

NOEMIA RAMOS VIEIRA

**AS QUESTÕES DAS GEOGRAFIAS DO ENSINO SUPERIOR E DO
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR E DAS CATEGORIAS LUGAR,
PAISAGEM, TERRITÓRIO E REGIÃO: UM ESTUDO DA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE MARÍLIA-SP**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2007**

NOEMIA RAMOS VIEIRA

**AS QUESTÕES DAS GEOGRAFIAS DO ENSINO SUPERIOR E DO
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PROFESSOR E DAS CATEGORIAS LUGAR,
PAISAGEM, TERRITÓRIO E REGIÃO: UM ESTUDO DA
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE MARÍLIA**

Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT/UNESP – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, para a obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes

**Presidente Prudente
2007**

Ao Sérgio, amor da minha vida, verdadeiro e único amigo.

Pelo apoio incondicional nessa jornada, pela história de amor que vivemos e porque *ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua do anjos*, sem o seu amor eu nada seria.

Às minhas filhas, Anaí e Amana.

Por terem, durante os momentos mais difíceis dessa jornada, compreendido os “nãos” aos bolinhos-de-chuva, ao bolo de cenoura e às pipocas coloridas.

E por me oferecerem a oportunidade de participar da construção do futuro.

Aos Meus pais que já partiram, José e Antônia.

Aos meus irmãos, José Roberto, Paulo, Déia, Regina Célia, Bernardete, Sebastião (*in memorian*), Benedito, Luiz, Zilda e Francisco (*in memorian*).

Pelas lembranças, gestos e coisas vividas juntas, as quais representam hoje o junco que une todas as dimensões do meu ser.

AGRADECIMENTOS

Esta página é reservada para externar a minha gratidão a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desse trabalho. Em especial

-Ao Professor Bernardo, meu orientador e amigo de velhos tempos, que através de suas orientações além de me conduzir a um aprimoramento intelectual, contribuiu para que eu me tornasse mais forte.

-Às Professoras Carminha e Fátima Marin, pelas ricas contribuições dadas no exame de qualificação. Essas foram essenciais para o aprimoramento desse trabalho.

- À Dona Izabel, um presente de Deus, por ter compensado a ausência de minha mãe, quando precisei de orações, e pelo colo nos momentos de tristeza.

-À Ednéia que através de sua dedicação e simplicidade contribuiu para que minhas filhas se sentissem menos sozinhas durante as minhas ausências.

-À Sueli Félix, amiga querida e companheira de outras vidas, pelas orientações dadas durante a confecção dos gráficos e análise dos dados e, principalmente porque *amigo é coisa pra se guardar dentro do coração*.

-À Sandra, companheira de doutorado, pelos almoços, pelas alegrias e pelas angústias compartilhadas durante essa jornada.

-Ao Professor Ozier Esteves, pela revisão gramatical.

-A CAPES pelo período de Bolsa que me foi concedido.

-À Escola Pública, pois sem ela eu jamais teria chegado até aqui.

-Aos Professores entrevistados, minha eterna gratidão.

Sumário

| | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Resumo | | |
| Abstract | | |
| Introdução | | 11 |
| Capítulo I | Questões da Geografia do Ensino Superior e do Ensino Fundamental | 19 |
| Capítulo II | A Geografia do Ensino Superior | 29 |
| | 2.1 Os que se discute no Ensino Superior acerca do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região | 30 |
| | 2.1.1 As categorias científicas e sua contextualização na construção do conhecimento geográfico | 30 |
| | 2.1.2 O Espaço Geográfico: objeto da Geografia | 32 |
| | 2.1.3 A categoria Lugar | 35 |
| | 2.1.4 A categoria paisagem | 38 |
| | 2.1.5 A categoria território | 41 |
| | 2.1.6 A categoria Região | 46 |
| | 2.2 A Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os 3 ^o e 4 ^o Ciclo do Ensino Fundamental e as categorias lugar, paisagem, território e região. | 52 |
| Capítulo III | A Geografia do Ensino Fundamental | 76 |
| | 3.1 O que se discute no Ensino Fundamental acerca do significado das categorias de lugar, paisagem, território e Região. | 76 |
| | 3.1.1 Apresentação dos Professores entrevistados | 79 |
| | 3.1.2 As Categorias Científicas e sua contextualização na construção do conhecimento geográfico | 86 |
| | 3.1.3 O Espaço Geográfico: objeto da Geografia | 86 |
| | 3.1.4 A categoria Lugar | 88 |
| | 3.1.5 A categoria Paisagem | 99 |
| | 3.1.6 A categoria Território | 109 |
| | 3.1.7 A categoria Região | 119 |
| Capítulo IV | A Formação Continuada do Professor de Geografia | 130 |
| | 4.1 Pressupostos Teóricos | 130 |
| | 4.2 A Formação Continuada do Professor de Geografia de Marília | 138 |

| | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Capítulo V | O Livro Didático de Geografia e o significado das categorias de lugar, paisagem, território e região. | 147 |
| Considerações Finais | | 182 |
| Referências Bibliográficas | | 187 |
| Anexos | | 199 |

Resumo: As transformações espaciais ocorridas mundialmente nos últimos anos levaram os intelectuais da Geografia a um amplo debate sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região. Essas discussões foram introduzidas oficialmente entre os professores do Ensino Básico a partir de meados dos anos de 1990 com a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Geografia. No entanto isso não foi o suficiente para que as reflexões realizadas na universidade, a respeito dessas categorias, se concretizassem na prática dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Através de uma investigação junto aos professores de Geografia das escolas estaduais da cidade de Marília detectamos que as discussões existentes no âmbito do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao significado das categorias lugar, paisagem território e região, estão muito aquém daquelas realizadas no Ensino Superior. O que aponta para a existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior. Na busca de elementos explicativos para essa realidade nos deparamos com profundas contradições existentes no processo de formação continuada dos professores. Objetivando contribuir para uma melhor qualidade do ensino de Geografia, o presente trabalho promove a socialização dos resultados obtidos em nossa investigação.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação continuada do Professor, Livro Didático, PCNs de Geografia

Abstract: The spatial transformations that have taken place worldwide in the last few years have led intellectuals of Geography to a broad debate about the meaning of the categories of place, landscape, territory and region. These discussions were officially introduced among teacher of Elementary Schools in mid-nineties with the implementation of the National Curriculum Parameters for Geography. However, that was not enough for the reflections made at Universities about these categories to become a reality in the practice of Elementary School teachers. In a research/investigation made with teachers of public schools in the city of Marília, we detected that the existing discussions in Elementary Schools concerning the meaning of the categories of place, landscape, territory and region are far from those made at colleges. This indicates that there is a theoretical-methodological divergence between Geography taught at Elementary Schools and Geography taught at colleges. Looking for an explanation for this reality, we found profound contradictions in the continuing education process of the teachers. Aiming at contributing to a better quality of the teaching of Geography, this present paper promotes the socialization of the results obtained in our research.

Key words: Teaching of Geography, and Continuing Education Process of teachers, Didactic Book, PCNs for Geography

Introdução

A partir de nossa atuação como educadora no ensino público há dezoito anos e, com o olhar crítico sobre a realidade social, nós temos refletido sobre o papel a ser desempenhado pela escola e pela Geografia Escolar.

Defendemos que a educação, no atual contexto social, muito tem a contribuir para impulsionar a tendência de transformação da realidade social e de aprimoramento da qualidade de vida de cada indivíduo. Isso porque concebemos a nossa sociedade como dinâmica e contraditória, portanto, com possibilidades de transformação e acreditamos que a educação escolar é determinada pela estrutura social na qual está inserida (Saviani, 1995).

A participação da educação escolar no processo de transformação social se fará de forma indireta e mediata. Isso significa que ela irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atuam na prática social, para que esses consigam encontrar, nas contradições vividas em sua realidade social, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela transformação do indivíduo.

Precisamos de uma educação que esteja articulada com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação. Isso nos aponta que devemos contar com uma prática educativa capaz de construir no indivíduo bases sólidas de pensamento, para que este, ao relacionar-se com sua realidade, ultrapasse o simples processo de compreensão-adaptação dessa realidade, conseguindo assim adaptar a realidade a si, isto é, transformá-la e, assim, “produzir a sua própria existência” (Saviani, 2003, p.19)

Concordamos com Oliveira(1996) quando afirma que, “a relação do homem com sua realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento científico” (p.63). Isso porque acreditamos que é a partir do contato com o

conhecimento científico construído sobre a sua realidade que o aluno adquire a capacidade de conhecê-la e compreendê-la criticamente.

É preciso que a prática pedagógica do professor seja uma prática direcionada para a formação, pelo indivíduo, “de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano” (Idem, p.119).

Nessa perspectiva, podemos concluir que o principal papel da educação escolar dentro do processo de formação do indivíduo é o de levá-lo a compreender que sua existência como ser social vai além de sua existência empírica, ou seja, levá-lo a conceber que sua existência é determinada historicamente.

Assim, cada um dos componentes curriculares, nas suas especificidades teórico-metodológicas, irá contribuir para que o indivíduo-educando consiga estabelecer uma relação consciente com sua realidade que o leve a compreendê-la criticamente em suas múltiplas dimensões. Isso nos remete a pensar sobre a participação do conhecimento geográfico no processo de formação do indivíduo crítico.

A ciência geográfica, como um dos componentes curriculares do ensino básico, devido a sua natureza teórico-metodológica, mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade. Fato este que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da nossa sociedade.

Para isso, é preciso que esta disciplina coloque o educando em contato com um conhecimento geográfico que o leve a compreender a sua realidade como uma totalidade e a detectar as contradições existentes nela.

Partindo do fato que nossos alunos são sujeitos sociais, entendemos que a conscientização do indivíduo sobre a realidade vivida deve necessariamente passar pela análise crítica do tipo de sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve estar comprometido em proporcionar ao aluno o contato com um saber que realmente contribua para formar a sua criticidade sobre este tipo de sociedade. É preciso que essa disciplina contribua para formar indivíduos que sejam capazes de detectar as possibilidades históricas de superação das contradições sociais existentes em sua realidade e de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana. É preciso que os conteúdos programáticos que compõem o currículo de Geografia do ensino básico sejam selecionados de forma estratégica e intencionalmente.

Nesse contexto, consideramos que significativas contribuições podem ser oferecidas pelo conhecimento geográfico construído sob os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético. Trata-se de uma corrente do pensamento geográfico que trouxe importantes elementos para o desvendamento das contradições socioeconômicas existentes na sociedade capitalista. Por isso pretendemos fundamentar as nossas reflexões no pensamento de autores que tenham construído teorias a partir dos fundamentos teórico-metodológicos dessa corrente.

Uma das condições para a construção de um ensino de geografia comprometido com a formação do aluno-cidadão é a sua constante atualização teórico-metodológica em relação ao conhecimento geográfico que se produz na universidade. Em linhas gerais, essa atualização se efetiva através de dois caminhos: o da reelaboração dos conteúdos curriculares e o do processo de formação continuada do professor em exercício. Nesse processo, a articulação entre professores de Geografia da rede pública e os especialistas da Universidade constitui importante elemento.

No que diz respeito à atualização do ensino que se faz através da reelaboração dos conteúdos curriculares, podemos dizer que grandes avanços temos tido no ensino de geografia nos últimos anos. Desde o início da década de 1980 o ensino de Geografia tem passado por significativas inovações em seus currículos e programas em que especialistas da área têm buscado introduzir na área do ensino as renovações teórico-metodológicas sofridas pela ciência geográfica nos últimos anos.

A última inovação curricular pretendida para essa área do ensino diz respeito às ações realizadas por especialistas da Geografia em conjunto com as autoridades educacionais. Trata-se do processo de elaboração de referenciais curriculares nacionais para o ensino de Geografia o qual culminou com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais ações vêm objetivando introduzir no âmbito do ensino básico as discussões que têm sido realizadas na academia sobre as categorias de lugar, paisagem, território e região.

Nos últimos anos o desenvolvimento técnico e informacional do sistema capitalista tem imprimido no mundo uma complexidade espacial a qual tem remetido os especialistas da Geografia a um intenso debate em torno das do significado de lugar, paisagem, território e região. A tônica desse debate tem sido a respeito da importância de se considerar o significado dessas categorias para explicação da organização espacial da sociedade contemporânea.

As discussões relativas à essas categorias têm estado presentes entre os especialistas que têm se dedicado a refletir sobre esta área do ensino (MOREIRA, 1987; SHOUMACKER, 1999; CAVALCANTI, 2002 e CALLAI, 2002). Estes têm reunido esforços para que as referidas discussões cheguem até os professores do ensino básico e promovam uma renovação teórico-metodológica nas teorias e nos métodos desta disciplina.

Moreira (1987, p. 181) há quase duas décadas, quando propôs aos professores a ruptura com a corrente da Geografia Tradicional e, uma renovação nos métodos e nas teorias da *Geografia que se ensina*, nos chamou a atenção para a necessidade de recuperação e da reinterpretação dialética das categorias e dos princípios que historicamente tem feito o universo lógico do raciocínio geográfico. Segundo esse autor, entre essas categorias estão: natureza, espaço, território, ambiente e paisagem.

Shoumacker (1999, p.46), estudiosa francesa, ao desenvolver os princípios de uma didática da Geografia afirma que para uma aprendizagem eficaz e coerente dos alunos acerca de sua realidade espacial, é indispensável que o saber escolar seja organizado à volta das categorias¹ e das noções centrais da geografia, os quais são produzidos pela pesquisa universitária. Para essa autora essas noções centrais são meio, paisagem, região, espaço e território.

Cavalcanti (2002, p.14), que tem se dedicado a refletir sobre os métodos de desenvolvimento do raciocínio geográfico nos alunos, nos aponta que as categorias da geografia – às quais ela dá o nome de *conceitos geográficos mais abrangentes* – são instrumentos básicos para a leitura do mundo do ponto de vista geográfico. Elas são “ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços”. Para esta autora, são esses conceitos mais abrangentes que “permitem aos alunos, no estudo da Geografia, localizar e dar significado aos lugares, pensar na sua significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um” (idem, 2002, p.15).

Callai (2002, p. 100) defende que o ensino de geografia deve desenvolver no aluno o olhar espacial, ou seja, levá-lo a analisar a realidade com as *categorias* da interpretação geográfica.

Oficialmente essas discussões também foram introduzidas no âmbito do ensino básico. Isso se concretizou a partir da década de 1990 com a elaboração e a

¹ Ao invés de utilizar o termo categorias a autora utiliza o termo *grandes conceitos*, os quais tomamos como sinônimo

implantação de um referencial curricular nacional para a área de Geografia - Os Parâmetros curriculares Nacionais² (BRASIL, 1997).

Isso pode ser constatado quando tomamos contato com as orientações teórico-metodológicas impressas no referido documento. Todos os eixos, temas e conteúdos programáticos selecionados para essa área do ensino foram estruturados tendo como fio condutor algumas das categorias geográficas, quais sejam lugar, paisagem, território e região. Segundo os autores dos PCNs, a compreensão dessas categorias é condição necessária para que o aluno compreenda o espaço, o qual é objeto de estudo da Geografia.

Esse fato constitui para nós algo importante, pois a apropriação, por parte do aluno, do significado dessas categorias constitui uma das condições para que ele compreenda as espacialidades que resultam da relação sociedade-natureza, principalmente daquelas que nós temos visto se configurarem mundialmente nos últimos tempos. O que, para nós, representa a oportunidade de edificação de um ensino de Geografia como instrumento de conscientização e libertação do indivíduo.

No que diz respeito às inovações dos conteúdos curriculares que se realizam através da formação continuada dos professores podemos dizer que, em especial no Estado de São Paulo, significativos avanços nós temos alcançado. Nas últimas décadas, a Secretaria da Educação, em parceria com as universidades públicas, tem desenvolvido programas de formação continuada do professor em exercício, objetivando mantê-los atualizados em relação às teorias e aos métodos de ensino da sua disciplina. Como exemplo desses programas nós podemos citar O PEC - Programa de Educação Continuada (FUSARI (1992); WEY (1999)) e o recente projeto de educação continuada conhecido como Teia do Saber.

Por outro lado, a nossa atuação como professora de Geografia da rede pública de ensino há 18 anos, as nossas reflexões sobre esse assunto e o nosso contato com os professores de Geografia – tanto no trabalho como em oficinas pedagógicas e cursos ministrados por nós nos últimos anos – têm nos levado a seguinte hipótese: apesar de essas discussões estarem avançadas entre os especialistas em Geografia das universidades que têm se dedicado à reflexão do ensino, de terem sido utilizadas oficialmente para a elaboração de um referencial curricular nacional para essa disciplina

² A partir desse momento utilizaremos o termo PCNs quando nos referirmos a esse documento

escolar, elas não se concretizaram na prática dos professores de Geografia que atuam no ensino fundamental.

O conhecimento teórico-metodológico dos professores em relação ao significado dessas categorias e sua aplicabilidade no ensino pouco acompanhou as produções teóricas da universidade. O que significa dizer que o conhecimento geográfico ensinado na escola, no tocante ao significado das categorias de lugar, paisagem, território e região, está muito aquém daquele produzido na universidade e daquele que se pretende construir para a formação do indivíduo consciente de sua realidade.

Com base nisso, podemos dizer que estamos diante de um desencontro teórico e metodológico entre a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental. O que nos remete aos estudos realizados por Lacoste (1989), e por Rocha (1996) que, há alguns anos, abordaram sobre a possibilidade de existência de duas Geografias: a Geografia produzida na universidade e a Geografia ensinada.

