



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho



# revistafsa

[www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 10, art. 16, p. 310-325, out. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.10.16>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



Zeitschriftendatenbank



MIAR



Diadorim

## A Linguagem Cartográfica na Formação e na Prática do Professor de Geografia à Luz da Teoria da Ação Comunicativa

### Cartographic Language in the Training and Practice of the Geography Teacher in the Light of the Theory of Communication Action

**Ronaldo dos Santos Barbosa**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco  
Professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão  
E-mail: [ronaldobarbosa@uemasul.edu.br](mailto:ronaldobarbosa@uemasul.edu.br)

---

**Endereço: Ronaldo dos Santos Barbosa**  
R. Godofredo Viana, 1300 - Centro, Imperatriz - MA,  
65900-000. Brasil.

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

Artigo recebido em 14/07/2020. Última versão recebida em 30/07/2020. Aprovado em 31/07/2020.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



## RESUMO

O objetivo deste texto é refletir sobre a ação comunicativa da linguagem cartográfica na formação e na prática do professor de Geografia a partir das reformulações curriculares. Trata-se de uma abordagem qualitativa com etapas que envolvem revisão da literatura abordando a trajetória da Linguagem Cartográfica e os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, aplicação de questionários aos alunos dos últimos semestres dos cursos de pedagogia e geografia e professores de geografia em escolas municipais, entrevistas com alunos e professores selecionados, bem como visitas às escolas selecionadas para observação. Com a publicação das resoluções n.02/2015 e n. 02/2019 do CNE, deu-se início ao processo de reformulação do currículo dos cursos de formação de professores, bem como a reformulação do currículo da educação básica através da BNCC de 2017 e documento curricular do território maranhense. Vê-se com a publicação dos referidos documentos a possibilidade de articular a formação inicial e continuada dos professores como também instituir um modelo de formação capaz de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras de professores e as escolas da educação básica. Na Teoria da Ação Comunicativa, a linguagem é vista como possibilidade de entendimento entre sujeitos através de contextos comunicativos, entre sujeitos sobre uma determinada realidade social. Acredita-se, portanto, que o uso da linguagem cartográfica como instrumento didático durante os processos pedagógicos (aulas) aliada aos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (sistema e mundo da vida) podem orientar o trabalho do professor rumo a uma prática emancipatória e reflexiva, cujo resultado desse processo é uma aprendizagem que satisfaça ambos os envolvidos.

**Palavras-Chave:** Linguagem Cartográfica. Formação Docente. Prática Docente.

## ABSTRACT

The purpose of this text is to reflect on the communicative action of cartographic language in the formation and practice of the Geography teacher from the curricular reformulations. It is a qualitative approach with steps that involve literature review addressing the trajectory of Cartographic Language and the assumptions of Habermas's Theory of Communicative Action, application of questionnaires to students of the last semesters of the courses of pedagogy and geography and teachers of geography in municipal schools, interviews with selected students and teachers, as well as visits to schools selected for observation. With the publication of resolutions n.02 / 2015 and n. 02/2019 of the CNE began the process of reformulating the curriculum of teacher training courses, as well as the reformulation of the basic education curriculum through the 2017 BNCC and curriculum document from Maranhão. With the publication of these documents, the possibility of articulating the initial and continuing training of teachers is seen, as well as the establishment of a training model capable of strengthening the links between teacher training institutions and schools of basic education. In the Theory of Communicative Action, language is seen as a possibility of understanding between subjects through communicative contexts, between subjects about a certain social reality. It is believed, therefore, that the use of cartographic language as a didactic tool during the pedagogical processes (classes) combined with the assumptions of the Theory of Communicative Action (system and world of life) can guide the teacher's work towards an emancipatory and reflective practice that the result of this process is learning that satisfies both involved.

**Keywords:** Cartographic Language. Teacher Education. Teaching Practice.

## 1 INTRODUÇÃO

Uma breve reflexão do retrato da educação no Brasil se faz necessária para que possamos entender a necessidade de mudanças não só na estrutura do currículo, mas na forma de pensar e agir diante da realidade que se apresenta. Acredito que os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa e formação de professores para atuação na educação básica, quanto os envolvidos diretamente na atividade docente da educação básica, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Talvez a palavra que melhor representa este momento seja a precarização do trabalho docente.

