da formação de conceitos, ainda fundamentada em Vygotsky. Segundo ela, esse processo não ocorre apenas a partir da idade da criança, pois a experiência também é um importante fator a se ponderar, ela coloca que para Vygotsky a cultura exerce um papel fundamental no funcionamento da mente humana, e:

[...] o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando as situações em que, pela atividade intersubjetiva do sujeito, seja a criança ou o adulto,

ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, forma conceitos desse sujeito.

[...] A relação entre o indivíduo e o contexto é interdependente. Dialética, contraditória; ou seja, a apropriação de significados depende de contextos determinados, mas, da mesma forma, depende da atividade, da participação de sujeitos determinados (CAVALCANTI, 2005, p. 196).

Assim, perceber-se-á a importância do contexto onde o aluno está inserido para a aquisição de novos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, através da aprendizagem significativa. Nesse sentido, Cavalcanti (2005) afirma que “a formação da consciência, das funções psicológicas superiores, ocorre, então, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva”, entendendo o professor como mediador nesse processo.

Os raciocínios fundamentados pelos autores acima citados corroboram e dialogam na direção de uma proposta de ensino construtivista, como colocam as autoras Vasconcelos e Manzi:

O referencial construtivista, opondo-se frontalmente ao objetivismo, desafia e desacomoda crenças, desinstalando comandos prescritivos, resgatando o sentido primordial da educação: organizar a relação do homem com o ambiente, a fim de proporcionar condições de desenvolvimento e promovê-lo culturalmente (2017, p. 69).

Ao ensino construtivista interessa “trabalhar com conteúdos escolares que, tornando-se mediação simbólica dos objetos reais, interfiram na atividade do aluno enquanto sujeito de conhecimento” (CAVALCANTI, 2005, p. 199), levando em consideração a realidade do aluno na construção do conhecimento.

Dessa forma, este trabalho visa contribuir neste sentido a partir da utilização do espaço geográfico escolar para uma aprendizagem significativa da Geografia, visto que é um espaço componente do cotidiano dos alunos e, como reforça Cavalcanti (2005, p. 187), “o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio”, logo, estabelecer relações e se apropriar desses espaços reverberam também numa aprendizagem significativa da Geografia.

O ensino de Geografia não deve ser realizado através da descrição e mera quantificação de dados, é preciso levar em consideração e estabelecer relações entre o saber e a realidade do aluno para concretização dos conhecimentos sobre o espaço geográfico, em sua concretude e contradições (CAVALCANTI, 2003), visto que é dever da Geografia possibilitar a formulação e apropriação de conceitos que auxiliem os alunos na compreensão da sua

realidade com responsabilidade, tendo em vista o presente e o futuro e, para além, observar essas questões através de um inconformismo com o presente e se preocupando com o futuro (STRAFORINI, 2008).

Além da importância de se considerar o contexto em que o aluno está inserido, trabalhando a sua realidade, a escola e a apropriação dos seus espaços também se configura um importante instrumento a ser usado na construção dos conhecimentos geográficos. Cavalcanti (2003, p. 24) reitera que “o ensino de Geografia deve visar o desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade”, assim, na medida que introduz no ensino um importante espaço – o espaço geográfico escolar – que faz parte da vida dos sujeitos escolares e passível de ser utilizado no processo ensino aprendizagem, também corrobora para construção das bases para uma aprendizagem significativa da Geografia.

4 O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR NA PRÁTICA EDUCATIVA

4.1 O espaço geográfico escolar

O espaço, juntamente com território, região, paisagem e lugar, é um conceito-chave da Geografia, pois possibilita a análise da sociedade, que é o objeto de estudo da ciência geográfica, ao passo que torná-lo compreensível é essencial aos geógrafos (CORRÊA, 2000). Assim sendo, é fundamental que o ensino de Geografia também possibilite aos educandos a apropriação desse espaço.