A partir dessa nossa percepção temos nos envolvido com as seguintes indagações:

- Os professores de Geografia que atuam no ensino básico têm se apropriado e incorporado em sua prática as inovações teórico-metodológicas produzidas pela universidade a respeito do significado de lugar, paisagem, território e região?³
- Quais os fatores existentes atualmente na realidade escolar que determinam a distância entre o saber dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e o saber produzido na universidade em relação à temática das categorias geográficas?
- O que tem levado os professores do Ensino Fundamental a não incorporarem as discussões atuais da universidade a respeito das categorias da Geografia mesmo existindo um movimento oficial e acadêmico que aponta nessa direção?
- Até que ponto a Universidade tem participado para conservar essa realidade, uma vez que a maioria dos projetos de formação continuada de professores tem se efetivado em parceria com as Universidades.

³ Optamos pelas categorias lugar, paisagem, território e região por serem essas as que foram selecionadas pelos autores dos PCNs de Geografia para serem inseridas no currículo do ensino básico. Portanto, serão essas que, em tese, os professores deverão ter conhecimento.

A finalidade deste trabalho é identificar o desencontro teórico existente entre a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental no que diz respeito ao significado das categorias de lugar, paisagem, território e região. Além de investigar aspectos da formação continuada dos professores que atuam nessa área do ensino, os quais contribuem para a existência de tal problemática.

A busca de esclarecimentos para esses questionamentos se fez através de duas vertentes: uma teórica e outra empírica.

A vertente teórica se efetivou através de leituras das produções teóricas do campo da ciência geográfica que versam sobre a problemática levantada por nós e também do campo da pedagogia, em específico aquelas que discorrem sobre a temática da formação continuada do professor.

A vertente empírica se fez através investigações junto aos professores de Geografia do Ensino Fundamental das escolas públicas existentes no perímetro urbano de Marília e também junto às autoridades educacionais que são responsáveis pelo processo de formação continuada dos professores em exercício.

A sistematização dos resultados obtidos através de nossa pesquisa se realizou através de cinco capítulos.

No **capítulo I** apresentamos as discussões realizadas por LACOSTE (1989) e por ROCHA (1996), as quais fundamentaram nossas convicções sobre a possibilidade de existência de duas Geografias: a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental.

No **capítulo II**, apresentamos algumas reflexões sobre a natureza teórico-metodológica do conhecimento geográfico veiculado no Ensino Superior no tocante ao significado das categorias de lugar, paisagem, território e região. Isso se fez objetivando oferecer ao leitor parâmetros para que ele possa acompanhar o nosso raciocínio e compartilhar da nossa convicção, qual seja a da existência do desencontro entre a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental.

O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia foi situado no contexto da Geografia do Ensino Superior pelo fato de seu conteúdo ter sido produzido unicamente por especialistas das universidades sem nenhuma participação dos professores do Ensino Fundamental.

No **capítulo III** apresentamos parte dos resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores de Geografia de Marília. Esses dados, na medida

em que irão apontar o conhecimento do professor no tocante ao significado de lugar, paisagem, território e região, fornecerão ao leitor informações sobre a natureza teórico-metodológica da Geografia do Ensino Fundamental se transformando assim em instrumentos comprobatórios de nossa tese.

No **capítulo IV** apresentamos elementos teórico-metodológicos capazes de dar sustentação à hipótese explicativa que elaboramos para a problemática levantada, qual seja a de que o desencontro teórico-metodológico existente entre a Geografia do Ensino Superior Geografia do Ensino Fundamental encontra sua origem no processo de formação continuada do professor. Os elementos apresentados nesse capítulo consistem em uma reflexão teórica sobre a o processo de formação continuada do professor e também em resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os professores e com as autoridades educacionais a respeito do processo de formação continuada dos professores de Geografia de Marília.

No **capítulo V**, apresentamos os resultados da análise realizada do conhecimento geográfico veiculado pelos livros didáticos mais utilizados pelos professores de Geografia de Marília, de modo específico no que tange a temática das categorias lugar, paisagem, território e região. Essa análise se justifica pelo fato de que a partir das entrevistas realizadas com os professores obtivemos que o livro didático além de se constituir no principal recurso de ensino utilizado também tem sido o único referencial teórico de grande parte dos professores entrevistados. Nesse contexto os dados apresentados nesse capítulo contribuirão para esclarecer alguns dos questionamentos realizados no decorrer de nossa pesquisa a respeito da existência do desencontro teórico e metodológico existente entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior.

Finalmente, nas **Considerações Finais** procuramos retomar algumas das nossas reflexões realizadas no desenvolvimento do trabalho e manifestar algumas conclusões que obtivemos através da nossa pesquisa.

Capítulo I

Questões da Geografia do Ensino Superior e da Geografia do Ensino Fundamental

Para fundamentar as nossas convicções, sobre o desencontro existente entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior, recorreremos às produções teóricas de LACOSTE (1989) e ROCHA (1996), os quais já produziram algum conhecimento sobre essa temática.

Porém, antes de expormos as idéias desses dois autores consideramos importante esclarecer alguns aspectos dessa questão.

Quando consideramos como um problema a existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica não estamos defendendo que a primeira deva ser uma reprodução pura e simples da segunda. Pautando-se nas discussões realizadas por especialistas sobre a natureza do saber escolar, concebemos que o conhecimento geográfico produzido nas universidades deva passar por uma série de transformações para que chegue até o aluno do ensino básico e se constitua em um conhecimento a ser ensinado. Essas transformações deverão ser guiadas por princípios didáticos que levarão em conta aspectos de natureza pedagógico-metodológica do ensino.

De acordo com a Professora Vera Vademarin (1998) esse processo constitui uma transposição didática do conhecimento científico, a qual “é elaborada pelo professor por meio da divisão do programa em aulas, seqüências didáticas compreensíveis, administração do tempo escolar, tradução dos saberes científicos e eruditos em atividades, exercícios, sínteses etc.” (p. 82)

Para essa autora, o conhecimento a ser ensinado caracteriza-se como “um saber que tem relação com o saber científico, mas, sendo sua finalidade a transmissão e a difusão, deve ser modificado a partir das características da instituição escolar”.

(Vadamarin, 1998, p.80.). Trata-se de um conhecimento cujo objetivo prioritário é o de gerar aprendizagem.

Isso significa que o conteúdo do conhecimento científico deve ser adaptado ao processo de aprendizagem próprio do ser humano. Essa adaptação deverá ocorrer através da busca das formas que lhe são mais coerentes e produtivas, ou seja, dos procedimentos ideais para sua apropriação pelo aluno. Nesse contexto

O saber escolar está, então, intimamente ligado à atividade de construir significados assimiláveis pelo aluno, fazendo uso da razão, do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento numa seqüência compreensível, que deverá ser fixada por exercícios que visem estimular e fixar a aprendizagem... (VADEMARIN, 1998, p. 81)

O conhecimento científico, para se tornar conhecimento escolar, passa por um processo de transformação o qual, segundo Vadamarin, constitui um trabalho complexo. “Não se trata da transmissão pura e simples de saberes científicos, mas da seleção de determinados resultados científicos adequados à geração de aprendizagem, que não se esgota na aquisição de dados e informações” (1998, p.83).

Nas reflexões realizadas por Candau (2001) encontramos que no processo de estruturação do método didático deverá existir uma articulação entre as especificidades teórico-metodológicas da ciência de referência com

o sujeito da aprendizagem, com uma visão diferenciada desse sujeito da aprendizagem, que tem sua configuração própria se é uma criança de sete anos, se é um adolescente ou se é um adulto, com o elemento lógico geral também, com o elemento contextual onde se dá a prática pedagógica, com os fins da educação.(CANDAU, 2001, p36)

Juliá (2002), quando discorre sobre a natureza das disciplinas escolares nos aponta para o fato de que o conteúdo das disciplinas escolares possui relações com o conhecimento científico, mas esse “para poder ser interiorizado pelos alunos, deve ser transformado em objeto de ensino: uma *transposição didática* é uma condição prévia e absoluta” (2002 p.39-40; grifo da autora). Para essa autora o processo de transposição didática deve levar em conta principalmente a idade dos alunos e a capacidade que esses têm de se apropriarem do conhecimento a ser ensinado.

Essas reflexões nos levam a conceber que em muitos aspectos o saber geográfico escolar irá se divergir do saber geográfico acadêmico. Por outro lado, mesmo considerando essas divergências não podemos negar as íntimas relações existentes entre os dois tipos de saberes. A disciplina escolar, em sua constituição, carrega muitos traços teórico-metodológicos da ciência de referência.

Para Vademarin (1998) o vínculo existente entre uma disciplina escolar e a ciência de referência se estabelece pela aprendizagem de formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área e também pelo acúmulo de informações sobre a área.

A transmissão dos resultados da ciência é uma parcela do trabalho efetuado pelo professor, mediatizada pelos métodos de sua transmissão, pelos afetos, pelos valores políticos e sociais do professor. Mas é também uma forma de introduzir crianças e jovens em formas específicas de raciocínio, que têm sua origem nos diferentes campos de produção do conhecimento e preparam o jovem para aquisições futuras. (p.83)

Candau (2001), também nos aponta a existência desse vínculo quando defende que o conteúdo específico de cada área do conhecimento, a estrutura e a organização interna, a forma como cada área do conhecimento se organiza e se constitui e se pensa a si mesma, representam importantíssimos estruturantes do método didático.

A partir dessas reflexões chegamos à conclusão de que Geografia Escolar, apesar de se diferenciar em alguns aspectos da Geografia Acadêmica, deve se manter sintonizada com os avanços e inovações teórico-metodológicas ocorridas com esta última. Ela deve se construir levando em consideração a estrutura, a organização interna e a forma como é organizada e pensada a ciência geográfica. Caso isso não ocorra estará instalado um desencontro teórico-metodológico entre uma e a outra. É esse desencontro que estamos visualizando atualmente.

Passaremos agora a expor as idéias de Lacoste (1989) e Rocha (1996), as quais fundamentam a nossa tese acerca da existência do referido desencontro.

Lacoste (1989), há algumas décadas apontou para a existência de uma divisão intelectual do trabalho entre a Geografia científica e a Geografia Escolar.

Segundo esse autor uma análise crítica do processo histórico da ciência geográfica nos conduzirá para a existência de duas Geografias uma produzida nas universidades - a *Geografia dos Estados maiores* e outra sendo ensinada, para a qual ele dá o nome de *Geografia dos Professores*. Para esse autor:

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas geografias:

- uma, de origem antiga, a Geografia dos Estados Maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder.
- a outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções *inconscientes*, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não têm participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. (LACOSTE, 1989, p.31)

Para Lacoste, a Geografia dos Estados Maiores sempre existiu ligada à prática do poder e de domínio do espaço, seja por parte do Estado, das grandes empresas e de grupos monopolistas. Ela seria realizada ao se estabelecer estratégias de ação e domínio da superfície terrestre.

Já a Geografia dos professores teria a função de camuflar a existência da Geografia dos Estados Maiores, colocando o conhecimento geográfico como um conhecimento inútil, e de também de mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante para a maioria das pessoas. A geografia dos professores seria para Lacoste um conhecimento estrategicamente produzido como um saber apolítico e inútil.

Para Lacoste, a Geografia dos Estados Maiores compreende as produções universitárias, ou as grandes teses de geografia, as quais são resultados de idéias científicas e informações novas e que são lidas por uma pequena minoria. O papel dessa geografia é bem menor que o dos cursos, das lições e dos resumos que compõem a geografia dos professores.

Sobre o papel social da geografia dos professores Lacoste aponta

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha, depois sobretudo na França, a geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico enumeração de elementos de conhecimentos mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto em comum: mascarar sua utilidade prática na condução da guerra ou na organização do Estado. (LACOSTE, 1989, p. 32)

Posicionando-se contrário a esse tipo de situação Lacoste chama a atenção para a necessidade de analisarmos os procedimentos que acarretam essa ocultação, uma vez que ela não é o resultado de um projeto consciente e voluntário dos professores de geografia. O que nos levaria a uma superação do problema.

Na esteira dessas discussões, através de um resgate histórico da trajetória da Geografia escolar brasileira no período que vai da educação jesuítica até os anos quarenta do século vinte, Rocha (1996) nos mostra que essa disciplina, em toda a sua trajetória, também teve certa autonomia em relação à Geografia científica.

Para Rocha, no Brasil “a geografia dos (as) professores(as) nunca foi a geografia acadêmica (seja na sua concepção clássica, seja na sua concepção científica), apesar de ter seguido a passos curtos a trajetória desta última”. (Idem p. 288)

Além de se apoiar nos escritos de Lacoste, Rocha(1996) com base em teorias sobre a história das disciplinas escolares argumenta que isso ocorreu pelo fato de

que as mudanças sofridas por nossa disciplina ao longo do tempo, são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais(pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina. (ROCHA, 1996, p.78)

Rocha considera os atores sociais “os eventos sociais e políticos e grupos de influência, a exemplo de editoras, de livros didáticos, associações profissionais e individuais de liderança intelectual da área, dentre outros”. (ROCHA 1996, 79). No que diz respeito aos fatores internos à própria disciplina, ele considera como sendo a

ação de grupos e indivíduos (alunos(as), professores(as), diretores e especialistas) que se tornam responsáveis por mudanças na medida em que escolhem entre as possibilidades existentes ou em que criam suas próprias alternativas no campo do currículo”.(Ibidem, p.79).

Rocha considera que os conteúdos e as formas assumidas pela geografia, ao longo de sua história enquanto componente curricular no Brasil, e que provocaram o seu distanciamento em relação à geografia científica, são resultados do encadeamento de divergentes interesses.

O desenvolvimento da geografia escolar no Brasil, no período que vai da educação jesuítica até os anos quarenta desse século (...) está condicionado, por um lado, pelas influências da Geografia Clássica e da Geografia Moderna

e, por outro lado, perpassando a prática dos (as) professores (as) (...). Não podemos, também, nos esquecer, evidentemente, das influências que essa disciplina sofreu das políticas educacionais e do contexto econômico, social e político que lhes determinam. (Ibidem, p.84)

Partindo desse fato, esse pesquisador, através de uma pesquisa histórica sobre o nosso sistema educacional, nos aponta os momentos em que fica evidente a existência dessa situação. Para ele, desde o período da educação jesuítica já se fazia instituída a distinção entre a “geografia dos professores e a geografia dos estados maiores” (1996, p. 130)⁴.

Segundo esse autor, apesar de nesse momento da nossa história a geografia não possuir o *status* de disciplina autônoma, os conhecimentos geográficos já se faziam presentes no currículo e na prática do professor. A aprendizagem desses conhecimentos se dava concomitantemente com a aprendizagem da leitura, versão e comentários dos autores clássicos. As informações de caráter geográfico eram utilizadas a fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma aula de gramática. (ROCHA, 1996).

Nesse contexto a presença das “duas geografias” já se fazia presente na medida em que os Jesuítas agiam em duplo sentido: como controladores do sistema escolar vigente e como os maiores responsáveis pela produção de conhecimentos geográficos sobre o território da colônia portuguesa na América.

De acordo com as pesquisas que esse autor realizou em documentos escolares da época, o conhecimento geográfico ensinado pelos jesuítas era completamente alheio à realidade vivida na colônia, “servia tão somente para a ilustração dos filhos da elite colonial” (1998, p. 130). Esse conhecimento geográfico somente se propunha falar da geografia produzida por outros povos. “Ensinou-se aqui a concepção de geografia existente na época: a geografia clássica, seja na tradição descritiva (a geografia histórica ou política de Estrabão) ou na tradição matemática de Cláudio Ptolomeu” (ibidem, p. 130)

Por outro lado, como os maiores produtores do conhecimento geográfico a respeito do território da colônia portuguesa na América, Rocha aponta os jesuítas que “souberam melhor do que ninguém mais diferenciar o que deveria ser destinado apenas aos detentores do poder de Estado e o que poderia ser socializado enquanto saber escolar” (ROCHA, 1996, p. 131).

⁴ Os estudos realizados por Rocha foram fundamentados pelos realizados por Lacoste (1988), por isso em diversos momentos de suas reflexões ele utiliza a mesma terminologia que esse autor.

Isto significa que durante o período jesuítico o conhecimento geográfico ensinado na colônia, era muito diferente daquele produzido acerca da colônia pelos jesuítas, conhecimentos esses que eram enviados aos detentores do Estado português.

Em períodos históricos posteriores a esse, a existência de duas Geografias – a dos professores e a científica – também foi detectada por Rocha.

As pesquisas de Rocha apontam que até início do século XX a Geografia escolar se manteve distanciada da Geografia científica. Isso ele nos confirma com o fato de que mesmo nas décadas iniciais do século XIX em que na Europa já existia uma Geografia de caráter científico, a chamada Geografia Moderna, cujas primeiras obras já se encontravam publicadas⁵, a Geografia ensinada aqui, “por muito tempo, ficaria restrita à nomenclatura, à simples enumeração e à descrição puramente formal e acrítica”. (ibidem, p. 137)

Segundo a pesquisa realizada por Rocha (1996), durante muitos anos a Geografia escolar brasileira ainda permaneceu sob influência da geografia clássica. Mesmo depois de tentativas oficiais de renovação da Geografia escolar a presença do ensino de uma Geografia descritiva ainda predominava em detrimento do ensino de uma Geografia científica.

Esse fato é comprovado empiricamente pelo autor a partir de uma análise dos currículos oficiais do Colégio Pedro II. Em sua investigação ele detectou que na década de 70 do século XIX nossas elites, inspiradas por discussões que ocorriam na Europa, tentaram implantar na educação secundária um ensino científico. Mas essas tentativas muito pouco aproximaram na prática a Geografia escolar da Geografia científica.

Durante todo o período imperial e até as duas primeiras décadas da república, mesmo a partir das tentativas oficiais de implantação de uma Geografia escolar nos moldes da Geografia científica, a Geografia escolar manteve-se quase inalterada em suas características principais, “praticou-se durante todo o período a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica”. (ROCHA, 1996, p.174)

Geografia essa muito diferente da Geografia científica que se desenvolvia nas universidades da Europa.