O reflexo de tudo isso se dá exatamente na sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas e ações imediatas e pontuais precisam ser efetivadas visando a promover mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Pensar e agir no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o que fazer e como fazer. Isso envolve necessariamente uma tomada de posição, que revela exatamente o tipo de racionalidade que orienta a tomada de decisões dos responsáveis pelo processo educativo, tanto na universidade, quanto na educação básica.

Neste sentido, precisamos de práticas guiadas por uma racionalidade pedagógica capaz de pensar e repensar o contexto da sala de aula. Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, ou seja, aprender a aprender ser professor. Para que os professores formadores de professores possam conduzir o processo de aprendizagem de seus alunos é preciso rever seu próprio modo de aprender e de construir sua experiência docente.

O objetivo deste texto é refletir sobre a ação comunicativa da linguagem cartográfica na formação e na prática do professor de Geografia a partir das reformulações curriculares. Entender, neste sentido, a representação espacial como elemento de comunicação no processo de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino na sala de aula. Trata-se de uma revisão da literatura abordando os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e da representação espacial no currículo escolar na atualidade.

O texto está assim estruturado: inicia-se por uma reflexão sobre o contexto da educação nacional, posteriormente apresentam-se as contribuições da cartografia escolar aplicada ao ensino de Geografia por meio da contribuição de diversas teorias e suas perspectivas no currículo escolar, por fim, apresenta-se os pressupostos da Teoria da Ação

Comunicativa e seus reflexos no processo de formação e da prática dos professores de Geografia com vista à formação de um sujeito autônomo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A linguagem cartográfica e o currículo de geografia**

Atualmente, tem-se a sensação de que a formação inicial de professores de Geografia no Brasil é muito insuficiente. Para os estudantes da educação básica, parece que a Geografia não tem significado algum para sua vida cotidiana. Os estudantes da universidade em processo de formação veem-se diante de um labirinto de especialidades compartimentadas através de grupos de pesquisas, laboratórios que, na maioria das vezes, acarreta em uma escolha prematura por uma área específica dentro da Geografia, seja por necessidade de uma bolsa de iniciação científica, extensão ou ensino, seja pela falta de um espaço acadêmico que tenha de fato a real preocupação com a formação plena do acadêmico.

Essa realidade acontece não só nas grandes universidades, mas já chega aos pequenos centros universitários, na maioria das vezes transplantada por professores recém-formados na pós-graduação que acabam reproduzindo tais práticas onde iniciam sua atuação docente. Na educação básica, a Geografia é um componente curricular sob a responsabilidade de um único professor. Na academia, existe o fatiamento em áreas e subáreas. Cada um é especialista em uma parte da Geografia e cabe ao futuro professor em processo de formação fazer essa conexão entre as várias especialidades, que nem sempre acontece na sala de aula. O resultado de tudo isso é uma Geografia que não desperta o interesse de alunos, com professores desenvolvendo práticas pedagógicas guiadas por uma racionalidade técnica conduzidas por manuais didáticos acrílicos.

Existe atualmente uma grande quantidade de estudos referentes à Cartografia Escolar no Brasil que aborda os diferentes níveis de ensino que vai desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Ao verificar tais estudos, é possível identificar ainda algumas lacunas no conhecimento existente acerca da Cartografia Escolar e seus reflexos no ensino de Geografia, tanto na educação básica quanto na universidade. Pode-se citar dentre elas: poucos trabalhos que abordam o processo de ensino da Geografia, a grande maioria dos estudos dão ênfase à aprendizagem em Geografia, em especial focam no uso da linguagem cartográfica nas séries iniciais como princípio da alfabetização cartográfica. São poucos os trabalhos referentes ao ensino que utilizam a linguagem cartográfica nos Anos Finais de Ensino Fundamental e no Ensino Superior.