Neste trabalho, como mencionado anteriormente, entender-se-á a escola enquanto espaço geográfico escolar, envolvido pelos sujeitos que a compõem. Para tanto, primeiramente há de se apresentar o que é o espaço geográfico escolar. Em *A Natureza do Espaço*, Milton Santos (2009), que considera o espaço como um conjunto de fixos e fluxos, coloca que:

Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos [...] (SANTOS, 2009, p. 61).

Logo, a análise aqui se pauta entendendo a estrutura física da escola enquanto elemento fixo e, do mesmo modo, as ações dos sujeitos escolares – professores, alunos e funcionários – como fluxos, compreendendo, como enfatiza Milton Santos (2009), que esses elementos interagem entre si.

Ponderando a respeito da formação do espaço, Milton Santos estabelece:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistema de objetos e sistema de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá.

[...] Sistema de objetos e sistema de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (2009, p. 63).

Trazendo essa concepção para o ambiente escolar, da mesma forma com que a escola enquanto estrutura física condiciona de que maneira se darão as ações, os sujeitos escolares também atuam nesse espaço, criando e o recriando, e, nesse caso, bem como se pode utilizar desses objetos preexistentes no ensino de Geografia. A apreciação de Corrêa (2000, p. 44) é enfática ao caracterizar o espaço geográfico como “reflexo e condição social, experienciado de diversos modos, rico em simbolismos e campo de lutas, o espaço é multidimensional”, e assim, pode o espaço, então, ser tipificado na qualidade de espaço geográfico escolar, dotado de simbolismos e que é reflexo da sociedade em que está inserido, no mesmo passo que pode ser experienciado no processo ensino-aprendizagem. Apesar da grande diversidade estrutural presente nas escolas públicas brasileiras, essa proposta visa aproveitar possíveis espaços disponíveis, desde um corredor, pátio, biblioteca, refeitório até a quadra de esportes (quando estes estão presentes).

Corrêa (2000, p. 35) tece considerações acerca das práticas espaciais dos homens que ao longo de um processo infinito de organização do espaço faz com que aconteçam as diversas interações espaciais, onde define essas práticas espaciais como “um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais”. Grande parte das práticas espaciais resultam da consciência do homem em relação à diferenciação espacial, achando-se essa consciência “ancorada em padrões culturais próprios a cada tipo de sociedade e nas possibilidades técnicas disponíveis em cada momento, que fornecem significados distintos à natureza e à organização espacial previamente já diferenciadas” (CORRÊA, 2000, p. 35).

Desta maneira, ao se estabelecer formas de interação no espaço geográfico escolar a partir de novas práticas espaciais, como o uso do mesmo no ensino de Geografia, por exemplo, colocam-se novas significações nesse importante espaço, que é a escola, de formação de sujeitos sociais, que deve ser apropriado por esses sujeitos, visto que faz parte do cotidiano destes, feito para eles e por eles.

Na direção de resgatar a percepção sobre a escola, Dayrell (1996) coloca que seus significados são postos de formas variadas no meio social, como o lugar onde se encontra e vive com os amigos, ou, também, onde se é educado e adquire conhecimentos, ou, ainda, o lugar onde se consegue um diploma. Para além, o autor constata que a escola é polissêmica, contendo múltiplos sentidos. Para Dayrell (1996, p.147),

[...] a arquitetura escolar interfere na forma da circulação de pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um desses locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico expressa uma determinada concepção educativa.

Assim, rompendo com determinadas definições sobre as funções de cada espaço do ambiente escolar – corredor, cantina, sala de aula, pátio – pode-se traçar outras formas de realizar o processo ensino-aprendizagem, explorando outros espaços e redefinindo seus usos.

É relevante lembrar do significativo papel da escola na construção da emancipação do homem, podendo fazê-lo um cidadão autônomo, consciente e participativo a respeito das circunstâncias que envolvem a sua vida e seu cotidiano (CAVALCANTI, 2003). Como aprecia Cavalcanti (2003), a apropriação e conhecimento de espaços – e aqui, aposta-se, inclusive da escola – é de suma importância, no sentido de uma consciência espacial, pois possibilita a prática da cidadania.