⁵ O autor se refere à várias obras de Humboldt e a *Hedkund* de Karl Ritter.

Segundo Rocha (1996), foi somente após o ano de 1920 que a Geografia escolar sofre oficialmente mudanças significativas no seu currículo que passa a incorporar os princípios da Geografia universitária.⁶

Entre os anos de 1930 e 1940 muitos fatores foram determinantes para que a Geografia dos professores incorporasse os pressupostos da Geografia científica. Entre esses estão: o fato de a Geografia ser vista oficialmente como uma disciplina capaz de difundir a ideologia do nacionalismo patriótico; o surgimento dos cursos de licenciatura em Geografia⁷ e o surgimento da Associação dos Geógrafos Brasileiros no ano de 1934.

No entanto, Rocha chama atenção para o fato de que mesmo com todo o empenho oficial e social para que a Geografia escolar incorporasse as orientações da Geografia científica, grande parte dos professores, em suas práticas, continuava a ensinar uma geografia clássica distanciada da Geografia científica.

“Se a Geografia Moderna perpassava o padrão oficial de Geografia escolar, por outro lado ainda entre muitos (as) professores (as) mantinha-se a velha orientação clássica servindo de modelo para as aulas ministradas” (ROCHA, 1996, p. 285). Assim, grande parte dos professores ainda sem formação acadêmica em Geografia, não conseguia empreender a contento uma nova prática de ensino dessa disciplina.

Nas palavras de Rocha

O que se viu foi a construção por parte dos(as) professores(as) de um modelo de geografia escolar que não era necessariamente nem o modelo clássico de antiga história, nem mesmo o modelo que se tentava implementar(...) . A orientação clássica e a orientação moderna foram pelos (as) professores (as), no dia a dia de suas aulas, tornadas híbridas. A complementaridade entre essas duas orientações fez surgir a geografia dos (as) professores (as), que a partir daquele momento passaria a estar presente em nossas escolas. (Ibidem, p. 286)

Uma Geografia escolar que, segundo Rocha (1996), perduraria por muitos anos e que só seria objeto de profundos questionamentos nos fins dos anos de 1970, quando no Brasil adquire força o movimento de renovação da ciência geográfica e do ensino de geografia⁸.

⁶ Nessas transformações importante papel teve o trabalho de Delgado de Carvalho

⁷ O autor se refere à fundação da USP em 1934; a fundação da Universidade do Rio de Janeiro em 1935; a fundação da Universidade do Distrito Federal em 1938

⁸ Isso não significa dizer que a Geografia escolar existente hoje superou toda a influência da Geografia Moderna, a qual ficou conhecida como Geografia tradicional. Muito pelo contrário, temos ainda encontrado na prática de muitos professores forte influência dos pressupostos teórico-metodológicos dessa Geografia.

Acreditamos que essas reflexões serviram de sustentação para nossas convicções sobre a possibilidade de existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia ensinada pelos professores do ensino básico e aquela produzida na universidade. Serviram também para reconhecermos que na construção de uma disciplina escolar muitos são os fatores envolvidos além daqueles pertinentes à história da ciência de referência e o rebatimento das suas mudanças epistemológicas na disciplina escolar.

De acordo com Lacoste, os fatores determinantes dessa situação são de natureza político-ideológica, uma vez que a Geografia dos professores, segundo ele, era utilizada como um instrumento de alienação social pelo Estado e pelas classes dominantes.

Rocha em seus estudos não prioriza um fator específico. Ele procura mostrar que existem mecanismos intrínsecos à Geografia escolar que são resultantes da combinação de fatores culturais, sociais, econômicos e políticos próprios do espaço escolar, os quais funcionam como uma espécie de fatores de resistência às inovações ocorridas com a Geografia na universidade. Segundo Rocha esse fato é capaz de construir na escola um saber diferente daquele veiculado e produzido na Universidade.

No, que diz respeito a nossa pesquisa estamos trabalhando com a hipótese de que os fatores determinantes para a existência de um desencontro entre as duas Geografias residem no processo de formação continuada dos professores. Esse fato será confirmado posteriormente quando apresentarmos os resultados obtidos a partir de nossa pesquisa junto aos professores do Ensino Fundamental da cidade de Marília.

Nos dois capítulos a seguir apresentaremos os resultados que obtivemos, os quais confirmam a tese da existência de um desencontro entre a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental no tocante ao significado das categorias científicas da Geografia de lugar, paisagem, território e região.

Num primeiro momento promoveremos uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia do Ensino Superior especificamente no que diz respeito à natureza das categorias da Geografia em questão. Depois disso, com os resultados obtidos na entrevista junto aos professores de Geografia da rede estadual de ensino, apresentaremos algumas reflexões sobre a Geografia do Ensino Fundamental. O que permitirá ao leitor constatar a confirmação de nossa tese.

Capítulo II

A Geografia do Ensino Superior

Consideraremos como Geografia do Ensino Superior a produção científica dos especialistas da Geografia que têm se dedicado a refletir sobre a temática das categorias científicas e também dos que têm se envolvido em discussões a respeito da aplicação dessa temática no ensino básico. Estamos considerando o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia, no que diz respeito ao significado das categorias científicas da ciência geográfica, como uma das dimensões da Geografia do Ensino Superior, uma vez que no processo de elaboração do referido documento participaram somente os especialistas da Universidade.

Assim, o presente capítulo objetiva responder, com base no referencial teórico-metodológico da Geografia do Ensino Superior, os questionamentos que consideramos terem sido os propulsores de nossas inquietações, as quais resultaram em nossa pesquisa. Tais questionamentos são: O que são as categorias científicas? Como elas se contextualizam na construção do conhecimento geográfico? Qual o significado das categorias geográficas de lugar, paisagem, território e região?

2.1 O que se discute no Ensino Superior acerca do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região

2.1.1 As categorias científicas e sua contextualização na construção do conhecimento geográfico.

O conhecimento científico é um conhecimento causal e metódico dos fatos, dos acontecimentos e dos fenômenos. Ele é legitimado pelas teorias e pelos métodos desenvolvidos pela ciência.

Cada campo do saber científico, de acordo com a natureza de seu objeto de estudo, dispõe de uma estrutura objetiva construída historicamente, ou seja, referências conceituais e metodológicas que representam alicerces para a originalidade de suas investigações e análises. (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, a Geografia tem se construído historicamente como um campo do saber científico que estuda a sociedade em sua dimensão espacial. É uma ciência cujo objeto de estudo é o espaço geográfico.

Isso nos aponta que toda investigação de cunho geográfico envolve procedimentos e operações intelectuais capazes de investigar as múltiplas relações existentes entre os fenômenos sociais e sua espacialização, ou seja, o “trato com o espaço” é o foco de análise do geógrafo em relação à sociedade.

Assim, no processo de construção do conhecimento geográfico o pensamento do pesquisador deverá ser norteado pelas estruturas objetivas que constituem a Geografia, ou seja, pelo arcabouço teórico e metodológico edificado por essa ciência ao longo da sua trajetória histórica. É nessa estrutura objetiva que contextualizamos as categorias científicas da Geografia.

As categorias em conjunto com os conceitos, com a doutrina, com a teoria e com as leis, são elementos constitutivos do método. Elementos estes que devem ser internalizados pelo pesquisador na análise do fenômeno geográfico. Nessa concepção as categorias científicas da Geografia estão entre os elementos da ciência que devem nortear o pensamento do pesquisador em seus estudos sobre a realidade. (SPOSITO, 2000)

Hissa (2001), define as categorias geográficas como “instrumentos conceituais que interessam à abordagem do universo de temas que constituem o objeto da Geografia”. Nesse contexto essas são instrumentos mediadores entre o sujeito e o fenômeno da realidade a ser estudado.

as categorias geográficas, extraídas do objeto e trabalhadas teoricamente, seriam instrumentos de mediação que, entre o sujeito e o mundo sob o processo de investigação, viabilizariam o desenvolvimento do discurso geográfico (...) instrumentos teóricos de mediação colocados entre o sujeito (o que constrói a leitura e as narrativas de natureza geográfica) e fragmentos de mundo tomados como objeto de estudo da disciplina. (HISSA, 2001, p. 54)

Suertegaray (2001) dá o nome às categorias de conceitos balizadores da Geografia. Para esta autora as categorias são conceitos mais operacionais, em que ela visualiza “uma perspectiva balizadora da Geografia sob diferentes óticas do espaço geográfico, ou seja, cada conceito expressa uma possibilidade de leitura de espaço geográfico delineando, portanto, um caminho metodológico”.

Freire-Maia (2000) em suas reflexões sobre a natureza do conhecimento científico aponta que os conceitos e as categorias, as quais ele concebe como conceitos-chaves da ciência, são elementos que contribuem com o sujeito na ordenação dos dados obtidos com a experiência. Para este autor elas estão entre os elementos que norteiam a razão do pesquisador no processo de análise dos fatos obtidos com a experiência durante análise de seu objeto.

Isso significa que cada campo do saber científico possui categorias as quais são conceitos estruturadores e essenciais que determinam a dimensão da realidade a ser estudada.

No caso específico de nossa pesquisa temos nos envolvido com reflexões sobre o significado das categorias geográficas de lugar, paisagem, território e região. Para Corrêa (2003a) são essas categorias que conferem à Geografia identidade e autonomia no âmbito das ciências sociais.

Nos últimos anos o desenvolvimento técnico e informacional do sistema capitalista tem imprimido no mundo uma complexidade espacial que tem levado os especialistas da Geografia a um intenso debate a respeito do significado de cada uma dessas categorias, bem como da sua importância para explicação da realidade geográfica.

Partiremos agora para uma abordagem do significado de cada uma das categorias científicas em questão. Tendo em vista que a compreensão dessas categorias e de suas relações com o ensino básico passa necessariamente por uma discussão do objeto de estudo da geografia: o espaço geográfico, realizaremos algumas considerações sobre o significado de espaço geográfico e suas relações com o ensino dessa disciplina. Em seguida partiremos para a discussão em torno do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região.

2.1.2 O Espaço Geográfico: objeto da Geografia

A nosso ver as contribuições mais significativas e atuais em relação ao conceito de espaço geográfico foram construídas por Santos, que se propôs a refletir sobre o significado de espaço geográfico em tempos de globalização.

Em suas reflexões relativas à natureza do espaço geográfico defende que o espaço geográfico não deve ser visto como simples resultado de uma interação entre o homem e a natureza, nem sequer como uma “mistura” da sociedade e o meio ambiente.

O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, deve ser “considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima” (SANTOS,1996, p.26).

Milton Santos atenta para a importância de o geógrafo compreender que paisagem e espaço não são sinônimos, pois

A primeira é a materialização de um instante da sociedade.(...) O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. Um esforço analítico impõe que os separemos como categorias diferentes, se não queremos correr o risco de não reconhecer o movimento da sociedade. (Ibidem,1996, p.72)

Assim, para a compreensão do significado de espaço, há de se considerar que “o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade” (Ibidem, 1996,p.73)

Em sua discussão sobre a natureza do espaço, Santos nos aponta que “o espaço é formado pelo conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 1997, p.51)

Considerando que o espaço geográfico constitui um conjunto de sistemas de objetos e de sistemas de ações, torna-se pertinente refletirmos um pouco sobre a natureza dos objetos e das ações.

Os objetos podem ser definidos como tudo o que representa a materialidade da sociedade e da natureza, ou seja, os fixos, os quais estão cada vez mais artificiais, tais como fatos sociais coisificados, os quais são testemunhos de ações passadas ou de ações atuais; a configuração territorial formada pelos sistemas naturais e artificiais que os homens impuseram aos sistemas naturais; a configuração espacial; a paisagem com suas formas-conteúdo⁹; o lugar; o meio ecológico; a infra-estrutura (casas, plantações, caminhos, instituições, técnica). (SANTOS,1997)

Enfim,

Os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo o resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. (Ibidem, 1997,p.59).

Quanto à natureza desses objetos, Santos destaca a importância de o geógrafo conceber a sua continuidade e sua extensão. Assim enfatiza:

o enfoque geográfico supõe a existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções: sua utilidade atual, passada, ou futura vem, exatamente, do seu uso combinado pelos grupos humanos que os criaram ou que os herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser apenas simbólico, mas, geralmente, é também funcional. (Ibidem, p.59-60)

As ações do espaço são representadas pelo movimento social, toda a vida que anima a sociedade, as relações sociais; o processo produtivo; os fluxos, os quais estão cada vez mais rápidos. Cada ação constitui um dado independente, mas resultado do próprio processo social. Da mesma forma que os objetos, as ações devem ser concebidas como sistemas de ações. (SANTOS, 1997)

Em termos metodológicos, para uma compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, é preciso que objetos e ações, ambos considerados como sistemas, sejam analisados unitariamente, pois

Objetos não agem, mas, sobretudo no período histórico atual, podem nascer predestinados a certo tipo de ações, a cuja plena eficácia se tornam indispensáveis. São as ações que, em última análise, definem os objetos, dando-lhes um sentido. Mas hoje, os objetos “valorizam” diferentemente as

⁹ Para uma melhor compreensão desse significado consultar SANTOS, M. *A Natureza do Espaço:técnica e tempo, razão e emoção*.São Paulo: Hucitec, 1997,p.89-103.

ações em virtude de seu conteúdo técnico. Assim, considerar as ações separadamente ou os objetos separadamente, não dá conta da sua realidade histórica. Uma geografia social deve encarar, de modo uno, isto é, não-separado, objetos e ações, “agindo” em concerto.(SANTOS, 1997,p.70)

Assim, a compreensão do espaço passa necessariamente pela compreensão de que os objetos e as ações estão em continuidade e são sistematicamente interligados. Objetos e ações só podem ser entendidos à luz de sua história e do presente.

Outro ponto importante das discussões sobre o espaço diz respeito a necessidade de o geógrafo levar em consideração o movimento histórico-social de construção do espaço.

O espaço deve ser concebido como um fator e não como causa, pois ele “testemunha a realização da história, sendo ao mesmo tempo, passado, presente e futuro”. (SANTOS, 1997, p.124)

Isso nos remete a uma discussão realizada por Carlos (2001), na qual esta autora ressalta que

O espaço geográfico é produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais no sentido amplo de reprodução da sociedade, num determinado momento histórico - um processo que se define como social e histórico; o que significa que há uma relação necessária entre espaço e sociedade (CARLOS, 2001, p.65)

Nesse contexto, a análise dos objetos do espaço deve levar em conta o movimento da história, pois o valor dos elementos do espaço varia com o tempo, pois a “cada momento histórico cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial, e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos e com o todo”. (CARLOS, 1985, p. 9)

Portanto, compreender o espaço geográfico é compreender a dinâmica histórica da sociedade. É compreender que o “espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS, 1996, p.71). É compreender a relação dialética existente entre espaço e sociedade.

2.1.3 A categoria lugar

Durante muito tempo a geografia considerou o lugar como a expressão do espaço geográfico na escala local: dimensão pontual no sentido de localização geográfica. Nos últimos anos o lugar tem sido analisado de forma mais abrangente.

Na Geografia esse conceito tem sido discutido com mais intensidade dentro de duas de suas vertentes: a da Geografia Humanista e a da Geografia Crítica. Iniciaremos com algumas considerações a respeito do conceito de lugar na perspectiva da vertente humanista.

A Geografia Humanista surgiu entre os geógrafos na década de 70, como uma crítica à Geografia de cunho lógico-positivista. Ela se faz “calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo” (CORRÊA, 2003a, p.30).

Esta corrente contrapõe-se àquelas que estudam a organização do espaço apenas com base nos processos de produção, ou seja, nos fatores materiais de existência da sociedade.

Para Corrêa,

A Geografia Humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal, e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. (2003a, p. 30)

Nessa corrente de pensamento o lugar é encarado como espaço vivido, experienciado, contribuindo para determinar a identidade dos indivíduos e grupos, os quais acabam por criar laços afetivos com ele.

Para Tuan (1983), um dos principais representantes dessa corrente de pensamento, o lugar é o centro de significados construídos pelo indivíduo. No estudo do lugar são considerados os sentimentos espaciais, as idéias de um grupo ou um povo sobre o espaço, a partir da experiência.

Segundo Silva, (1986) para a Geografia Humanista “o lugar não é apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência”. Assim, “o lugar é algo que sugere alegria, ou solidão, ou nostalgia ou tensão”. (SILVA, 1986, p.55).

Nessa concepção, o lugar é uma dimensão do espaço que não será compreendido apenas através da análise de fatos objetivos presentes na realidade, mas também através da análise de fatos subjetivos da realidade, como os sentimentos, as sensações e a percepção que os indivíduos têm do espaço onde vive.

Leite (1998), em uma abordagem que realizou sobre o conceito de lugar, tendo como referência a obra de geógrafos humanistas, nos mostra que segundo esses intelectuais

Os lugares não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isto ocorre porque sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada às práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas com o lugar não o percebem como tal. Este senso de valor só manifesta-se na consciência quando há a ameaça do lugar como a demolição de um monumento considerado importante. (LEITE, 1998, p. 12)

Para essa autora a experiência do lugar manifesta-se também em diferentes escalas. Todas as pessoas vivem rodeadas por camadas concêntricas de espaço vivido, tais como o lar, a vizinhança, a cidade, a região e a nação. Tais entidades, segundo a autora, são lugares experienciados diretamente. A cidade e a nação, embora não sejam conhecidas integralmente por cada um dos indivíduos são centros de significados para os indivíduos, e os grupos.

Isto nos faz atentar para o caráter imensurável do lugar. O lugar é um espaço que não se delimita e não se explica pela sua localização geográfica. Ele pode ser a casa, a rua, a região. O que importa é o grau de identidade entre pessoas/grupos e o lugar a que se referam(MAIA, 2002)

Corrêa (2003b), ao teorizar sobre os pressupostos da Geografia Humanista, diz que na concepção desta corrente teórica “o lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido” (p.30).