As abordagens teóricas que sustentam a cientificidade dos referidos estudos ainda são pouco incipientes. Em geral, os trabalhos referem-se a experiências isoladas, aplicação de metodologias, atividades feitas em sala de aula com alunos, uso de recursos didáticos associados aos conteúdos geográficos. Poucos são os trabalhos que tentam revelar os saberes que fundamentam o trabalho do professor de Geografia concernente ao uso da Cartografia enquanto linguagem nos processos pedagógicos em sala de aula.

Com relação aos trabalhos desenvolvidos no Brasil a partir do final da década de 1970, é possível apresentar um desenho das principais teorias que têm norteado os trabalhos com a linguagem cartográfica. Inicialmente, a grande maioria dos trabalhos que utilizaram e ainda utilizam a Epistemologia Genética de Jean Piaget como modelo teórico de análise são trabalhos que, em geral, focam na aprendizagem dos conceitos e noções espaciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Temos os trabalhos orientados pela Semiologia Gráfica, de Jaques Bertin, em especial os trabalhos com atlas escolares, gráficos e Cartografia Temática. É possível também identificar o uso da Teoria Simbólica (Dialogismo), de Mikhail Bakhtin e mais recentemente, os trabalhos orientados pela Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, Teoria da Complexidade, de Edgar Morin e Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Davidov. Aqui apresento a possibilidade de trabalhar com os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas (quadro 1).

**Quadro 1 – Teorias que nortearam as pesquisas na Cartografia Escolar no Brasil**

TEORIA	AUTOR	TRABALHOS
Psicologia Genética	Jean Piaget	Oliveira (1978)
Semiologia Gráfica	Jaques Bertin	Martinelli (1984)
Comunicação Cartográfica	Kolacny	Simielli (1986)
Linguagem Semiótica	Mikhail Bakhtin	Teixeira (2001)
Teoria Histórico Cultural	Vygotsky	Richter (2010)
Teoria da Complexidade	Edgar Morin	Silva (2013)
Aprendizagem Desenvolvimental	Davidov	Moraes (2014)
Teoria da Ação Comunicativa	Habermas	Barbosa (2018)

Fonte: Barbosa (2019).

Numa análise mais recente, Almeida; Almeida (2014) citam áreas crescentes dentro da Cartografia Escolar, como: a linguagem cartográfica, os mapas mentais, a etnocartografia e a representação de conceitos socioespaciais. Incluindo ainda trabalhos de iniciação cartográfica, educação especial (Cartografia Tátil) e ensino-aprendizagem de habilidades e conceitos específicos da Cartografia nos três níveis da educação básica (Anos Iniciais e Finais do

Ensino Fundamental e no Ensino Médio). Vale citar que os atlas escolares, maquetes, cartografia multimídia, mapas e internet, educação a distância, sensoriamento remoto e geoprocessamento aplicados ao ensino de Geografia são temas que tem tido uma escalada entre os temas abordados no ensino de Geografia. No tocante à formação de professores e currículo escolar, o número de pesquisas é menor, sendo seus temas principais: saberes e práticas docentes, cotidiano escolar, cultura, currículo e formação de professores.

A contribuição desses trabalhos surge em forma de novos conceitos incorporados ao arsenal teórico da Cartografia e Geografia Escolar, entre os quais, é possível mencionar os conceitos de Cartografia Escolar, Cartografia para Escolares, Linguagem Cartográfica, Alfabetização Cartográfica, Letramento Cartográfico, Cartografia Tátil, Maquetes, Mapas Mentais e Croqui. Esses conceitos já aparecem nos currículos escolares. Na tentativa de encontrar respostas para uma das questões norteadoras deste trabalho, referente ao lugar da linguagem cartográfica no currículo escolar, buscou-se suporte nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN (BRASIL, 1998), e no texto final do Componente Geografia, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

A Cartografia Escolar tem apresentado um crescimento exponencial, em especial a partir da última década do século passado, principalmente com a aproximação dessa área com o ensino de Geografia na educação básica. No início deste século, as pesquisas têm apresentado um crescimento partindo de trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado e, mais recentemente, de publicações em anais de eventos, periódicos, livros impressos e e-books.