4.2 A utilização do espaço geográfico escolar

Os espaços da escola são voltados e formulados para atender às suas respectivas finalidades e, dessa forma, a sala de aula se torna o único lugar pensado para a realização da prática pedagógica, sua estrutura se coloca de forma limitada e a educação mantém-se confinada a esse espaço (DAYRELL, 1996). Logo, não se apropria dos espaços que compõem a escola e nem os utiliza no ensino, limitando este apenas à sala de aula.

A tese de doutorado Alexsander Silva (2016), intitulada *Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*, demonstra, a partir de pesquisa realizada em escolas da Rede Estadual de Goiás, que o uso do espaço geográfico escolar está ligado às atividades pedagógicas, culturais e esportivas, como por exemplo a Festa Junina (comemoração presente em muitas escolas), que por vezes é realizada no pátio da escola, e os Jogos Interclasses que são realizados na quadra – quando a escola tem o privilégio de possuí-la –, mas que esses usos são muito pontuais e não fazem parte do cotidiano dos sujeitos escolares. Na perspectiva de uso do espaço escolar no ensino – escola enquanto espaço a ser

estudado nas aulas de Geografia –, constata-se que as ações docentes nesse sentido são quase inexistentes e os relatos dos professores sobre o tema são vagos e sem experiências de efetivas de fato (SILVA, 2016).

Silva (2016) chama atenção para a cultura escolar que é exercida no contexto escolar, sendo ela uma cultura aulista que se restringe à sala de aula e onde apenas o professor fala, utilizando somente o quadro e o livro didático. O autor coloca que “tudo isso para o cumprimento mecânico de um currículo cada vez mais enrijecido” (p. 173), corroborando, assim, para uma educação mecanicista e estática. Contudo, o autor compreende que existem diversos entraves que tornam o uso efetivo do espaço da escola mais difícil e complexo e que essas barreiras estão intimamente ligadas às formação, prática e profissionalização.

Dialogando com a pesquisa aqui proposta, Silva (2016) aponta que “utilizar os espaços escolares para além da sala de aula, e/ou a escola como escala de análise geográfica, pode mobilizar o estudante potencializando a aprendizagem geográfica” (p. 174) e que realizar atividades pelos distintos espaços da escola pode tornar a escola mais dinâmica, alegre e viva.

É neste sentido que esta pesquisa propõe validar o argumento de que o uso do espaço geográfico escolar no ensino de Geografia corrobora para uma aprendizagem significativa da disciplina, trazendo a prática realizada nas séries finais do Ensino Fundamental.

4.3 A utilização do espaço geográfico escolar: a prática no Ensino Fundamental

Buscando fundamentar a prática educativa com o uso do espaço geográfico escolar, como meio de alcançar uma aprendizagem significativa da Geografia, foram aplicadas duas aulas no 8º Ano do Ensino Fundamental, cujo tema referiu-se a “Fronteiras e Territórios no Mundo Atual”. As aulas aconteceram em uma escola da Rede Municipal de Educação, localizada no Bairro Bom Jesus, zona periférica de Viçosa, Minas Gerais.

O trabalho se configurou em uma pesquisa participante, onde o pesquisador adentra na vivência dos sujeitos a serem pesquisados para realizar a observação dos fenômenos (SEVERINO, 2016). Assim, “observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação” (Idem, p.127).

Para análise das aulas desenvolvidas, utilizou-se do método comparativo, articulado através da observação. O método comparativo, segundo Marconi e Lakatos (2003), “ocupando-se da explicação dos fenômenos, o método comparativo permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais”. Em um estudo

pautado pela descrição, o método comparativo possibilita verificar e investigar diferenças entre estruturas ou analisar e estudar seus elementos (MARCONI e LAKATOS, 2003). Sendo a observação, segundo as autoras, “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”, porém, não se insere apenas em “ver e ouvir”, consiste, também, na análise dos fatos ou processos do objeto ou fenômeno a ser estudado.