Para ele, o lugar – sinônimo de espaço vivido – se organiza não só em função das necessidades vitais imediatas dos indivíduos, mas também em função das suas aspirações, das suas crenças e do mais íntimo de sua cultura. Enfim, trata-se do espaço que se relaciona com o afetivo e com o imaginário dos indivíduos que o construíram.

Para Lencioni (2003, p. 153), o espaço vivido é a principal referência da Geografia Humanista. Trata-se do espaço construído socialmente a partir da percepção das

peças, ao mesmo tempo interpretado pelos indivíduos e revelador das práticas sociais. Segundo a autora, essa corrente do pensamento geográfico concebe o lugar

não como um lugar em si, um lugar objetivo, mas como algo que transcende sua materialidade, por ser repleto de significados(...). Reiterando, o lugar transcende sua realidade objetiva e é interpretado como um conjunto de significados. Nesse sentido, os monumentos, as obras de arte, assim como cidades, são lugares porque são um conjunto de significados. (Ibidem, p.154)

No contexto da Geografia Crítica o lugar é concebido como “a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua” (CARLOS, 1996, p. 20). É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo.

Santos (1997) considera que o lugar constitui a dimensão da existência, a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. Mas chama a atenção para o fato de que é preciso manter o significado de lugar ligado com o significado de mundo, pois considera que “cada lugar é, ao mesmo tempo objeto de uma dada razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. (Ibidem, p. 273)

Para este autor

Cada lugar a sua maneira é o mundo (...). Mas também cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferentes dos demais. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade (...). Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo encontra-se em toda parte. (SANTOS, 1997, p.252)

Isso significa que o lugar não pode ser analisado como um espaço passivo e com a existência em si mesmo, é preciso considerá-lo globalmente ativo, pois é através do lugar que enxergamos o mundo. “o mundo, nas condições atuais, visto como um todo é nosso estranho. O lugar, nosso próximo, nos restitui o mundo: se este pode se esconder pela sua essência, não pode fazê-lo pela sua existência” (SANTOS, 1996)

Essa concepção de lugar considera esse espaço como resultado do movimento dialético entre o local e o global.

Assim, pensar o lugar é pensar a história particular se realizando em função de uma cultura, tradição, língua, hábitos que lhe são próprios, com o que vem de

fora, isto, é tudo aquilo que vai se impondo como consequência do processo de construção do global. (CARLOS, 1996)

Assim, pensar o lugar na concepção da Geografia crítica é considerá-lo como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. (CARLOS, 1996). Nas palavras de Santos (1997) é pensar o lugar tanto como uma expressão de uma dinâmica que é única como uma expressão da globalidade.

Como vemos, apesar das diferenças de concepção sobre o conceito de lugar as duas vertentes comungam em dois pontos. O primeiro deles é que na abordagem do lugar é preciso ultrapassar a simples noção de localização geográfica e o segundo se refere à necessidade de conceber o lugar como um espaço que tem a ver com a cultura e com a existência de quem o habita.

2.1.4 A categoria paisagem

No que diz respeito ao significado da categoria paisagem é consenso entre as diversas correntes da Geografia que a paisagem é concebida como tudo aquilo que conseguimos apreender com os sentidos. No entanto, o que se diferencia entre uma ou outra tendência são o método e o tipo de abordagem utilizada para a análise da paisagem. Para uma visão desse fato realizaremos algumas considerações capazes de mostrar as diferenças entre a Geografia Tradicional e Geografia Crítica no que diz respeito à análise da paisagem.

Para Moraes, uma das marcas da Geografia tradicional “era ter na paisagem seu objeto” (1995, p. 14). Para essa corrente a paisagem poderia conter elementos naturais e/ou humanos e sua análise geográfica estaria restrita aos aspectos visíveis do real. A paisagem deveria ser estudada como um organismo, com funções vitais e com elementos que interagem entre si. Caberia ao estudioso buscar entender essas inter-relações. A paisagem explicava-se por si mesmo.

Christofoletti ao discorrer sobre o método de estudo da paisagem nesta corrente do pensamento geográfico assim se pronuncia: “A plausibilidade das explicações sugeridas era automaticamente considerada como confirmando a própria realidade, pois a

explicação baseada na observação visual era entendida como objetiva e partindo do concreto” (1982, p.80)

Com o passar do tempo essa concepção deixou de ser eficiente para a explicação da realidade. Surgem então algumas propostas de renovações teórico-metodológicas com base no neo-positivismo, na fenomenologia, no existencialismo e no materialismo histórico e dialético.

De modo específico, as reflexões realizadas entre os geógrafos adeptos do materialismo histórico e dialético têm procurado edificar uma concepção de paisagem que se mostre atualizada para o desvendamento da realidade mundial que estamos vivenciamos. Nesse sentido um primeiro ponto dessas discussões já se encontra edificado, qual seja o de que a paisagem deve ser considerada como uma das categorias objetivas da Geografia ficando para o espaço o status de objeto de estudo dessa ciência. O que significa dizer que a paisagem deve ser vista como o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico.

Para tecer algumas considerações acerca do significado de paisagem no contexto dessa corrente geográfica, utilizaremos as contribuições dadas pelo geógrafo Milton Santos as quais consideramos serem bastante atualizadas.

Para este autor a paisagem é tudo aquilo que nós vemos e o que os nossos sentidos alcançam. Ela “pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos odores, sons etc.”. (SANTOS, 1996, p.61)

Santos distingue dois tipos de paisagens: a artificial que é a transformada pelo homem e a natural que é aquela não modificada pelo esforço humano. Esta última, segundo ele, praticamente não existe mais, pois mesmo “se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas” (Ibidem, 1996, p. 64). O que caracterizará esse lugar como um espaço histórico e social.

Tendo em vista que a realidade é um fato objetivo, esse autor aponta para a necessidade de o geógrafo, na análise do real, ultrapassar a paisagem como aspecto e chegar ao seu significado, uma vez que para cada um de nós a paisagem chega de forma subjetiva de acordo com nossa percepção.

Nesse contexto Santos destaca a importância de o pesquisador em Geografia atentar para o fato de que paisagem e espaço não são sinônimos:

A primeira é a materialização de um instante da sociedade. (...) O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético. Complementam-se e se opõem. Um esforço analítico impõe que os separemos como categorias diferentes, se não queremos correr o risco de não reconhecer o movimento da sociedade.(SANTOS, 1996, p.72).

Assim, “o espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade” (Ibidem, 1996, p.73).

Em reflexões posteriores sobre essa questão Santos (1997) procura chamar a atenção para o fato de a paisagem ser uma materialidade transtemporal

Para ele a paisagem é uma materialidade, é um conjunto de formas-objetos providas de conteúdo técnico e científico. Essas formas-objetos por serem objetos concretos são relativamente imutáveis, pois sobrevivem aos modos de produção que lhes deram origem ou aos momentos desses modos de produção.

a paisagem existe, através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual, uma função atual, como respostas as necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual. (SANTOS, 1997, p. 84)

Nessa concepção as formas-conteúdos sobrevivem ao tempo, não mudam, o que muda é a função que sociedade atribui a cada uma dessas formas ao longo da história. Assim a paisagem é um conjunto de formas de idades diferentes, de pedaços de tempos históricos diversos. É a história congelada que participa da história viva

Para Santos, em contrapartida, o espaço é um sistema de valores que se transforma permanentemente. Ele resulta da intrusão da sociedade nas formas-objetos existentes na paisagem. “Os objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é de significação, de valor sistêmico” (1997, p. 83)

Nesse sentido o espaço constitui a matriz sobre a qual as novas ações substituem as ações passadas. Ele não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem tivessem uma vida própria podendo assim explicar-se por si mesmo. Daí a importância de na análise do espaço ir além da aparência da paisagem.

Outra característica da paisagem apontada por Santos é o fato de ela revelar não só as relações de produção da sociedade, a estrutura da sociedade, mas também revelar o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos das pessoas que a

constroem. A paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais. (SANTOS, 1996)

A análise da paisagem no mundo atual deve contemplar a análise da paisagem contextualizada na dinâmica da sociedade capitalista atual.

2.1.5 A categoria território

No que diz respeito ao conceito-chave território temos que as transformações territoriais ocorridas mundialmente nos últimos anos levaram os intelectuais da Geografia a um amplo debate sobre as temáticas que envolvem o seu significado.

A pluralidade de filiação teórico-metodológica existente entre os geógrafos produz uma diversidade de concepções acerca do significado de território. No entanto essas discussões possuem um ponto de convergência, qual seja o da necessidade de superar a concepção de território herdada da Geografia Tradicional, a qual se mostra insuficiente para compreender e desvendar a complexidade espacial do mundo atual.

Um primeiro ponto dessas reflexões acadêmicas diz respeito ao aspecto dinâmico e histórico-social do território e a necessidade de ultrapassar a concepção de território cuja ênfase recai na relação sociedade-natureza, especialmente no que se refere ao controle e usufruto dos recursos naturais. A concepção em que o território é visto unicamente como um espaço físico e concreto, circunscrito e delimitado ao plano do Estado, um espaço cujo desenvolvimento e os aspectos sócio-culturais estejam subordinados às condições naturais. (MORAES, 1995)

Para Santos a superação dessa concepção se faz necessário, pois,

antes o território era a base, o fundamento do estado nação que, ao mesmo tempo, o moldava, Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. (SANTOS, 1998, p.15).

A complexidade do mundo atual exige que o geógrafo conceba o território como algo dinâmico, vivo, um espaço construído historicamente pela sociedade, e não o

palco de atuação da sociedade, “como um quadro negro sobre o qual a sociedade reescreve sua história”. É preciso levar em conta a dinamicidade do território, ter em mente que a sociedade incide sobre o território e esse na sociedade. (SANTOS, 2002).

Isso significa que em tempos de globalização, ao investigarmos o território, “deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política” (SANTOS, 2003, p.247).

Para Santos, o *território usado* deve ser a categoria de análise do espaço e não o *território em si*, pois a categoria “território usado” permite sistematizar teoricamente o entendimento do conceito território.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, (...) A idéia de tribo, povo, nação e, depois de Estado Nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2001, p.96-97).

A partir disso temos que o território deve ser concebido como um espaço em constate construção e reconstrução. Isso nos remete a outro aspecto a ser considerado sobre o território: a sua historicidade:

O território revela também as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações. No primeiro caso, os lugares são vistos como coisas, mas a combinação entre as ações presentes e as ações passadas, às quais as primeiras trazem vida, confere um sentido ao que preexiste.. Tal encontro modifica a ação e o objeto sobre o qual ela se exerce, e por isso uma não pode ser entendida sem a outra (SANTOS, 2003, p.247 e 248).

Nesse sentido, Bozzano (2000), afirma que "o território não é a natureza e nem a sociedade, não é a articulação entre ambos; mas é natureza, sociedade e articulação juntas. Neste cenário, cada processo adotará uma espacialidade particular" (p.29). Segundo esse autor há que se considerar a superposição de temporalidades e espacialidades num dado território: "em um mesmo território, em uma cidade ou em uma região, podemos ler e identificar tempos geológicos, meteorológicos, hidrológicos,

biológicos, sociais, políticos, psicológicos, econômicos, cada um com seus ritmos, suas durações". (p. 37)

Ainda sobre o caráter dinâmico do território Saquet (2004) nos chama a atenção para a importância de se considerar, no estudo da dinâmica territorial, “as relações recíprocas e complementares entre os elementos/aspectos das dimensões natural e social (ideal e materialmente)” (p.143) de um dado território. Para Saquet uma análise dialética do território é imprescindível pois,

o território é natureza e sociedade simultaneamente, é economia, política e cultura, idéia e matéria, fixos e fluxos, enraizamento, conexão e redes, domínio e subordinação, degradação e proteção ambiental , é local e global e singular e universal concomitantemente, terra, formas espaciais e relações de poder, podemos apreender aspectos de suas articulações internas e externas dialeticamente. (SAQUET, 2004, p.144)

Um segundo ponto das reflexões acadêmicas em relação ao território diz respeito à questão do poder. Quando se pensa em território, temos que levar em conta que

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela abstração), o ator territorializa o espaço (...). o território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações de poder.(RAFESTIN, 1993, p.143)

Souza compactua com essa concepção quando afirma que “o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (2003, p.78).

Uma dimensão importante da relação existente entre o poder e o território é apontada por Andrade (1998) quando chama atenção para o fato de que o conceito de território está

muito ligado a idéia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre à idéia de território à idéia de poder, quer se faça referência ao poder político, estatal, que ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas (ANDRADE, 1998, p. 213).

Um terceiro ponto importante das discussões sobre a temática do território é apontado por Souza (2003) e diz respeito ao caráter flexível do território. Para esse autor,

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (por ex. uma rua) à internacional (por ex. a área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da Organização do Atlântico Norte – OTAN.); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses, ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica e cíclica (SOUZA, 2003, p.81).

Isso significa que o geógrafo em suas investigações deve se desprender da noção de território como um espaço delimitado, concreto e mensurável, essencialmente fixado no referencial político do Estado. Há que se considerar o território como um “campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os outsiders)” (Ibidem, 2003, p.86).

Nesse sentido “territórios são antes de tudo relações sociais projetadas no espaço do que espaços concretos” podendo

formar-se e dissolver-se, constituir-se e dissipar-se de modo relativamente rápido (ao invés de uma escala temporal de séculos ou décadas, podem ser simplesmente anos ou mesmos meses, semanas ou dias), ser antes instáveis que estáveis ou, mesmo, ter existência regular mas apenas periódica, ou seja, em alguns momentos - e isto apesar de que o substrato espacial permanece ou pode permanecer o mesmo (Ibidem, 2003, p.87).

Isso nos remete às reflexões realizadas por Corrêa (1998, p. 251) que nos chama atenção para um ponto importante dessa discussão: “o território não se vincula necessariamente à propriedade da terra, mas à sua apropriação”.

Para esse autor, a apropriação de um dado segmento do espaço pode ocorrer de forma efetiva e legitimada por parte das instituições ou grupos e, também através de práticas espacializadas por parte de grupos distintos definidos segundo renda,

raça, religião, sexo, idade ou outros atributos. No primeiro caso tem-se um conceito de território vinculado à Geografia política e no segundo, em que a apropriação assume um caráter afetivo, estaremos diante de um conceito de território vinculado a uma Geografia que privilegia os sentimentos e os simbolismos atribuídos aos lugares, ou seja, uma Geografia Humanista.

Nessa concepção as duas formas de apropriação podem combinar-se e definir territórios plenamente apropriados de direito, de fato e afetivamente. O território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas. (CORRÊA, 1998).

Haesbaert (2002) realizou uma sistematização importante sobre a concepção de território. Segundo esse autor ao longo da história desenharam-se duas vertentes interpretativas que, tradicionalmente se opuseram. Essas vertentes são denominadas como a vertente naturalista e a vertente etnocêntrica.

A vertente naturalista

Vê o território num sentido físico, material como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território de seus recursos, para a sua sobrevivência biológica. (2002, p.118)

Para Haesbaert essa concepção de território, é que teria levado muitos estudiosos a defenderem “a tese de que teríamos uma *impulsão inata* para a conquista de territórios, e que o crescimento de uma civilização, de seu *espaço vital*, (...) estaria diretamente relacionado à expansão territorial”. (2002, p. 118)

Por outro lado a vertente etnocêntrica deixa de lado toda relação sociedade natureza, como se o território fosse uma construção puramente humana e social podendo mesmo prescindir de toda base natural. Essa construção

poderia advir tanto de um domínio material sobre o espaço, decorrente do poder de uma classe econômica e/ou de um grupo político dominante, como de sua apropriação simbólica, a partir da identidade que cada grupo cultural “livremente” construísse o espaço em que vive. (HAESBAERT, 2002, p.119).

A partir dessa sistematização Haesbaert(2002) nos chama a atenção para um fato importante, o da necessidade de avançar nas discussões realizadas por essas

duas vertentes interpretativas. Para ele ambas vêem o território “muito mais dentro das dimensões política e cultural do espaço do que em sua dimensão econômica” (2002, p.119), o que faz dessas abordagens instrumentos insuficientes para a compreensão dos múltiplos territórios com os quais temos convivido no mundo contemporâneo. Um mundo em que

ora somos requisitados a nos posicionar perante a uma determinada territorialidade ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controles espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder de identidade, Isto resulta uma Geografia complexa, uma realidade multiterritorial (ou mesmo transterritorial). (2002, p. 121)

Nesse sentido Haesbaert defende que o território deve ser concebido como

O produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. (2002, p. 121)

Acreditamos que as reflexões que realizamos aqui foram capazes de colocar o leitor a par do debate existente no Ensino Superior acerca do significado da categoria território. Partiremos agora para uma reflexão acerca do significado da categoria região.

2.1.6 A categoria região

O conceito de região tem sido utilizado por todos os campos do conhecimento, mas as discussões mais acirradas em torno de uma sistematização desse conceito têm ficado por conta da Geografia, uma vez que a região constitui uma categoria analítica dessa ciência.

Gomes (2003), em suas reflexões sobre essa temática, identificou três grandes domínios em que a noção de região vem sendo construída: o domínio do

conhecimento do senso comum, o domínio da administração e o domínio do conhecimento científico.

Segundo este autor, no que diz respeito ao domínio do conhecimento do senso comum a noção de região está relacionada aos princípios de localização e o de extensão. Nesse caso a noção de região

pode ser assim empregada como uma referência associada à localização e à limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial (...), como referência a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distingue aquela área das demais. (GOMES, 2003, p. 53)

Nesse contexto não há precisão de limites e nem de escala espacial. Estes critérios são bastante variados.