Foram identificadas algumas teorias que têm norteado os trabalhos desta área como: Epistemologia Genética de Jean Piaget, presente nos trabalhos ligados às relações espaciais (topológica, projetiva e euclidiana), que norteou principalmente os trabalhos com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Outras teorias têm subsidiado os trabalhos dessa área, dentre elas, merece destaque a Teoria Histórico Cultural, de Vygosty, presente nos trabalhos com mapas mentais e raciocínio espacial; e Semiologia Gráfica, de Jaques Bertin, que tem contribuído com os trabalhos ligados à produção de atlas escolares.

Dito isso, parte-se para uma breve citação dos documentos oficiais que regulamentam o currículo da educação básica, a saber: PCN e BNCC. Os PCN, elaborados e aprovados em 1998, apresentaram uma proposta de trabalhar a Cartografia no terceiro ciclo (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental como eixo temático e dentro do eixo abordar dois temas (ver Quadro 2). Num primeiro momento, propõe-se iniciar o processo de alfabetização

cartográfica e, em seguida, a leitura autônoma do mapa. Para tal, foram utilizados dois mapas conceituais construídos por Simieli (1986).

**Quadro 2 – A Cartografia no 3º ciclo (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental como conteúdo temático nos PCNs (BRASIL 1998).**

EIXO	TEMAS
Eixo 4: A Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.	Da alfabetização à leitura crítica e mapeamento consciente.
	Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.

Fonte: Barbosa (2018).

Com base nos dados do quadro acima, a representação espacial aparece como sugestão de conteúdo a ser ministrado no 3º ciclo, que corresponde ao 6º e 7º anos do atual currículo do Ensino Fundamental de nove anos. O retrato da fidelidade à proposta apresentada nos PCNs está nos livros didáticos utilizados na escola, nos quais os conteúdos geográficos que tem uma aproximação com a cartografia são inseridos no 6º ano e em raros casos aparecem nas séries subsequentes, seja no final das unidades ou como anexo no final do livro, ou em notas/quadros informativos no final das unidades.

Poucos estados ousaram construir seus currículos de forma a atender as necessidades locais ou regionais. A maioria construiu um currículo na tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2010, ou seja, o conteúdo do livro didático serviu muito mais de referência para a elaboração ou reformulação dos currículos de alguns estados e municípios do que os PCNs.

Desde 2015 se presencia o processo de reformulação do currículo nacional com a elaboração e aprovação da BNCC para atender a educação básica. Para muitos, o texto final do Ensino Fundamental apresenta avanços, para outros o documento é um retrocesso à educação do país. No entanto, vale frisar que a BNCC, assim como foi com os PCNs, não será considerada como currículo nacional, mas como uma base para que, a partir dela estados e municípios possam reformular ou até mesmo criar seus respectivos currículos.

No quadro 3 (a seguir) são apresentadas as unidades temáticas consideradas eixos organizadores dos conteúdos escolares, seguidas das características, ou seja, o que se espera alcançar ao final de cada unidade temática.

**Quadro 3 – A Cartografia na BNCC de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
O sujeito e seu lugar no mundo.	Focalizam-se as noções de pertencimento e identidade.
Conexões e escalas.	Promover articulação de diferentes espaços e escolas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global.
Mundo do trabalho.	Abordam-se os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos.
<b>Formas de representação e pensamento espacial.</b>	<b>Promover ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica são reunidas aprendizagens que envolvam o raciocínio geográfico.</b>
Natureza, ambiente e qualidade de vida.	Busca-se a unidade da Geografia, articulando Geografia Física e Geografia Humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Fonte: Brasil (2017). Grifo do autor.

Na BNCC para o ensino fundamental de nove anos, as cinco unidades temáticas definidas seguem o currículo do 1º ao 9º ano, mudando apenas os objetos de conhecimentos e as habilidades. Vale destacar que a unidade temática “*Formas de representação e pensamento espacial*” indica a possibilidade de inserção da tão sonhada “alfabetização cartográfica” desde os anos iniciais, como defendem muitos pesquisadores da Cartografia Escolar que têm dedicado seus estudos ao processo de iniciação à leitura e interpretação de mapas (PASSINI, 2012).