Primeiramente, realizou-se uma aula no interior da sala de aula (denominada Aula 1) e, posteriormente, realizou-se uma aula utilizando o espaço geográfico escolar, no caso o pátio da escola, definida como Aula 2.

As aulas possuíram o objetivo de elucidar os principais conceitos e conhecimentos acerca do tema território, fronteiras, identidade cultural e conflitos territoriais. A comparação entre as duas aulas foi realizada a partir das observações e análises da pesquisadora, estagiária de Geografia, e da professora/supervisora do estágio. As observações e análises – entendidas como os dados da pesquisa – foram sistematizadas de acordo com Pádua (1995), que organiza as informações estabelecendo relações existentes entre os dados/informações obtidos. Essas relações são classificadas em: pontos de convergência, pontos de divergência e tendências.

As análises acerca da aula se pautaram principalmente na interação/participação dos alunos, na possibilidade de construção do conhecimento em coletivo, levando em consideração os saberes prévios dos alunos, e a capacidade de correlação entre o novo e os conhecimentos preexistentes em sua estrutura cognitiva (principal aspecto da aprendizagem significativa). Dado que, como compreende Cavalcanti (2005), a construção do raciocínio geográfico depende de encarar esse processo como sendo do aluno, partindo dele e nele se desenvolvendo.

As análises acerca da aula foram organizadas levando em consideração os pontos propostos por Pádua (1995), como se pode observar na sistematização no Quadro 1.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) salientaram que um dos aspectos importantes para aprendizagem significativa é a disposição do aluno para essa aprendizagem. Do mesmo modo, pôde-se notar na Aula 2 (usando o espaço geográfico escolar) uma maior disposição à aprendizagem significativa, na medida em que conseguiram relacionar o conteúdo estudado a aspectos relevantes existentes em suas estruturas cognitivas, como propõem Ausubel, Novak e Hanesian (idem).

	AULA 1	AULA 2
PONTOS DE CONVERGÊNCIA	– Os alunos interagem respondendo perguntas.	– Os alunos interagem respondendo perguntas.
PONTOS DE DIVERGÊNCIA	– Os alunos não relacionam os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios. – Os alunos não conseguem fazer apontamentos trazendo os conhecimentos para a realidade na qual estão inseridos. – Dificuldade na construção do conhecimento com os alunos. – Poucos alunos participaram da aula.	– Os alunos relacionam os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios. – Os alunos fazem apontamentos sobre o conteúdo com base na realidade da escola, do bairro e da cidade onde vivem. – Os conhecimentos foram construídos com os alunos. – A maior parte dos alunos participaram da aula.
TENDÊNCIAS	– A aula se encaminhou de forma expositiva.	– A aula se se encaminhou de forma participativa.

Quadro 1: Comparação entre as duas aulas. Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Foi possível observar o nítido contraste entre as duas aulas. Na primeira aula (realizada na sala de aula) somente alguns alunos respondiam as perguntas acerca dos conceitos e suas relações feitas pela mediadora, e o conteúdo ficou limitado aos exemplos por ela explorados, sem apontamentos e considerações por parte dos alunos, dificultando a construção dos conhecimentos a partir dos conhecimentos preconcebidos pelos alunos. Assim, o conteúdo se desenvolveu acerca dos territórios no mundo, partindo do entendimento dos conceitos e seus desdobramentos, concernindo-se que os alunos não conseguiram tecer relações entendendo os espaços em que ocupam e o lugar onde vivem como territórios e os possíveis conflitos que também os envolvem.