No que diz respeito ao domínio administrativo a noção de região tem sido utilizada no sentido de delimitação de limites e hierarquias administrativas, ou seja, vista como uma “unidade administrativa e, neste caso, a divisão regional é o meio pelo qual se exerce frequentemente a hierarquia e o controle na administração dos Estados”. (ibidem, p.53) Segundo Gomes, nesse caso o recorte regional tem sido um recurso utilizado tanto pelos Estados modernos na gestão do território, como por muitas instituições e empresas de grande porte como estratégia de gestão dos seus respectivos negócios.

No que se refere ao domínio do conhecimento científico Gomes reconhece que não somente a Geografia tem se utilizado da noção de região, mas também ciências como a Matemática, a Biologia, a Geologia etc. Nessas, a noção de região possui um emprego também associado à localização de certo domínio de determinados fenômenos. Aqui, o emprego resguarda a etimologia, pois região é vista como "área sob certo domínio ou área definida por uma regularidade de propriedades que a definem". (Ibidem, p.54)

Com relação ao domínio da ciência geográfica, Gomes aponta que as tentativas de "elevar" o conceito de região ao nível de um conceito científico têm se verificado como fundamentais na Geografia, mas as dificuldades são muitas.

Nesse sentido os geógrafos passam, então, a adjetivar a noção de região como uma tentativa de diferenciá-la de seu uso pelo senso comum. Nos últimos dois séculos, segundo esse autor, muitos conceitos de região surgiram, os quais se contextualizam em diferentes paradigmas da Geografia.

Sobre a história dos conceitos de região e as respectivas correntes do pensamento geográfico, importantes contribuições foram oferecidas por Corrêa (2003). Esse autor, em um resgate da história da construção dessa ciência, nos esclarece o conceito de região construído por três correntes teóricas da Geografia, quais sejam, a da Geografia Tradicional, da Nova Geografia, da Geografia Crítica e da Geografia Humanista.

Segundo Corrêa, sob os pressupostos da corrente da Geografia Tradicional de um modo geral, a região era vista como uma unidade espacial autônoma, como uma área auto-suficiente. Nesse contexto duas principais concepções de região foram edificadas: o de Região Natural, o qual foi influenciado pela concepção determinista e o de Região Geográfica que se edificou sob a influência da concepção possibilista. Assim,

A região natural é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em áreas dos elementos da natureza. (CORRÊA, 2003, p. 23)

Enquanto

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam, de modo harmonioso, componentes humanos e natureza. A idéia de harmonia(...) constitui um longo processo de evolução maturação da região, onde muitas obras do homem fixaram-se, ao mesmo tempo com grande força de permanência e incorporadas sem contradições ao quadro final da ação humana. (ibidem, p. 23)

O método de análise dessas regiões era o descritivo e os limites dessas regiões eram rigorosamente determinados por fronteiras.

Segundo Corrêa (2003), a partir do movimento de renovação da Geografia novas abordagens e novos significados passam a fazer parte das discussões sobre o conceito de região.

Para Corrêa, a corrente epistemológica da Nova Geografia passou a conceber a região como “um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares”(2003, p.32). Para essa corrente do pensamento geográfico,

as similaridades e diferenças entre lugares são definidas através de sua mensuração na qual utilizam técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variação e a análise de agrupamento. Em outras

palavras, é a técnica estatística que permite revelar as regiões de uma dada porção da superfície da Terra (Ibidem, p.32)

A divisão regional assim concebida pressupõe a objetividade do pesquisador.

Em relação a corrente da Geografia Crítica Corrêa esclarece que de modo coerente com os postulados do marxismo

A Região pode ser vista como resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas (...) como uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos. (2003, p. 45-46)

Para Corrêa essa tendência geográfica considera a região como uma das dimensões espaciais do processo desigual e combinado do capitalismo. Nesse sentido o regional deveria ser analisado a partir da caracterização desse processo.

Com relação ao conceito de região construído sob os pressupostos da corrente da Geografia Humanista, Lencioni (2003) nos diz que as discussões em torno do conceito de região realizadas por essa corrente geográfica trouxe de volta vertente historicista da geografia “à medida que a região passou a ser considerada como um espaço que é o produto da história e da cultura” (2003 p. 154)

Nesse contexto,

a região, portanto, passou a ser vista não como constituindo uma realidade objetiva; ao contrário, ela foi concebida como uma construção mental, individual, mas também submetida à subjetividade coletiva de um grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva. (LENCIONI, 2003, p. 155)

Nessa concepção a região é encarada como espaço vivido e não unicamente como espaço material com limites fixos à medida que leva em consideração valores psicológicos que as pessoas têm em relação à região. Mas segundo essa autora, para a Geografia Humanista a região “não se confunde com espaços sociais cotidianos, com os lugares pontuais nem com os grandes espaços”. Ela situa-se “numa escala intermediária, definida segundo a rede de relações que os indivíduos tecem de acordo com

os lugares mais freqüentados por um determinado grupo social”. (LENCIONI, 2003, p.155-156)

Nesse contexto a análise regional, ultrapassa a investigação geográfica da dinâmica econômica, ou da estrutura social, busca compreender como o homem se coloca em relação à região e, “a partir disso, procura analisar os aspectos estrutural, funcional e subjetivo da região” (Ibidem, 2003, p. 156).

Nos últimos anos o debate em torno do conceito de região e de seus métodos de análise tem girado em torno do seguinte ponto: como pensar a região no atual período técnico-científico e informacional em que os lugares se tornam cada vez mais dinâmicos e fluídos dadas as suas crescentes ligações com o mundo?

Nesse debate identificaremos de um lado aqueles que vêem o fim da região, e de outro os que defendem a sua existência.

Os primeiros, os quais são apontados por Santos (1996) como pensadores pós-modernos, acreditam que com o processo de globalização decorrente da expansão do capital hegemônico em todo planeta, as regiões estariam desaparecendo. O que torna sem sentido construir teorias para o estudo da diferenciação dos lugares.

De outro lado temos os pensadores que defendem a permanência e a existência dos estudos regionais uma vez que concomitantemente ao processo de globalização existe um processo de fragmentação dos espaços.

Por compactuar com o pensamento desses últimos é que faremos algumas considerações sobre a última vertente de pensamento, em especial ao que foi posto por Santos(1996), Santos (1997) Gomes(2003) e Lencioni (2003).

Contra o pensamento dos pós-modernistas Santos (1996) argumenta que

o mundo como um todo tornou-se uno para atender as necessidades da nova maneira de produzir que passa por cima das regiões, países, culturas etc.. Mas enquanto processos modernos de produção se espalham por todo o Planeta, a produção se especializa regionalmente (1996, p.46)

Nesse contexto “as regiões aparecem como distintas versões da mundialização”. O que, para Santos, mostra que ao invés da globalização garantir a homogeneidade dos espaços ela “instiga as diferenças, reforça-as e até mesmo depende delas”. É a partir disso que esse autor afirma “ quanto mais os lugares se mundializam mais se tornam singulares e específicos, isto é únicos.” (1996, 47)

Para Santos, na atualidade, o estudo regional tem um importante papel, qual seja o de “apontar as diferentes maneiras de um mesmo modo de produção se reproduzir em distintas regiões do globo” (Ibidem, 1996, p. 47)

Santos fixa a importância de nos estudos regionais não se cometer o equívoco de conceber a região como uma unidade autônoma que se explica por si mesma. Para esse autor deve-se considerar a dialética existente entre o regional e o global.

Em reflexões mais recentes Santos (1997) diz que a região é caracterizada pela sua “coerência funcional” (p.197) entre um ou os múltiplos fatores espaciais, independente do tempo de duração dessa coerência. Isso porque

as condições atuais fazem com que as regiões se transformem continuamente, legando, portanto uma menor duração ao edifício regional. Mas isso não suprime a região, apenas ela muda de conteúdo. A espessura do acontecer é aumentada, diante do maior volume de eventos por unidades de espaço e por unidade de tempo. A região continua a existir, mas com um nível de complexidade jamais visto pelo o homem. (Ibidem, 1997, p.197)

Gomes também se posiciona contrário à opinião do pensamento pós-moderno. Isso fica claro quando ele diz

Se hoje o capitalismo se ampara em uma economia mundial não quer dizer que haja uma homogeneidade resultante desta ação. Este argumento parece tanto mais válido quanto vemos que o regionalismo, ou seja, a consciência da diversidade continua a se manifestar por todos os lados. O mais provável é que nesta nova relação espacial entre centros hegemônicos e as áreas sob suas influências tenham surgido novas regiões ou ainda se renovando algumas já antigas. (2003, p. 72)

A partir disso esse autor propõe a construção de um conceito de região que esteja adaptado à contemporaneidade e não o abandono das discussões sobre a região como acenam os pós-modernistas.

Lencioni (2003) também se posiciona favorável à continuidade dos estudos regionais e à busca de um conceito coerente com o momento que vivemos. Para esta autora, sendo a escala regional uma escala intermediária de análise, uma mediação entre o singular e o lugar, o seu estudo poderá permitir revelar a espacialidade particular dos processos sociais globais, o que pode levar “o regional vir a se reabilitar frente ao global, como particularidade da globalização e, assim a própria noção de região também se reabilita”.(p.194)

Acreditamos que a partir dessas considerações conseguimos trazer um pouco do que tem se discutido no Ensino Superior acerca do conceito de região.

2.2 A Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os 3^o e 4^o Ciclo do Ensino Fundamental e as categorias lugar, paisagem, território e região.

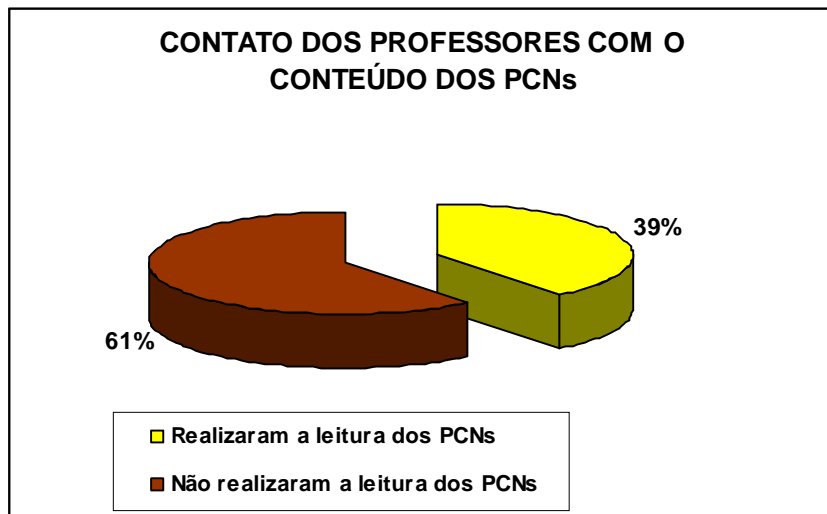
Durante o curso de mestrado o contato que tivemos com o conteúdo desse referencial curricular nos apontou a existência de muitas contradições teórico-metodológicas a respeito do conhecimento geográfico aí veiculado. Nesse momento já visualizávamos também, entre os professores com os quais convivíamos, contradições relativas aos seus conhecimentos sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região. A partir do nosso ingresso no curso de doutorado, o contato mais aprofundado com as discussões realizadas no Ensino Superior sobre o significado das referidas categorias, levou-nos a trabalhar com a tese da existência de um desencontro entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior.

Nesse contexto, no momento em que começamos a traçar as diretrizes metodológicas para as nossas investigações, uma das nossas maiores convicções era a de que existiam íntimas relações entre as contradições teórico-metodológicas veiculadas pelos PCNs de Geografia e as contradições apresentados pelos professores em suas concepções sobre o significado das categorias em questão. Isso porque considerávamos que o referido documento se constituía em um dos únicos referenciais teóricos do professor em exercício. Porém, através dos dados obtidos com as entrevistas essa nossa convicção foi refutada.

Dos 51 professores entrevistados, 31, cerca de 60%, admitiram nunca ter tido contato com o conteúdo desse documento. Entre esses encontramos dois professores que nem sequer sabiam da sua existência.¹⁰ - Figura 1.

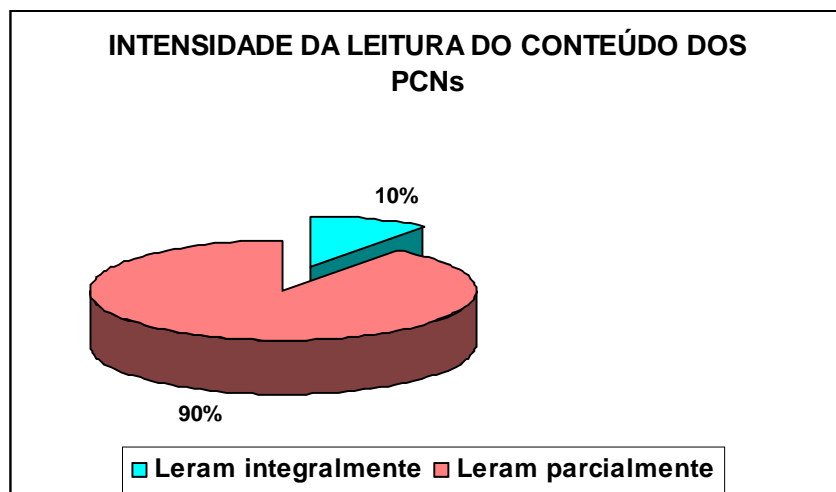
¹⁰ Trata-se de dois professores que iniciavam sua carreira docente no ano em que as entrevistas foram realizadas – 2005.

Figura 1



Dos 20 professores que disseram ter lido o conteúdo do PCNs de Geografia somente 2, cerca de 10%, afirmaram ter realizado uma leitura integral. Os demais, 90%, assumiram ter lido parcialmente o seu conteúdo. Segundo esses professores, isso se fez unicamente no momento da elaboração do plano anual de ensino a partir da leitura de pequenos trechos ou do rol de conteúdos programáticos sugeridos para o ensino de Geografia – Figura 2.

Figura 2



Essa constatação conduziu-nos a investigar outras dimensões do processo de formação continuada do professor que pudessem esclarecer os nossos questionamentos a respeito da existência do desencontro entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior.

No entanto, considerando que esse referencial curricular encontra-se disponível em todas as escolas e que constitui um instrumento de atualização e de formação para o professor, concebemos de suma importância apresentar nesse item os resultados da análise que realizamos do conteúdo geográfico veiculado por esse documento. Com isso pretendemos contribuir para engrossar o movimento daqueles que defendem a necessidade de uma revisão teórico-metodológica do seu conteúdo.

Antes de expormos o conteúdo veiculado por esse documento sobre o significado das categorias da Geografia, consideramos importante esclarecer alguns aspectos que envolveram o processo de sua elaboração.

O processo de elaboração e implantação desse documento teve um aspecto positivo, qual seja a participação de especialistas da Universidade na construção das orientações teórico-metodológicas dirigidas aos professores do ensino básico. Fato que, a nosso ver, representa a oportunidade de uma atualização teórico-metodológica do ensino. Por outro lado, a não participação dos professores do ensino básico nesse processo representou um ponto negativo.

Consideramos que o debate entre os que propõem mudanças e aqueles que irão viabilizá-la na prática é uma das condições necessárias e imprescindíveis para concretização das mudanças pretendidas. Em nossa opinião, este debate precisa ocorrer tanto durante o processo de elaboração das diretrizes teóricas que irão nortear as mudanças como durante o período em que essas mudanças passam a ser implantadas no dia-a-dia. Isso contribui tanto para que os obstáculos encontrados na prática pelos professores sejam superados como para que as contradições presentes nas diretrizes teórico-metodológicas norteadoras das mudanças sejam detectadas, o que refletirá em questionamentos e possíveis reformulações dessas diretrizes.

Isso vai ao encontro das idéias defendidas por Saviani (1994) a respeito do processo de construção do currículo escolar. Para essa autora, a participação dos professores e educadores de um modo geral “nas negociações relativas às tomadas de decisão sobre o saber escolar (sua produção, sua organização para fins de ensino, as

condições para sua veiculação) ” (p.228), é condição necessária para que haja uma democratização do ensino e conseqüentemente da sociedade.

A não participação dos professores do ensino básico no processo de elaboração das diretrizes teórico-metodológicas que precedeu a implantação dos PCNs de Geografia, bem como suas conseqüências para o ensino foi objeto de reflexão por parte de especialistas da Geografia.

Sposito, ao debater o processo de elaboração e implantação das diretrizes teórico-metodológicas dos PCNs de Geografia, assim se manifestou:

(...)a pequena participação dos professores no processo traz dificuldades para a deliberação de um movimento capaz de promover mudanças importantes. De um lado, essa lacuna prejudica a formulação, porque a experiência e as dificuldades e limitações daqueles que, no dia-a-dia, orientam o processo de ensino-aprendizagem precisam ser apresentadas e incorporadas às propostas que se formulam, uma vez que não há teoria sem prática. Por outro lado, a não incorporação dos professores do ensino fundamental e médio no processo de elaboração dos PCNs deixa-os à margem das possibilidades de se reconstruírem através do debate e do convívio com a reflexão teórica (que pode em tese, ser oferecida pelos especialistas), porque não há capacitação metodológica, portanto aplicação de quaisquer parâmetros ou propostas curriculares se seus agentes não se envolvem com o processo de reflexão tão necessário à compreensão teórica. (SPOSITO, 1999, p.27-28).

Cacete diz-nos que o fato da elaboração dos PCNs ter ficado restrita a salas e gabinetes do MEC e a participação de alguns professores universitários, transpassa-nos uma “concepção de professor como mero executor de tarefas ou aplicador de normas, valores e diretrizes curriculares, elaboradas em outras esferas e à sua revelia.” (1999,p.37)

Na opinião dessa autora:

(...) o que vem ocorrendo é um processo em que cada vez mais os professores vêm sendo eclipsados, vêm sendo colocados à sombra com os currículos prescritos. Os sujeitos, hoje, do processo educativo são os PCNs. A não existência de um tom de diálogo nos documentos anuncia essa intenção. Desde a sua elaboração, os PCNs não tiveram os professores como interlocutores. (CACETE, 1999, p.40).