Diante desse novo currículo, cabe a indagação: qual será o desafio dos professores e das escolas de materializar as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades contidas na BNCC? A mudança ocorre não só no currículo, mas também no processo de formação e na prática dos professores que já estão inseridos no processo de ensino. Vale a pena pensar na racionalidade que orientará as práticas dos professores diante dessa nova realidade.

A partir do próximo subitem, falarei um pouco da proposta de Habermas (2012a; 2012b) para o desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa capaz de formar sujeitos autônomos e emancipados. Tal discussão se constitui como um dos objetivos do presente texto, que tem como base teórica e conceitual a Teoria da Ação Comunicativa do supracitado autor.



### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1 O agir comunicativo e as perspectivas da formação e da prática de professores

Em sua teoria, Habermas (2012a) parte do princípio de que os homens são capazes de ação e, para tanto, utilizam a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento válido. Portanto, o entendimento é guiado por atos comunicativos e intersubjetivos entre seus participantes.

Sendo assim, a razão comunicacional se dá por meio de relações intersubjetivas na interação de sujeitos que buscam compreender um determinado fato. Das relações intersubjetivas é que se pode discernir a universalização dos interesses numa discussão. É nesse ponto que o fundamento de uma ética da discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Dessa forma, a racionalidade passa a ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, com vistas à emancipação dos homens e a um maior entendimento do mundo.

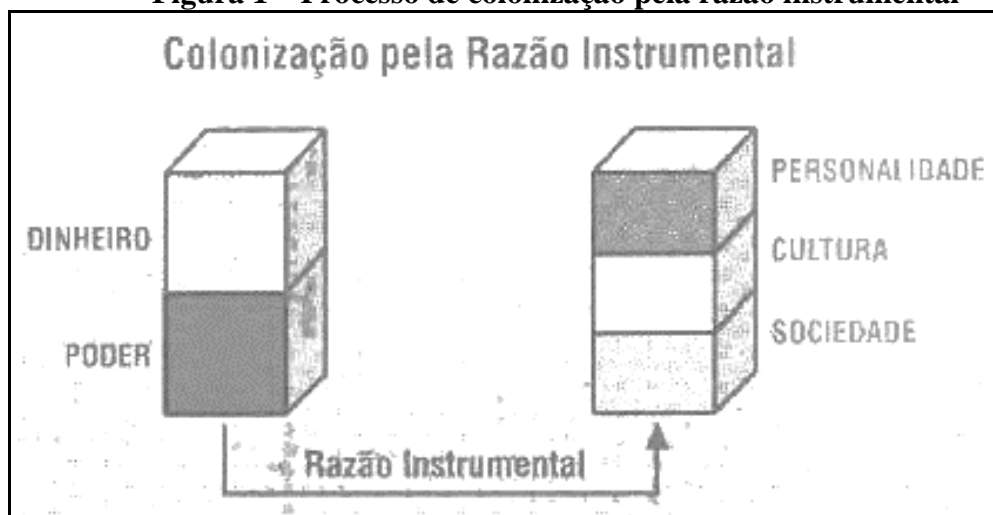
Segundo Habermas (2012a), existe na sociedade duas esferas: o **sistema** e o **mundo da vida**. O sistema trata da “reprodução material”, dirigido pela lógica instrumental das adequações de meios e fins nas relações do poder político e poder econômico. Já o mundo da vida refere-se ao espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livre de coação.

Para Habermas (2012a), a relação dialética entre sistema e mundo da vida ocorrem via dois processos distintos, que são: processo de colonização do mundo da vida pelo sistema e o processo de emancipação do mundo da vida. A compreensão do processo de colonização do mundo da vida pelo sistema deve partir necessariamente do entendimento das racionalidades que conduzem as ações no interior do sistema.