Na Aula 2 (no pátio da escola, utilizando o espaço geográfico escolar), a priori, a mediadora os questionou acerca dos conceitos e depois sugeriu aos alunos que buscassem enxergar a escola como espaço dotado de diversos territórios. A partir disto, toda a aula foi construída com os alunos. Os estudantes conseguiram identificar diversos territórios na escola – como sala dos professores, refeitório, quadra, pátio onde as crianças jogam bola, secretaria, entre outros – e possíveis conflitos que poderiam ocorrer caso um grupo de sujeitos escolares interferisse no território de outro. Os apontamentos dos alunos, com a mediação da

pesquisadora, progrediram para o bairro e a cidade onde moram, onde os alunos teceram considerações até mesmo acerca do poder do tráfico em seus bairros, entendendo esses espaços como territórios e trazendo possíveis conflitos que poderiam decorrer do poder envolvido em cada território. Com isso, pôde-se dar seguimento para entender os territórios e conflitos territoriais no mundo, pois entenderam como estes poderiam se materializar na realidade vivenciada por cada um, expandindo a escala de análise e posteriormente retornando.

Com base nos autores estudados, que nortearam para a aprendizagem significativa da Geografia, e com a prática na escola, depreende-se que a segunda metodologia – utilizando-se do espaço escolar – se apresentou mais eficaz para uma aprendizagem significativa da Geografia, onde a participação, interação, a capacidade de relacionar novos conhecimentos a seus conhecimentos prévios e a possibilidade de construção dos conhecimentos foi discrepante. A capacidade de relacionar os novos conhecimentos e os conhecimentos preexistentes foi nítida na Aula 2. Assim, foi possível perceber, na Aula 2, como os conceitos e conhecimentos científicos se inserem nos conceitos cotidianos, estes baseados na experiência do aluno, e corroboram na construção de novos conhecimentos. Ao final da aula, inclusive, os alunos propuseram que outros espaços da escola, como a quadra de esportes, fossem utilizados nas próximas aulas.

O caso relatado utilizou o espaço geográfico escolar para tratar de um conteúdo que envolve uma das categorias-chave para Geografia, que é o território. O que vale ressaltar é que o espaço escolar pode ser usado para elucidar os conceitos essenciais da Geografia, mas não somente, podendo e devendo ser utilizado para desenvolver o raciocínio e conhecimentos geográficos, que se desdobram a partir desses conceitos.

Outros conteúdos podem ser trabalhados a partir do espaço escolar, não necessariamente o compreendendo como materializador dos conceitos ou conhecimentos (como apresentado nesta pesquisa), mas, para além, pode ser utilizado para desenvolvimento de outras atividades e na construção de conhecimentos geográficos – que muitas vezes, limitando-se à sala de aula, não exploram e não adentram na estrutura cognitiva dos alunos –, como, por exemplo, no ensino de Climatologia, conduzindo os alunos para um espaço aberto da escola pode-se facilitar a construção do conhecimento acerca do conteúdo Clima e Tempo, partindo principalmente do tempo e do clima do lugar onde os alunos vivem. Porquanto, também afirmou Cavalcanti (2005), o saber cotidiano do educando deve ser considerado a referência imediata no processo que visa à construção de conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de ensino tratada no presente artigo se mostrou eficaz pois, tendo como objetivo o uso do espaço geográfico escolar no ensino de Geografia, a aprendizagem de fato se tornou significativa. Assim, esta pesquisa amplia o leque de possibilidades para formas de trabalhar a Geografia na educação básica a partir do espaço geográfico escolar.

É relevante ponderar que a eficiência pode estar associada a circunstâncias específicas, que diferem de escola para escola, de alunos para alunos, dado que tanto a escola quanto os sujeitos escolares refletem o contexto e circunstâncias nos quais se inserem na prática social. A formação dos professores, as condições de infraestrutura, os sujeitos que compõem a escola, todos influenciam nas possibilidades da prática docente.

Ademais, o uso do espaço geográfico escolar na prática educativa, além de propiciar a aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos, corrobora e estimula a apropriação dos espaços pelos sujeitos, partindo do espaço escolar, mas estendendo a todas as esferas da vida social, pois se compreende que a ocupação e apropriação de espaços que são seus por direito é essencial no exercício da cidadania.