Como professora de Geografia atuante na rede oficial de ensino vivenciamos diretamente a ausência de participação dos professores do processo de elaboração e implantação dos PCNs de Geografia. Apesar de esses documentos terem começado a ser discutidos e elaborados desde os anos iniciais da década de 1990, o nosso

primeiro contato com o conteúdo teórico deste documento só ocorreu em 1998. Nesse ano versões definitivas para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental chegaram às escolas e foram distribuídos aos professores (e nesta condição nós também nos encontrávamos) para que tivéssemos contato com o seu conteúdo e, posteriormente, passássemos a seguir junto aos alunos as orientações teórico-metodológicas nele contidas.

Poucas oportunidades nós tivemos, dentro do contexto escolar, de discutir as orientações pedagógico-metodológicas presentes nesse documento. O que nos chegavam eram determinações e orientações da Diretoria Regional de Ensino, via coordenador pedagógico da escola, para que os planos anuais de ensino e nossas aulas fossem estruturados com base nas orientações contidas nos PCNs. Assim, além do professor não ter participado ativamente do processo de elaboração desse documento, ele não teve oportunidade de refletir com mais precisão sobre o seu conteúdo.

Foi essa situação que nos impulsionou a uma leitura e a uma análise detalhadas do conteúdo do referido documento. O que conseqüentemente nos levou a detectar muitas contradições de natureza teórico-metodológicas no discurso dos especialistas que elaboraram o documento. Algumas dessas contradições nortearam as reflexões presentes em nossa dissertação de mestrado e de certa forma impulsionaram a construção de um projeto de pesquisa para o curso de doutorado.

Passaremos agora para o ponto principal desse item, qual seja a apresentação do conteúdo do referido documento no que diz respeito à temática das categorias da Geografia.

O Terceiro e o Quarto Ciclos do Ensino Fundamental referem-se ao período de escolaridade compreendido entre a 5ª Série e a 8ª Série, portanto o conteúdo que será objeto de análise será aquele impresso na versão que foi elaborada para orientar os professores que atuam nessas séries. Escolhemos esse período pelo fato de ter sido esse em que reunimos maior experiência durante a nossa trajetória como professora de Geografia, fato que nos levou a um maior contato com o conteúdo dessa versão.

As discussões sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região estão mais presentes no item intitulado pelos autores como: *“Caracterização da área de Geografia”*:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa

etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, “espaço” deve ser o objeto central de estudo, e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” devem ser abordadas como seu desdobramento. (BRASIL, 1998, p.27)

Nesse tópico os autores procuram colocar o professor a par das discussões existentes no ensino superior sobre a temática em questão, bem como convencê-lo da importância de se implantar na prática pedagógica o significado das categorias. Segundo os autores dos PCNs de Geografia, a compreensão do significado dessas categorias é condição necessária para que o aluno compreenda o espaço, o qual é objeto central de estudo da Geografia.

Em outros trechos do documento a temática das categorias também aparece, porém de forma pontual. No momento em que são apresentados os objetivos gerais da Geografia para o Ensino Fundamental podemos confirmar esse fato. Quando se propaga que um dos objetivos dessa disciplina é o de fazer com que os alunos sejam capazes de “Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições” (Ibidem, p.35).

Na seqüência, ao discorrer sobre os critérios para a seleção dos conteúdos a serem ensinados em Geografia, sobre as orientações didáticas para o ensino desses conteúdos e sobre o processo de avaliação dos alunos, assim os autores o fazem respectivamente:

Outro critério fundamental na seleção dos conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico (BRASIL, p. 39);

o professor deverá ter clareza de método e objeto na escolha e no modo de trabalhar seus temas e conteúdos. É essencial que não se perca de vista que seu objeto de estudo e de ensino é o espaço geográfico: seu território, paisagens e lugares (Ibidem, p.40);

Para começar a trabalhar espaço, território, paisagem e lugar como categorias imprescindíveis para a explicação e compreensão na análise geográfica, deverá instigar o aluno a querer saber como o olhar geográfico poderá contribuir para ajudar a desvendar a natureza dos lugares e do mundo como habitat do homem. (Ibidem, p. 55).

De um modo geral os autores dos PCNs de Geografia conduziram as discussões e reflexões objetivando dar aos professores do ensino fundamental esclarecimentos sobre o significado das categorias geográficas e a viabilização de seu ensino junto aos alunos. Inicialmente eles promoveram uma discussão teórica a respeito do significado dessas categorias e posteriormente apresentaram os temas e os conteúdos programáticos selecionados para o ensino de Geografia, além de ensaiar algumas sugestões de caminhos pedagógico-metodológicos que poderão ser seguidos para o desenvolvimento dos temas e dos conteúdos com os alunos.

No entanto percebemos que as reflexões realizadas pelos autores sobre o significado de cada uma das categorias geográficas se mostraram bastante incipientes. Não houve o aprofundamento necessário para integrar os professores às discussões que têm ocorrido no ensino superior sobre o assunto. Além de que o conteúdo do texto apresentou muitas contradições de natureza pedagógico-metodológica¹¹. O que, a nosso ver, constitui um grave problema tendo em vista que os professores, pelo fato de não terem participado das reflexões que envolveram a elaboração do referido documento, poderão atuar junto a esse referencial curricular como leitores passivos.

Procuraremos expor aqui os momentos em que, no documento, se fizeram presentes as reflexões a respeito do significado de cada uma das categorias e também aqueles em que os autores procuraram estabelecer relações entre o significado das categorias e os conteúdos selecionados para o ensino da Geografia.

A Categoria Lugar

No que diz respeito às discussões sobre o significado de lugar, é possível perceber a tentativa dos autores em convencer o professor a superar a concepção construída sob os pressupostos da Geografia Tradicional, ou seja, aquela que vê o lugar como simplesmente o espaço objetivo. O espaço onde ocorrem interações entre o homem e a natureza.

¹¹ Para maiores informações sobre essas contradições consultar : 1- OLIVEIRA, Arioaldo U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35". 2- VIEIRA, Noemia R. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia**. Marília: UNESP, 2000. Dissertação.

Se posicionando como partidários da corrente do pensamento geográfico denominada Geografia Humanista, os autores dos PCNs de Geografia, procuram definir o lugar como o espaço que incorpora as representações simbólicas e subjetivas da população que o habita. O espaço da existência da experiência vivida, construído pelo imaginário social (BRASIL, 1998b).

Cabe lembrar que a produção teórica da Geografia Humanista

está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal, e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. (CORRÊA, 2003a, p. 30)

Para a Geografia Humanista “o lugar não é apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência”. Assim, “o lugar é algo que sugere alegria, ou solidão, ou nostalgia ou tensão”. (SILVA, 1986, p.55).

A filiação dos autores aos pressupostos dessa corrente teórica nos é confirmada quando, no exemplar introdutório do referencial, é apresentada a contribuição do componente curricular Geografia para o currículo do Ensino Fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior desta disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou (sic) chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção. (BRASIL, 1998a, p.61)

Em vários trechos do texto do documento curricular, quando os autores apresentam o significado de lugar fica claro a filiação desses à referida corrente geográfica. Os trechos abaixo nos apontam para isso.

Falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. (...) O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações(...) acreditamos que trabalhar o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas têm para ele. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo

ao mesmo tempo compreender a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (BRASIL, 1998b, p. 23);

e

A categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais é o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir as paisagem e o espaço geográfico. É por meio dos lugares que se dá a comunicação entre o homem e o mundo. (Ibidem, p.29)

A concepção de lugar que aí se coloca vai ao encontro do que foi discutido por Correa (2003). Segundo esse autor, para a Geografia Humanista o lugar é encarado como espaço vivido, experienciado, contribuindo para determinar a identidade dos indivíduos e grupos, os quais acabam por criar laços afetivos com ele. Assim o lugar – sinônimo de espaço vivido – se organiza não só em função das necessidades vitais imediatas dos indivíduos, mas também em função das suas aspirações, das suas crenças e do mais íntimo de sua cultura. Enfim, trata-se de um espaço subjetivo que se relaciona com o afetivo e com o imaginário dos indivíduos que o construíram.

Por outro lado, na segunda parte do documento, quando seus autores se propõem a discorrer sobre os temas, os conteúdos programáticos e algumas sugestões didáticas para o ensino de Geografia, nós percebemos que eles não conseguiram estabelecer relações concretas entre a teoria discutida e sua aplicabilidade no ensino básico. A nosso ver os autores mantiveram uma posição dicotômica em que as discussões teóricas realizadas na primeira parte do documento ficaram descoladas das reflexões realizadas sobre a sua aplicabilidade no âmbito do ensino.

Nos momentos em que os autores tentaram estabelecer essas relações o fizeram de forma bastante superficial o que imprimiu ao lugar o significado de um espaço absoluto, exclusivamente empírico.

Apresentaremos abaixo o trecho do documento em que as discussões didáticas sobre o significado de lugar se fizeram presentes. Seleccionamos o trecho em que os autores demonstraram ser o mais específico para que o Professor trabalhasse com o aluno o significado de lugar. Trata-se do Tema 2, do Eixo I, proposto para o terceiro ciclo.

EIXO TEMÁTICO I: A GEOGRAFIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO DO MUNDO

TEMA 2- A Conquista do lugar como conquista da cidadania

Itens:

- * O lugar como a experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- * O imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando as pessoas;
- * O lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo;
- * O mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si;
- * A cidadania como consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrada com pessoas e lugares;
- * o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- * A segregação sócio-econômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades.

Refletindo sobre o título do tema temos aí uma primeira observação. Sendo o lugar um espaço subjetivo o qual se estabelece no mais íntimo do indivíduo, como é possível conceber o lugar enquanto um espaço a ser conquistado? Fica-nos a impressão de que o lugar é um espaço externo ao indivíduo e que existe *a priori* de qualquer relação afetiva ou simbólica que ele tenha tido com determinada porção do espaço.

Em uma análise dos itens que compõem o tema podemos dizer, em um primeiro momento, que eles sugerem uma abordagem do lugar sob o foco da Geografia Humanista. No entanto quando posteriormente partimos para uma leitura das sugestões didáticas elaboradas para o professor sobre esses itens percebemos que isso não se confirma. Não foi considerado o caráter imensurável e multiescalar do lugar, o qual é considerado pela Geografia Humanista.

Sem dúvida alguma, essa forma de abordagem pode oferecer grandes contribuições para a caracterização dos lugares como dimensões do espaço geográfico. A crítica das novas correntes teóricas, fundamentadas nos

pressupostos da fenomenologia, é a de que ela não considera que os homens interagem entre si não somente pela mediação da cultura material, mas também pelas representações que constituem seu imaginário social.

Enriquecida essa forma de pensar sobre a idéia de lugar, o professor poderá trabalhar o cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. A nova abordagem poderá ajudar o aluno a pensar a construção do espaço geográfico, não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário. Temas relacionados com a produção e o consumo dos espaços no campo ou na cidade e dos movimentos migratórios poderão abrir perspectivas de estudo entre o espaço e o conceito de cidadania dentro de uma nova versão geográfica.

Ao construir seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. Quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem.

Com o seu trabalho, os homens constroem estradas, edifícios, campos cultivados, redes de esgotos, áreas de lazer, escolas, hospitais, teatros, mas nem sempre se apropriam deles. Embelezam os espaços públicos com as obras que constroem e povoam seu imaginário. Porém, são em grande parte excluídos deles.

É possível ampliar as possibilidades de compreensão do aluno sobre o conceito de cidadania dessa forma. Ampliar sua compreensão, ajudando-o a construir uma idéia mais ampla sobre esse conceito. Mostrar que a cidadania não se restringe somente no campo do direito. O Professor poderá desdobrar esse grande eixo temático em outros temas que levantem questões como: cidadania como a possibilidade de permanência e de integração no lugar de origem, ou de destino; transportes, analisando o drama dos deslocamentos das massas de trabalhadores, que residem em lugares cada vez mais distantes do trabalho. O professor poderá trabalhar o conceito de cidadania como a possibilidade efetivamente garantida de ter uma moradia e transportes adequados as imposições que o sistema estabelece, principalmente nas grandes áreas metropolitanas. (BRASIL, 1998b, p. 59)

Quando afirmamos que os autores não consideraram o caráter imensurável do lugar estamos querendo dizer que esses ignoraram o fato de o lugar ser um espaço sem delimitação e que não se explica unicamente pela sua localização geográfica. Ele pode ser a casa, a rua, a região. O que importa é o grau de identidade entre pessoas, grupos e o lugar a que se referam. (MAIA, 2002). No que diz respeito ao lugar como um espaço multiescalar, Leite (1998) nos aponta que para a Geografia Humanista a experiência do lugar manifesta-se também em diferentes escalas. Todas as pessoas vivem rodeadas por camadas concêntricas de espaço vivido, tais como o lar, a vizinhança, a cidade, a região e a nação. Tais entidades, segundo a autora, são lugares experienciados diretamente. A cidade e a nação, embora não sejam conhecidas integralmente por cada um dos indivíduos, são centros de significados para os indivíduos e os grupos.

Isso significa que o lugar é um espaço que necessariamente não é palpável. É o espaço do sentimento, o centro de significados construídos pelo indivíduo (TUAN, 1983).

Portanto o lugar nem sempre se refere a um espaço próximo com o qual o indivíduo tem contato físico constante. Ele não se explica unicamente pelos elementos presentes na sua paisagem. Para a compreensão do lugar há que se estudarem as representações simbólicas, o sentimento e os mapas mentais que se concretizam na relação do indivíduo com o espaço. O lugar se forma e se concretiza no subjetivo do indivíduo. Antes do lugar se manifestar na paisagem ele se manifesta no mais íntimo dos indivíduos e dos grupos.

O modo como os autores conduziram as discussões didáticas nos leva a conceber o lugar como um lugar palpável, externo ao indivíduo o qual ele pode deixar de possuir ou possa vir conquistá-lo, quando sabemos que o significado de lugar se estabelece *a priori* no mais íntimo do seu ser.

Nos trechos mostrados anteriormente ficou claro que o lugar está sendo trabalhado unicamente como o espaço físico, próximo do aluno no qual ele reside: a sua cidade, o seu bairro. Os autores deram ênfase a paisagem do lugar e não ao lugar.

Além disso, percebemos que os autores concebem o conhecimento acerca do lugar como um conhecimento a ser ensinado somente nas séries do terceiro ciclo do Ensino Fundamental – 5ª e 6ª séries. Isso porque quando eles discorrem sobre os conteúdos da Geografia que serão trabalhados com alunos do quarto ciclo – 7ª e 8ª séries a discussão sobre o significado do lugar torna-se ausente.

Quando iniciam as orientações para o ensino e aprendizagem de Geografia do quarto ciclo, os autores fazem uma pequena menção sobre a aplicação do significado do lugar. Assim os autores orientam o professor.

Compreender o momento da adolescência numa sociedade complexa, como a brasileira, torna-se importante para ir além daqueles patamares iniciais, sobre os quais estabelecemos as propostas dos parâmetros para os ciclos anteriores. Aqui existe um novo patamar de relações entre alunos/professor/escola. Isso pode favorecer a criação de situações de aprendizagens com temáticas que lhes possibilitem compreender e explicar os lugares onde vivem como uma interação entre o local e o Global. A compreensão do mundo pode, também, ser colocada como um recorte especial de uma totalidade social ampla, que combina relações com o mundo adulto e o mundo da criança. (BRASIL, 1998b, p. 91)

Nesse momento os autores concebem timidamente o lugar como um espaço além do espaço próximo. Para tanto, contraditoriamente, eles se valeram de uma terminologia construída pelos geógrafos adeptos do materialismo histórico e dialético sem sequer ter abordado a concepção de lugar segundo essa corrente do pensamento geográfico.

Outro fato percebido é que em diversos momentos das orientações há uma banalização do significado de lugar, nos quais os autores utilizam o termo como sinônimo de local.

Os trechos abaixo nos dão uma noção desse fato.

Ainda dentro da questão da mobilidade espacial do jovem, é possível ampliar e revisitar conteúdos da Geografia dos ciclos anteriores. Por exemplo, ao sair de casa para qualquer atividade cotidiana, se utilizam noções básicas da Geografia: Onde estamos? Para onde vamos? O que vamos fazer em algum lugar? As noções empíricas de localização e organização do espaço sempre estarão presentes no cotidiano. Mas conhecer o lugar onde se vive não significa apenas se localizar ou identificar uma atividade humana, por exemplo, os lugares onde se realizam as atividades de lazer, de compras, o *shopping*, etc. Aqui a cartografia ganha contornos mais complexos do ponto de vista metodológico. O aluno pode trabalhar com a representação como leitor crítico e consciente, dando continuidade aos conteúdos de cartografia que já vinham sendo trabalhados no terceiro ciclo. Portanto, a Cartografia continua sendo um meio para representar, ler e criticar a realidade do aluno do quarto ciclo que pode trabalhar a análise de mapas, plantas e croquis e fazer correções para construir síntese do espaço geográfico. (BRASIL, 1998b, p. 93, grifo nosso)

e

A nova lógica da globalização vem estimulando o “desmonte” das grandes unidades de produção, fazendo surgir o que se convencionou chamar de “terceirização da produção” em que qualquer lugar passou a ser potencialmente um lugar possível de novos empreendimentos. Um novo fator que surgiu para realizar essa potencialidade é o lugar conectado ao conjunto da rede de informação.(...) pode-se mesmo dizer que qualquer lugar que esteja ligado a uma rede de transporte e ao mesmo tempo ligado a uma rede informacional, as chamadas vias da informática está potencialmente aberto aos novos empreendimentos. (BRASIL, 1998b, p.104, grifo nosso)

Um ponto dessa questão que vale ressaltar é que a falta de sintonia existente entre as discussões teóricas sobre o significado de lugar e sua aplicação didática se deve em grande parte ao fato de os professores do Ensino Básico terem sido excluídos do processo de elaboração do referido documento. Essa exclusão impediu que os principais

agentes do ensino dessem sua contribuição para o processo de transformação do saber geográfico em saber escolar.