Ainda conforme Habermas (1996), existem duas racionalidades responsáveis pelo processo em discussão, uma racionalidade econômica, guiada pelo capital e outra administrativa, guiada pelo poder. As variáveis capital e poder, juntas, invadem as tomadas de decisões no mundo da vida, causando assim, sua colonização, ver figura 1 (a seguir). De acordo com Habermas (2012a), a emancipação humana e social no contexto contemporâneo não depende mais exclusivamente da categoria trabalho não alienado, como ocorria na interpretação marxista. Em vista disso, deve-se, em sua opinião, instaurar uma nova categoria, algo que abrange todas as esferas da vida humana, isto é, uma categoria com função intermediadora das temáticas da racionalidade comunicativa, do sistema e do mundo da vida,

e que, além disso, possa subsidiar a discussão e resolução de problemas inerentes à modernidade. Habermas (2012a) pensa que a única categoria capaz de estabelecer um elo intermediador entre todas as esferas humanas, tanto sociais como individuais, é a linguagem, e é do uso desta que deriva o conceito “ação comunicativa”.

**Figura 1 – Processo de colonização pela razão instrumental**



Fonte: Habermas (1996, p. 132).

Nesse sentido, deve-se compreender a emancipação através do desenvolvimento de pessoas autônomas e racionais numa sociedade democrática, caracterizada por relações dialógicas e recíprocas. Além disso, ressalta-se a importância de focalizar o trabalho com os sujeitos não somente em sala de aula, mas também envolvendo o contexto sociocultural e político no qual a prática educativa se insere, bem como as subjetividades dos sujeitos educativos

A linguagem torna-se, então, um diferencial na teoria de Habermas (2012b). Podemos considerá-la como toda e qualquer forma de comunicação que pode modificar o comportamento. Na concepção habermasiana, a linguagem é concebida como o elo de interação entre os sujeitos, a fim de garantir a democracia das decisões coletivas por meio de argumentações. Na Teoria da Ação Comunicativa (TAC), o autor pretende investigar a razão, dando a ela um novo conceito: a razão comunicativa. Propõe, então, outro paradigma, a mudança do paradigma da filosofia da consciência para o da filosofia da linguagem. A mudança de paradigma proposta pelo filósofo supõe não apenas a superação do raciocínio lógico ou do processo de interpretação do conhecimento, no qual o sujeito conhece isoladamente, mas principalmente em tomar as ações e os atos de fala e representações como ponto de partida de extrema importância no interior das relações.

Pode-se notar então que o grande salto paradigmático proposto por Habermas (2012b) em relação ao paradigma anterior não se fundamenta apenas na crítica ao pensamento moderno. Propôs e construiu toda uma teoria alternativa baseada no paradigma da comunicação, visando o caráter emancipatório dos sujeitos; no entanto, o foco central para este salto paradigmático fundamentou-se numa visão diferenciada de razão e racionalidade.

Neste sentido, a educação é considerada, segundo Boufleuer (2001), como uma ação entre sujeitos, ou seja, uma ação social, pois toda ação social se dá a partir de uma interação entre os planos de ação de dois ou mais sujeitos, de forma que as ações de um possam ser conectadas às ações de outro. Toda ação se baseia em um saber ou, se preferirmos, é a manifestação de um saber ou de uma convicção. No caso de uma ação social, o que se manifesta pode ser tanto a expressão de um saber comum como a expressão de uma imposição de uns sobre os outros. As duas possibilidades demarcam o uso de distintos mecanismos de coordenação de ação.

O que, então, determina a racionalidade de uma ação? Inicialmente, seria importante esclarecer o que se entende por racionalidade. Boufleuer (2001) menciona que a primeira impressão é a de que a racionalidade está no domínio do saber que a linguagem expressa, e a ação realiza. De fato, existe uma relação entre estes dois elementos, no entanto, Habermas (2012b) argumenta que a racionalidade de um ato de fala ou ação diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber.

Portanto, a racionalidade está na forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas. Pode-se chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala. Na perspectiva da TAC, a racionalidade que orienta as ações de um sujeito pode ser do tipo instrumental, voltada ao êxito, ou do tipo comunicativa, voltada ao entendimento.