No atual cenário enfrentado pela Geografia e pelos profissionais das Ciências Humanas em geral, é importante que saibamos cada vez mais articular teoria e prática, dialogando com a realidade, conseguindo transparecer o incontestável papel da Geografia na formação do ser humano crítico e consciente do seu lugar no mundo, não educando apenas para o mercado de trabalho, onde os sujeitos não conseguem tomar consciência das condições e contradições sociais – perspectiva alinhada à lógica capitalista.

Não obstante, e entendendo todas as críticas de estudiosos do tema e de educadores a respeito da formulação da BNCC e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que tange à falta de diálogo com professores na sua construção e sua funcionalidade, que por vezes limita e circunscreve o trabalho do educando, sem considerar as especificidades existentes em cada contexto educacional, torna necessária a reflexão sobre possibilidades de levar os estudantes a construir conhecimentos que os permitam compreender seu lugar e seu papel no mundo – mesmo seguindo o currículo prescrito – de modo a fortalecer o papel da Geografia na formação de cidadãos, sujeitos sociais conscientes e capazes de conceber e transformar sua realidade.

EL ESPACIO GEOGRÁFICO ESCOLAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El espacio geográfico escolar puede ser considerado un instrumento importante para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, logrando aprendizajes significativas por medio de ell espacio , pero es poco utilizado por los educadores en el ámbito escolar. Entendiendo que el aprendizaje significativa de la Geografía pasa por la inserción de contenidos científicos en la realidad vivida por los estudiantes, considerando los conocimientos preexistentes en cada uno y construyendo conocimientos de manera colectiva y a partir de la mediación del docente, el trabajo tuvo como objetivo comprender el potencial del uso del espacio geográfico de la escuela para la enseñanza de la Geografía, buscando demostrar cómo su uso puede posibilitar el aprendizaje significativa de la disciplina. El trabajo consistió en una investigación exploratoria sobre Geografía Escolar y el uso del espacio geográfico como facilitador para el aprendizaje significativa de la Geografía, bajo el enfoque de investigación participativa con alumnos del 8º año de Educación Primaria. Se llevaron a cabo dos clases con una clase de escuela pública en Viçosa-MG, una dentro del aula y la otra utilizando los espacios disponibles en la escuela. Así, el estudio se realizó con base en el marco teórico utilizado sobre el tema de investigación y la práctica realizada en una clase de educación básica, lo que permitió analizar desde el método comparativo mediante la observación entre las dos clases impartidas. Se puede entender que el uso del espacio geográfico de la escuela puede efectivamente posibilitar y potenciar el aprendizaje significativa de la Geografía, ya que inserta la realidad y el contexto del alumno en la enseñanza, reconociendo la condición fundamental del aprendizaje significativa.

Palabras Claves: Espacio geográfico escolar. Geografía escolar. Aprendizaje significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D; NOVAK, J; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução: Eva Nick *et al*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

- CALLAI, H. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista Anekumene**, n. 1, p. 128-139, 2011.
- CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus Editora, 2003.
- CAVALCANTI, L. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Seminário Nacional: Currículo em Movimento, I. Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, A. E; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GIROTTI, E. D. Dos PNCs À BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, p. 419-439, 2017.
- GURGEL, T; SILVA, C. Geografia Acadêmica e Geografia Escolar: entorno de uma aproximação teórico-conceitual. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, III. **Anais...** Natal-RN, 2016.
- LANDIM NETO, F; BARBOSA, M. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. **Geosaberes**, v. 1, n. 2, p. 160-179, dez. 2010.
- MARCONI, M; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENEZES, V. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis**, v. 1, n. 2, p. 343-362, jul/dez. 2015.
- MOREIRA, M. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 1, n. 2, p. 2-13, dez. 2008.
- PÁDUA, E. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M. (Org.). **Construindo o saber: Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 5. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. **Geografia do espaço escolar**: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

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

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Conceitos**, n. 55, p. 56-60, jun. 2014.

VESENTINI, J. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 2, 1987.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 22/03/2021.

Aceito em 21/06/2021.