A Categoria Paisagem

Apesar de os autores do documento terem se declarado inicialmente como adeptos da corrente do pensamento geográfico que se fundamenta na fenomenologia, em nenhum momento detectamos por parte deles a intenção de apresentar o significado de paisagem segundo essa corrente. A paisagem foi definida como sendo “uma unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e novo no velho”. (BRASIL, 1998b, p.28)

Percebemos que houve a preocupação de salientar que a paisagem é composta tanto por elementos naturais como por elementos históricos e sociais.

Por exemplo, quando se fala de uma paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição de sua população, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. E nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo assim a paisagem um acúmulo de tempos desiguais. (BRASIL, 1998b, p.28)

Caracterizando a paisagem como ponto de partida para o estudo do território e do lugar os autores se preocuparam em salientar a importância de se ultrapassar a descrição da paisagem.

a análise da paisagem deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes lugares e territórios como os fenômenos que constituem essas paisagens e interagem com a vida que os anima. Para tanto é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, em determinado momento, permaneceu ou foi transformado,

isto é, os elementos do passado e do presente que neles convivem. (BRASIL, 1998b, p. 26-27)

Percebemos também que os autores tiveram a preocupação em considerar aspectos históricos na análise da paisagem.

As paisagens guardam em si uma gama muito grande de tempos passados que explicam a dinâmica de suas transformações. Porém, é muito importante que se tenha a consciência de que a Geografia está procurando capturar esse espaço no seu tempo presente. Esse fato explica por que a observação e a descrição direta das paisagens tornam-se recursos (sic) imprescindíveis (sic) para o método geográfico. É a partir daí que se procurará resgatar sua temporalidade, explicá-la e compreendê-la. (BRASIL, 1998b, p. 40)

Por outro lado, quando analisamos as sugestões teórico-metodológicas para o ensino, concluímos que a concepção aqui exposta aproxima-se mais dos pressupostos da Geografia Tradicional.

Isso porque os autores nos levam à impressão de que a paisagem é uma unidade espacial que pode ser compreendida unicamente através da análise conjunta de seus elementos. Ao discorrerem sobre a necessidade de ultrapassar o aspecto visível da paisagem, estão propondo que o professor leve seus alunos a desvendar somente as relações causais existentes entre os elementos naturais, culturais, sociais contidos em uma paisagem. Elementos esses que, em um primeiro momento, não se apresentam visíveis aos alunos, como por exemplo, as relações entre o tipo de clima e relevo ou entre o tipo de clima e a agricultura praticada; entre os costumes da população e os tipos de arquitetura. O que nos passa é visão da paisagem enquanto um sistema em si. Não conseguimos apreender a intenção dos autores em contextualizar a paisagem como parte de uma realidade global ou algo similar.

Mesmo nos momentos em que é apontada a necessidade de se considerar os diferentes tempos históricos existentes na paisagem, eles o fazem a partir de uma visão historicista em que a história é vista como uma sucessão linear de fatos históricos, os quais foram deixando marcas na paisagem.

Isso fica claro em muitos trechos do documento. Selecionamos alguns desses, os quais estão inseridos nas reflexões que os autores realizaram no decorrer da apresentação do Eixo 3: “*O Campo e a cidade como formações sócio-espaciais*”.

Pode-se pensar e explicar para os alunos que nas cidades ainda se reproduzem relações de trabalho e de mercado em que o novo e o antigo interagem. As feiras públicas, heranças do passado, convivem com os elegantes e abarrotados hipermercados. Formas artesanais de produção em fábricas domésticas, lembrando o período medieval, coexistem nas cidades com poderosas e automatizadas indústrias modernas.

Nas cidades ainda encontramos relações sociais de trabalho que lembram o trabalho servil de épocas feudais, em que os trabalhadores não têm nenhuma garantia contratual amparada pela lei, coexistindo com relações contratuais amparadas por sindicatos.

Todas essas desigualdades não podem ser explicadas ou compreendidas como produtos (sic) de forças naturais, mas sim como produtos históricos que vão deixando suas impressões nas paisagens da cidade. (BRASIL, 1998b, p.66)

Podemos também verificar a falta de rigor com o processo histórico quando os autores, ao abordarem aspectos paisagísticos do nosso país, referem-se a alguns períodos da história ocidental em que o Brasil não se contextualiza.

Em alguns momentos os autores até lançam mão de conceitos e de termos que sugerem uma visão dialética da história, mas entram em contradição quando apresentam os exemplos concretos.

O professor poderá invocar a observação de uma paisagem do campo ou da cidade, mostrando ao aluno que, muitas vezes, coisas, objetos que formam essa paisagem guardam em si a memória de tempos diferentes, coexistindo e interagindo com esse espaço, explicando a esse aluno que a construção do território tem historicidade no interior de um processo dialético em permanente mudança temporal, em que tempo e espaço estão buscando constantemente sua superação. Porém, fazer com que o aluno compreenda que, nesse processo, o novo e o antigo acabam coexistindo, não somente na paisagem, como também nas relações sociais. Mais do que coexistência, eles interagem dialeticamente na produção e na reprodução da realidade. Portanto, não são sobrevivências estáticas de uma realidade dual, coisas e relações que se colocam mecanicamente lado a lado. Por exemplo, ao observar uma paisagem e nela encontrar uma vila operária no Brasil do início do século XX, vê-se a memória de uma concepção de relações entre empresas e trabalhadores que poderá ter desaparecido, como relações do passado. Mas os edifícios permanecem, porém com novas funções.

Assim também é possível encontrar um outro exemplo ao estudar as relações sociais de trabalho no campo. Relações de outras épocas, como a de parceria, ou a do trabalho cooperativo das populações tradicionais podem coexistir com as modernas relações capitalistas de produção no campo fundamentadas nas relações contratuais e assalariadas de trabalho(BRASIL, 1998b, p. 67-68)

Percebemos que o movimento sugerido aqui pelos autores está longe de ser o movimento dialético. As relações existentes entre os diferentes tempos históricos não são consideradas.

No final do texto, de forma estanque aos conteúdos para o ensino, os autores propuseram aos professores alguns procedimentos metodológicos a serem considerados na leitura da paisagem.

Esses procedimentos compreendem a observação da paisagem, a problematização e a formulação de questões sobre os elementos presentes na paisagem observada e também o levantamento de hipóteses explicativas. Isso, segundo os autores, conduziria os alunos a um aprofundamento do seu conhecimento na medida em que os levaria a consultas e a pesquisas em “diferentes fontes de informações, tais como obras literárias, músicas regionais e fotografias, entrevistas ou relatos” (BRASIL, 1998b, p. 136).

Consideramos que as sugestões didáticas dadas aí pelos autores foram bastante pertinentes, pois elas sensibilizam o professor sobre a importância de colocar o aluno em contato com importantes procedimentos para a construção do conhecimento, quais sejam a observação, a problematização e o levantamento de hipóteses sobre os fenômenos observados. No entanto, essas sugestões didáticas ficaram descoladas das discussões realizadas anteriormente sobre o significado de paisagem e seu ensino.

É preciso considerar também que as discussões realizadas anteriormente em torno do significado de paisagem, pela sua superficialidade, não são suficientes para promover o amadurecimento teórico do professor a fim de que ele consiga levar o aluno a compreender a complexidade espacial que tem se apresentado no mundo contemporâneo.

A Categoria território

As discussões sobre o significado de território aparecem em vários momentos do documento. Contudo, é no tópico intitulado por “*Conhecimento Geográfico e sua importância social*” que seus autores promovem uma discussão sobre essa categoria de forma mais específica.

Em uma análise de todas elas, concluímos que os autores ficaram presos em uma concepção de território como espaço físico, concreto e mensurável; como o espaço da interação entre a sociedade natureza e o espaço do Estado-nação. Apresentaremos alguns elementos para que o leitor possa comprovar essa nossa convicção

Inicialmente os autores oferecem um incipiente histórico sobre o conceito de território e de sua introdução nos estudos das ciências sociais.

A categoria território foi originalmente formulada nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, o território é a área de vida em que a espécie desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, o território é o domínio que os animais e as plantas têm sobre porções da superfície da terrestre. Mediante estudos comportamentais, Augusto Comte incorporou a categoria de território aos estudos da sociedade como uma categoria fundamental, o que foi absorvido pelas explicações geográficas. (BRASIL, 1998b, p. 27)

Em seguida os autores apresentam de forma breve a concepção de território formulada por Ratzel e o significado desse fenômeno espacial para a geopolítica.

Na concepção ratzeliana de Geografia, esse conceito define-se pela apropriação do espaço, ou seja, o território, para as sociedades humanas representa uma parcela do espaço, identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica o território é o espaço nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens (Brasil, 1998b, p. 27)

Na sequência, imbuídos em apresentar ao professor outras dimensões do significado de território assim o fazem:

O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada a formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como produto social. Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço, da diversidade de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente. No caso do específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade de culturas que aqui convivem e que, mais do que nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (Ibidem, p. 27 -28).

Mesmo mostrando outras dimensões do território verificamos que os autores ficaram presos no significado de território enquanto espaço físico de atuação da sociedade.

Ao finalizar as reflexões teóricas sobre essa categoria os autores afirmam

a categoria território possui relação bastante estreita com a categoria paisagem. Pode até mesmo ser considerada como o conjunto de paisagens. É algo criado pelo homem, é uma forma de apropriação da natureza. (Ibidem, p. 28)

Além de confirmarem a nossa percepção verificamos que as relações estabelecidas entre o território e a paisagem são bastantes superficiais e em nada contribuirão para o amadurecimento teórico do professor do ensino básico.

Durante a exposição dos eixos e dos temas selecionados para orientar a construção do currículo de Geografia, bem como o seu ensino, os autores procuraram introduzir algumas reflexões sobre a aplicação do significado de território no ensino fundamental. Nesses momentos os autores continuam presos às discussões sobre o território enquanto espaço delimitado e sob a jurisdição de um Estado ou de uma nação

Durante as orientações para o Terceiro Ciclo – 5ª e 6ª Séries – os autores orientam

Outros temas emergentes poderiam surgir no campo de interesse do aluno, quase sempre colocados pela mídia. Entre eles, os dos grandes conflitos políticos e sociais. As guerras separatistas na luta pela redefinição das fronteiras territoriais e soberanias ou autonomias nacionais. Dificilmente o aluno poderia ter uma compreensão exata sobre o assunto sem a explicação sobre o processo de construção desses territórios ao longo da história, como seus diferentes povos se apropriaram deles para definir a configuração das fronteiras em conflitos. (Ibidem p. 56)

Ao tratar temas e conteúdos sobre as diferentes maneiras como o trabalho social interage com a natureza, o professor poderá resguardar em sua abordagem as especificidades de um e de outro. Significa que didaticamente poderá ser abordado em suas especificidades, mas nunca perder de vista que esse território é um produto da interação desses dois níveis de sua realidade, e que as análises específicas deverão sempre resgatar a unidade desse espaço como resultado daquela interação. (Ibidem, p. 57)

Ao orientar o professor sobre os temas e os itens propostos para o Quarto Ciclo do Ensino Fundamental – 7ª e 8ª Séries – os autores assim o fazem :

O aluno dessa faixa etária de sua aprendizagem já pode começar a compreender o significado da política e dos conflitos étnicos e sociais que ocorrem no interior das sociedades. O professor deverá ajudá-lo na compreensão de que em grande parte esses conflitos nascem das disputa pelo poder, seja de uma classe, etnia ou de um território sobre o outro. (...)Temas como o território, o Estado e a nação poderão ser trabalhados analisando-se e permitindo ao aluno compreender como eles, no processo histórico, estão sempre sendo redefinidos; como a mobilidade das fronteiras está no interior da explicação dos processos e conflitos que ainda emergem regionalmente em vários continentes. (Ibidem , p. 107)

Na parte final do documento, na qual os autores dedicaram-se a algumas orientações didáticas, fica clara a concepção de território assumida por eles:

Nenhum estudo geográfico das formas de interação entre a sociedade e a natureza poderá estar desvinculado da territorialidade ou extensão do fato estudado. Os lugares têm, por exemplo, fronteiras territoriais. O território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo , assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira (Ibidem p. 138).

Analisando as colocações feitas pelos autores sobre o significado de território e sua aplicabilidade no ensino, podemos afirmar que os autores não ultrapassaram a concepção de território, cuja ênfase recai na relação sociedade-natureza. O território está sendo concebido como um espaço físico e concreto, circunscrito e delimitado ao plano do Estado ou de um determinado contingente populacional. O que nos passa é que o território não está concebido como algo dinâmico, vivo, um espaço histórico-social, e sim como um quadro negro sobre o qual a sociedade reescreve sua história. (SANTOS, 2002)

No que diz respeito às discussões relativas ao território enquanto produto da relação entre a sociedade e a natureza, a qual os autores nomeiam como *interações*, nós percebemos que eles consideram apenas o movimento simples de articulação entre a sociedade e a natureza. O que vai de encontro com o que nos diz Bozano (2000). Esse autor afirma que "o território não é a natureza e nem a sociedade, não é a articulação entre ambos; mas é natureza, sociedade e articulação juntas. Neste cenário, cada processo adotará uma espacialidade particular" (p.29). Segundo esse autor há que se considerar a superposição de temporalidades e espacialidades num dado território: "em um mesmo território, em uma cidade ou em uma região, ler e identificar tempos geológicos,

meteorológicos, hidrológicos, biológicos, sociais, políticos, psicológicos, econômicos, cada um com seus ritmos, suas durações". (p. 37)

Ao enfatizarem a dimensão do território que o apresenta como um espaço físico e político circunscrito ao domínio do Estado ou de um povo, negligenciaram reflexões importantes a respeito de dimensões abstratas e do caráter flexível do território as quais foram discutidas por RAFESTIN (1993), CORREA (1998), ANDRADE (1998), SOUZA (2003) e HAESBAERT (2002).

Esse fato nos leva a concluir que as discussões presentes nos PCNs de Geografia a respeito do significado da categoria território se mostram desatualizadas e ineficazes para o amadurecimento teórico do professor. Elas não oferecem elementos para que o professor possa construir junto com o aluno um conhecimento geográfico que dê conta de compreender a realidade multiterritorial – ou mesmo transterritorial – que estamos vivenciando na contemporaneidade. Uma realidade em que “ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controles espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder de identidade” (HAESBAERT, 2002,p.121).

A Categoria região

A categoria região também foi selecionada pelos autores dos PCNs como uma das principais para a análise do espaço geográfico. Porém, em nenhum momento houve a preocupação por parte dos autores em realizar reflexões teórico-metodológicas a respeito do significado dessa categoria e de sua contextualização na história do pensamento geográfico. A temática da região só parece de forma indireta como parte das sugestões sobre os temas e os itens a serem trabalhados pelo professor com os alunos do 4º ciclo do Ensino Fundamental - 7ª e 8ª Séries. Esse fato nos levou a conclusão de que os autores não tiveram a intenção de discutir o conceito de região e nem o processo de regionalização do território brasileiro ou qualquer outro processo de regionalização existente.

Durante as reflexões realizadas sobre o conteúdo geográfico a ser ensinado para os alunos do 3º Ciclo - 5ª e 6ª Séries as referidas discussões ficaram ausentes.

Na apresentação do Eixo 2, do quarto ciclo, intitulado: **Um só mundo muitos cenários geográficos**, de forma mais específica no tema **Paisagens e diversidade territorial do Brasil**, aí encontramos as seguintes orientações didáticas.

Neste tema pode-se buscar compreender o enorme quebra-cabeças que é o Brasil em sua diversidade e especificidades regionais. Longe de abordar a regionalização como um processo decorrente apenas de uma divisão territorial administrativa, onde as regiões são estudadas isoladamente do conjunto que é o Brasil, pode-se procurar discutir com os alunos os aspectos sociais, culturais e ambientais que caracterizam as paisagens brasileiras naquilo que define a sua diversidade, especificidade e naquilo que as articula ao todo.

O Brasil é uma união de diversidades socioculturais, mas ao mesmo tempo guarda uma unidade que pode ser identificada pelos jovens por meio de temáticas variadas de estudo, seja no estudo das redes urbanas, na agricultura ou nas manifestações culturais que dão significado e identidade às regiões brasileiras. Por exemplo, ao estudar a caatinga nordestina, compreender as diferentes caatingas como um lugar onde vive uma grande parcela da população brasileira, que se identifica pelos hábitos e costumes, dentro de uma historicidade regional, que passa pela compreensão de suas raízes históricas.

O Professor pode buscar um trabalho com as heterogeneidades regionais sem fragmentar a sua análise geográfica, para discutir como se deu o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras dentro de uma visão sociocultural ampla e não apenas econômica. São temas de estudos deste eixo desde os condicionantes físicos, como o clima semi-árido, até suas relações com as diferentes formas de viver, produzir e pensar o Nordeste. Evidentemente, para o ensino fundamental, não se pretende esgotar o estudo regional do Brasil, mas introduzi-lo.

(...)

Novamente, neste ciclo, o que se espera é que os jovens tenham um imaginário geográfico mais completo, um vocabulário que lhes permita descrever, expressar-se, representar, questionar sobre as diferentes paisagens, compreendendo as relações socioculturais e a identidade, que discutam os modos de produzir as desigualdades confrontando-as com as grandes questões sócioambientais brasileiras. Outro tema que pode ou não ser focado juntamente com o primeiro, é o de histórias da região, tendo como objetivo que os alunos conheçam e valorizem a sua região.