Diante dessa exposição sobre a TAC, cabe agora uma reflexão e tentativa de conexão desta com o processo de formação inicial dos professores de Geografia, bem como sua projeção para as práticas docentes frente ao desafio do novo currículo. Inicialmente, faz-se referência ao primeiro documento que foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) em nível superior, através da resolução nº 2 CNE (BRASIL, 2015), esta fez reacender discussões e debates em âmbito institucional sobre os conhecimentos necessários à formação inicial docente. Vê-se com a publicação da referida resolução a possibilidade de se articular a formação inicial e continuada dos professores como

também instituir um modelo de formação capaz de estreitar os vínculos entre as instituições formadoras de Educação Superior e as escolas de Educação Básica.

Por outro lado, é válido questionar se ao inflar o currículo dos cursos de formação com questões, que embora urgentes e necessárias de serem discutidas em qualquer projeto formativo humanizador, não há o risco de se esvaziar, por outras vias, a centralidade para formar professores com domínio do processo educativo e da prática pedagógica? Diante desse cenário de mudanças de currículos tanto no ensino superior quanto na educação básica, urge a necessidade de uma nova racionalidade que oriente a formação dos futuros professores. O desafio que se impõe é: como garantir uma sólida formação teórica nas áreas específicas, princípio básico da formação docente, e ao mesmo tempo contemplar todos os componentes curriculares dos núcleos mencionados na resolução?

Recentemente, uma nova resolução foi publicada em substituição à resolução CNE nº 2 CNE (BRASIL, 2015), trazendo um adicional que é a Base Nacional Comum para a Formação de Professores, conhecida como BNC Formação, contida na Resolução nº. 2 CNE/CP (BRASIL, 2019). Esta nova resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Dando continuidade à discussão, chama-se a atenção para a segunda parte do documento no tocante à BNC-Formação, que são três eixos norteadores, a saber: conhecimento, prática e engajamento profissional. Acredita-se que esse novo modelo seja capaz de oferecer uma formação mais sólida ao futuro professor, isso se for colocado em prática pelas instituições responsáveis pela formação dos professores para atuarem na educação básica.

A reflexão do professor, no que se refere à sua prática, tem como foco principal as razões que fundamentam seu pensamento, sua fala e ação. Em suma, o professor é um “ator racional” em dois sentidos: a) Porque é capaz de agir, e de fato age a maior parte de seu tempo a partir de razões/racionalidades; b) Porque é capaz de refletir sobre essas razões/racionalidades para articulá-las, criá-las e reformulá-las. Portanto, a racionalidade é uma capacidade essencial do professor enquanto ator envolvido na ação. “[...] a capacidade de agir, de falar e de pensar, elaborando uma ordem de razão para orientar sua prática” (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p.198).

Os professores da educação básica, em especial os dos Anos Finais do Ensino Fundamental são conscientes da importância e da necessidade de utilizarem a linguagem cartográfica em sala de aula, porém, muitos deles não têm o conhecimento suficiente para

isso. Esse problema acompanha o professor desde a formação inicial e perdura na prática pedagógica, pois estados e municípios não oferecem formação continuada no sentido de suprir essa lacuna, e esse é um dos maiores desafios da Cartografia Escolar para os próximos anos frente à nova proposta curricular.

Diante do exposto, acredita-se que um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos professores formadores seja primeiro a organização do currículo dos cursos de licenciatura, inicialmente pela Resolução n. 02 CNE (BRASIL, 2015) e posteriormente pela Resolução nº. 2 CNE/CP (BRASIL, 2019), bem como atentar para os eixos temáticos da BNCC. Neste caso, mudanças dessa natureza carecem de uma nova racionalidade empregada pelo professor na gestão da sala de aula durante o processo de transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na década de 1990, a Cartografia já aparecia nos PCNs em forma de bloco temático no terceiro ciclo. Como reflexo, os livros didáticos de Geografia do 6º e 7º anos apresentam conteúdos relacionados aos conteúdos cartográficos, uns como conteúdo obrigatório e outros apenas como anexo. Na BNCC, a Cartografia aparece como uma linguagem, estando presente ao longo dos nove anos do ensino fundamental como um bloco temático e, dentro de cada ano, apresenta conceitos que têm a intenção de desenvolver um raciocínio espacial.

Na TAC, a linguagem é vista como possibilidade de entendimento entre sujeitos através de contextos comunicativos. Desta forma, Kolacny (1969) ao propor a Teoria da Comunicação Cartográfica, viu no mapa um meio de comunicação entre dois sujeitos sobre uma determinada realidade. Nesse sentido, a linguagem cartográfica pode ser utilizada com o intuito de comunicação entre professor e aluno, bem como entre os alunos, uma vez que se utilizam nas escolas apenas duas formas de linguagem: a fala e a escrita. Acredita-se que a representação gráfica e cartográfica pode ser utilizada em situações didáticas na sala de aula, guiada por uma racionalidade pedagógica do tipo comunicativa. Não é intenção desse texto receitar aos professores a forma correta de uso da linguagem cartográfica em sala de aula, pois sabe-se que cada conteúdo, cada turma, cada escola, cada professor tem uma subjetividade, e a dinâmica do espaço escolar é regida pela incerteza.

Independente da formação acadêmica, o professor é capaz de conduzir o processo de transformação pedagógica dos conteúdos escolares em sala de aula. Para isso, ele deve fazer uso de diversas ferramentas que possam auxiliá-lo em sua prática cotidiana. O que talvez lhe

falte seja a habilidade pedagógica de selecionar recursos materiais adequados para proporcionar ao aluno uma experiência diferenciada, e que permita materializar os conteúdos conceituais trabalhados em sala de aula em conteúdos atitudinais úteis à sua vida em sociedade (FONSECA, 2019). Acredita-se, portanto, que o uso da linguagem cartográfica como instrumento didático durante os processos pedagógicos (aulas), aliada aos princípios da Teoria da Ação Comunicativa, pode orientar o trabalho do professor rumo a uma prática emancipatória, cujo resultado desse processo é uma aprendizagem que de fato satisfaça a todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D; ALMEIDA, R. A. Fundamentos e perspectivas da Cartografia Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, n. 66, v. 4, jul./ago. 2014. p. 885-897. ISSN 1808-0936.

BARBOSA, R. S. **Linguagem cartográfica e ação comunicativa: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de Geografia do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

BARBOSA, R. S; SANTOS, F. K. S. **Linguagem Cartográfica e Ação Comunicativa** -- Belo Horizonte – MG: Editora Poisson, 2019  
ISBN: 978-85-7042-153-1. DOI: 10.36229/978-85-7042-153-1. Disponível em: [https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Cartografia/Ling\\_Cartografica.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Cartografia/Ling_Cartografica.pdf)

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. Ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Geografia ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP N° 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Geografia: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Resolução CNE/CP N. 2 de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

FONSECA, R. L. Cartografia e formação docente: o domínio conceitual Cartográfico na Formação do Professor de Geografia. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 10, n. 20, p. 1-13, 2019.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**: com um novo posfácio. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe. Revisão técnica Flávio Beno Siebeneichler. Volume 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Volume 2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

KOLÁČNÝ, A. Cartographic information - a fundamental concept and term in modern cartography. **The Cartographic Journal**. v. 6, n. 1, p. 47-49, 1969.

MARTINELLI, M. **Comunicação cartográfica e os atlas de planejamento**. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo – IG/USP. São Paulo, 1984.

MORAES, L. B. **A Cartografia na formação do professor de Geografia**: contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Tese (Livre Docência). Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo – IG/USP. São Paulo, 1978.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio**. Presidente Prudente, SP. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente. 2010.

SILVA, P. R. F. A. **Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino de Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2013.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1º grau**. São Paulo, SP. 1986. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. 1986.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD P. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, S. K. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba, a “capital ecológica”**. São Paulo, SP. 2001. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. 2001.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

BARBOSA, R. S. A Linguagem Cartográfica na Formação e na Prática do Professor de Geografia à Luz da Teoria da Ação Comunicativa. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 10, art. 16, p. 310-325, out. 2020.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>R. S. Barbosa</b>
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X