A entrada deste estudo pode ser feita a partir de vários modos: pela toponímia regional, hábitos alimentares, paisagens típicas, histórias da ocupação etc. É importante que diga respeito às histórias da região onde vive o aluno. Embora as regiões sejam, na maior parte dos casos, compostas por cidades e/ou Estados com características próprias, cada escola pode optar por fazer um recorte mais adequado às suas particularidades. O fundamental é que os jovens compreendam alguns aspectos da história do povoamento e a expressão das desigualdades regionais, pelas marcas deixadas na paisagem natural e cultural.

(...)

O estudo da linguagem gráfica, também neste eixo, deve ser trabalhado conjuntamente com os estudos e também independentemente. Ao se tratar da história da paisagem e da região, devem-se ter mapas em que estas possam ser localizadas: mapas que mostrem como estavam localizadas em relação à costa litorânea, aos rios, às florestas, às montanhas ou mesmo umas em relação às outras paisagens e regiões brasileiras. Ao se estudar a região também é

importante construir seu quadro físico e político pelo estudo dos mapas, mapeamentos, produção de croquis.

(...)

Espera-se que, neste tema, os alunos construam um repertório de conhecimento sobre a formação do território nacional, conheçam características de diferentes paisagens brasileiras, descobrindo a questão da diversidade humana e natural que marca profundamente o Brasil: a concentração e o despovoamento humano de determinadas regiões, as diferenças culturais, assim como as climáticas e sua influência socioambiental, a vegetação e o relevo nas diferentes paisagens, a formação cultural e suas relações socioambientais. Mas do que aprender a nomear fenômenos geográficos, o fundamental é que os alunos entendam que, dentro de uma extensão territorial chamada “Brasil” existem diferentes lugares, que consigam estabelecer algumas relações entre grupos sociais, o clima, a vegetação e o relevo, sobretudo, apreciando e valorizando essa diversidade, construindo elos afetivos. Podem aprender a observar, descrever, relacionar, comparar, questionar e interpretar os diferentes aspectos geográficos das paisagens e do território. (BRASIL, 1998b, p.110-112)

Com base na titulação do Eixo temático e nas orientações apresentadas pelos autores, concluímos que os autores quando se referem as diferentes regiões do Brasil o fazem com a intenção de chamar a atenção para as diferentes paisagens existentes no território brasileiro. Para tanto utilizam a divisão regional do Brasil estabelecida pelo IBGE.

Nesse contexto, ao se referirem às diferentes regiões brasileiras, os autores se preocuparam em transmitir ao professor a necessidade de superação da noção de região como espaço político-administrativo. E também em analisá-las como um espaço que faz parte de um espaço maior, que no caso é o território brasileiro. Esse fato para nós constitui um dado importante. Porém, ao tentarem apontar as razões das diferenças regionais deram ênfase ao estudo da dimensão natural e sociocultural em detrimento do estudo da dimensão econômica e histórica. O que empobrece e torna superficial o estudo do espaço geográfico brasileiro.

No momento em que os autores mencionam a importância do estudo da dimensão histórica das regiões, o fazem sob a ótica da cultura na medida em que ressaltam a importância de se considerar as histórias individuais de cada região. O que desconsidera o processo de formação histórico-social do território brasileiro.

Podemos perceber que a dimensão econômica foi pouco enfatizada, em nenhum momento do documento os autores sugeriram ao professor que ele utilizasse, com seus alunos, critérios geoeconômicos para explicar as diferentes paisagens brasileiras.

Tendo em vista a filiação teórico-metodológica assumida pelos autores no início do documento, seria até compreensível essa secundarização dos fatores econômicos para a explicação da realidade. Porém, nem mesmo dentro dos pressupostos da corrente geográfica da qual são partidários, eles trabalharam, de forma consistente, as diferenças existentes entre as paisagens brasileiras ou entre as regiões. Podemos assim considerar que não houve qualquer empenho dos autores em contribuir para o amadurecimento teórico do professor com relação ao significado da categoria região. Os autores se preocuparam em apontar a existência da região, mas não como ela se forma e nem o seu significado.

No próximo capítulo iremos apresentar a natureza das discussões realizadas no Ensino Fundamental sobre o significado das categorias lugar, paisagem, Território e região.

Capítulo III

A Geografia do Ensino Fundamental

3.1 O que se discute no Ensino Fundamental sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região.

A fim de obter uma confirmação de nossa tese, qual seja a da existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia do Ensino Superior e a Geografia do Ensino Fundamental, realizamos entrevistas com professores de Geografia que atuam no Ensino Público da cidade de Marília. A partir dessas entrevistas pudemos captar dados referentes ao conhecimento do professor em relação ao significado das categorias de lugar, paisagem, território e região, e também alguns aspectos que envolvem a sua formação – inicial e continuada. No presente capítulo nós apresentaremos os resultados obtidos com as entrevistas no que diz respeito ao conhecimento do professor, o que, conseqüentemente, nos levará ao que se tem discutido no Ensino Fundamental em torno do significado das categorias lugar, paisagem, território e região.

Inicialmente, os critérios utilizados para a escolha dos professores a serem abordados foram dois:

- Ser professor que esteja atuando no ensino de Geografia das escolas públicas da cidade de Marília, em específico, aquelas que estão situadas no perímetro urbano.
- Ser professor que possua cargo efetivo de Geografia nas referidas escolas e que atue no ensino fundamental.¹²

A partir da ocorrência do exame de qualificação, por sugestão da banca examinadora, alguns desses critérios foram alterados. Considerando que o grupo entrevistado por nós se caracteriza como um grupo muito homogêneo, a banca examinadora sugeriu que realizássemos entrevistas com professores de Geografia que se diferenciasssem em alguns aspectos daqueles que foram entrevistados *a priori*. Nesse sentido optamos por entrevistar os professores de Geografia do Ensino Fundamental que não são efetivos de cargo e que por isso são contratados em caráter temporário – os OFAs¹³.

Isso nos possibilitou o contato com um grupo de professores que se diferenciou significativamente do primeiro grupo entrevistado. Essas diferenças são:

- Menos tempo de atuação no magistério, uma vez que muitos deles concluíram a graduação recentemente.
- Maior rotatividade por escola, uma vez que por não possuírem cargo efetivo são impelidos a ministrar aulas em mais de uma unidade escolar, o que lhes permite também ter contato com uma maior diversidade social de alunos.
- Sem graduação plena em Geografia, pois a maioria deles por possuírem graduação em História e em Ciências Sociais, apesar de não poderem concorrer a um cargo efetivo na área de Geografia, têm direito adquirido de ministrar aulas de Geografia para alunos que freqüentam o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental.

¹² Trata-se do período escolar compreendido entre 5ª e 8ª séries.

¹³ Ocupantes de função-atividade

Assim, para apresentar os resultados obtidos a partir das entrevistas dividimos os professores entrevistados em dois grupos: **o primeiro grupo de professores entrevistados** e **o segundo grupo de professores entrevistados**.

Na elaboração dos questionamentos¹⁴ a serem realizados aos professores procuramos contemplar, além de o tempo de serviço, alguns aspectos relativos à sua formação inicial e continuada. Nesse sentido os questionamentos contemplaram:

- Identificação do professor no que diz respeito ao local de trabalho e ao tempo de atuação no ensino de geografia;
- Formação inicial do professor: universidade onde cursou a graduação e a natureza do curso de graduação que concluiu;
- A atuação da oficina pedagógica da diretoria regional de ensino – via ATP¹⁵ de Geografia, como agente facilitador do trabalho do professor no que diz respeito a implantação da temática das categorias científicas em sua prática educativa.
- A atuação do coordenador pedagógico da escola – via HTPCs¹⁶ – com agente facilitador do trabalho do professor no que diz respeito à implantação da temática das categorias científicas em sua prática educativa.
- O referencial teórico do professor para trabalhar em sala de aula o significado dessas categorias com os alunos.
- Grau de envolvimento do professor com as discussões acadêmicas que têm sido realizadas sobre o significado das categorias científica de lugar, paisagem, território e região. Seja através da participação em eventos científicos da área ou do contato com produções científicas da Geografia que versam sobre a temática das categorias.

¹⁴ Para melhor esclarecimento sobre estes questionamentos observe o anexo 1

¹⁵ Assistente Técnico Pedagógico

¹⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Finalmente, além de investigar o tempo de serviço e aspectos relativos à formação do professor, procuramos elaborar questionamentos cujas respostas pudessem nos levar diretamente ao conhecimento teórico–metodológico do professor em relação ao significado das categorias. Nesse contexto, os questionamentos elaborados também contemplaram os seguintes aspectos:

- O conhecimento teórico-metodológico do professor a respeito do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região.
- Alguns procedimentos metodológicos utilizados pelo professor, junto aos alunos, para concretização do ensino das categorias de lugar, paisagem, território e região.

Pelo seu caráter fechado, alguns dos questionamentos feitos aos professores serão mensurados através de tabelas e representados em gráficos. Outros, pelo seu caráter mais aberto, serão esclarecidos de forma dissertativa no decorrer da apresentação dos resultados desse trabalho.

Apresentaremos a partir de agora os esclarecimentos que obtivemos sobre a formação inicial do professor e sobre o seu conhecimento a respeito do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região.

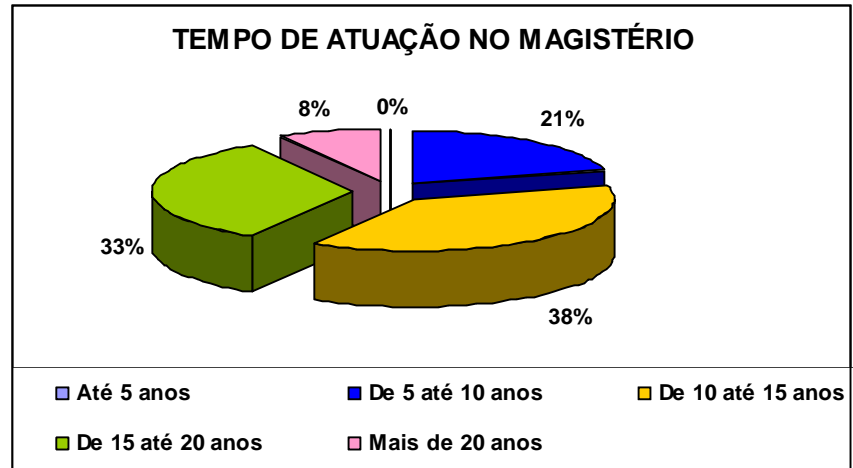
3.1.1 Apresentação dos Professores entrevistados: algumas informações sobre sua formação inicial.

Primeiro grupo de professores entrevistados

Inicialmente entrevistamos todos os professores de Geografia que exercem a docência nas séries do 3º e do 4º Ciclos do Ensino Fundamental e que são ocupantes de cargo efetivo – um total de vinte e quatro professores. Esses estão distribuídos pelas vinte escolas públicas do perímetro urbano de Marília, que oferecem regularmente esse nível de escolaridade.

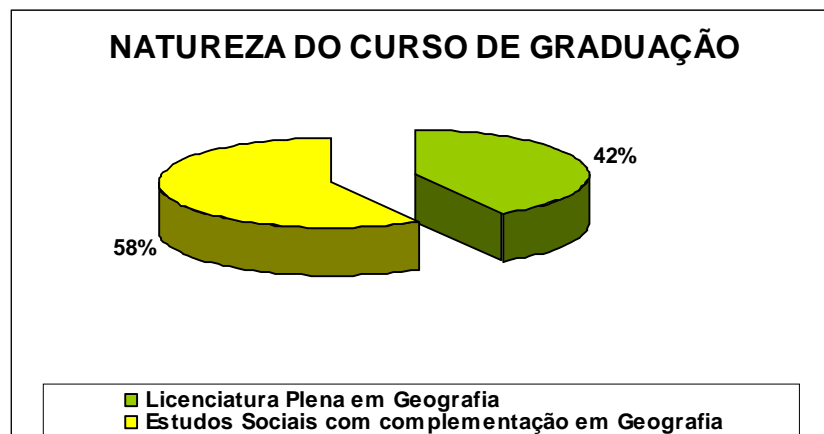
Observando a Figura 3 é possível verificar que os professores abordados, em sua maioria, possuem significativa experiência docente: 79% possuem mais de 10 anos de experiência como docente de Geografia.

Figura 3



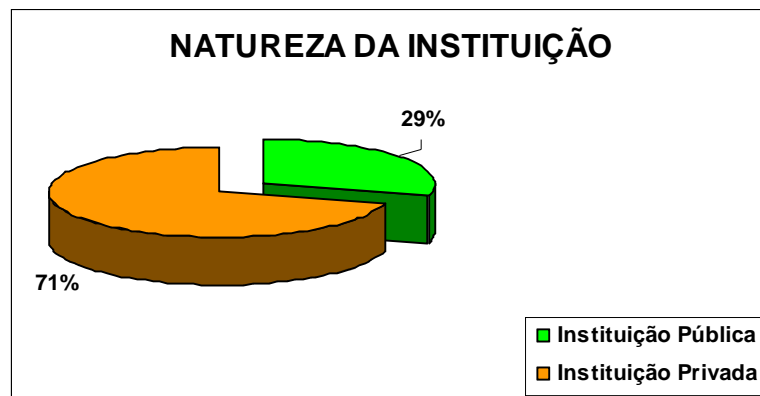
Com relação à formação inicial do professor, há docentes que cursaram Licenciatura Plena em Geografia e os que cursaram inicialmente Licenciatura em Estudos Sociais e posteriormente fizeram complementação em Geografia. Observando a Figura 4, é possível reconhecer que pouco mais da metade dos professores entrevistados, 58%, não possuem formação plena em Geografia.

Figura 4



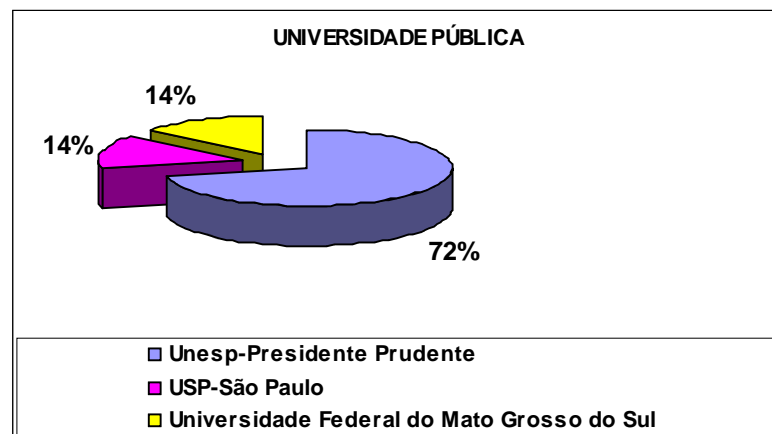
Observando a Figura 5 temos que predomina o número de professores formados em universidades do setor privado – 71%, enquanto somente 29% dos docentes tiveram sua formação inicial em universidade pública.

Figura 5



Do total dos professores formados em Universidades Públicas temos os que tiveram sua Formação na USP de São Paulo – 14%, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – 14% e aqueles que freqüentaram o curso de Geografia da Unesp - Campus de Presidente Prudente Há uma predominância desses últimos – 72% (Fig. 6).

Figura 6



Segundo grupo de Professores entrevistados

Em um segundo momento, entrevistamos 27 professores de Geografia que exercem a docência nas séries do 3º e do 4º Ciclos do Ensino Fundamental e que não são ocupantes de cargo efetivo.

Segundo dados da Diretoria Regional de Ensino de Marília o número de professores não efetivos que estão inscritos para ministrarem aulas de Geografia chega a um total de 248. Sendo assim, o grupo entrevistado representa 11% do total de professores. Cabe lembrar que a Jurisdição da Diretoria Regional de Ensino de Marília abrange os municípios de Álvaro de Carvalho, Alvinlândia, Echaporã, Fernão, Gália, Garça, Júlio de Mesquita Lupércio, Ocaçu, Oriente, Oscar Bressane, Pompéia e Vera Cruz.

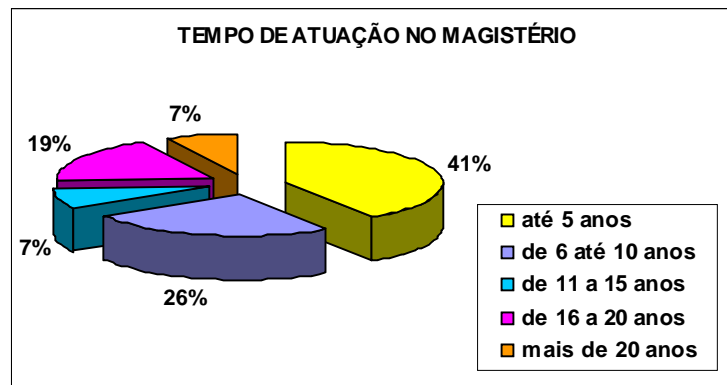
Devido ao nosso recorte espacial procuramos entrevistar professores OFAs que estão ministrando aulas de Geografia nas unidades de ensino do perímetro urbano de Marília¹⁷. Para tanto procuramos abordar os professores nas escolas anteriormente visitadas e também nas sessões de atribuição de aulas que ocorrem semanalmente na Diretoria de Ensino.

O tempo de atuação docente dos professores entrevistados nessa etapa é bem menor que o do primeiro grupo entrevistado, 41% dos professores não possuem mais de 5 anos de atuação do magistério e 26% não possuem mais de 10 anos. O que soma 67% do total. (figura 3a).

O número de professores com significativo tempo de magistério, acima de 15 anos é bem menor do que o número encontrado entre os professores entrevistados anteriormente.

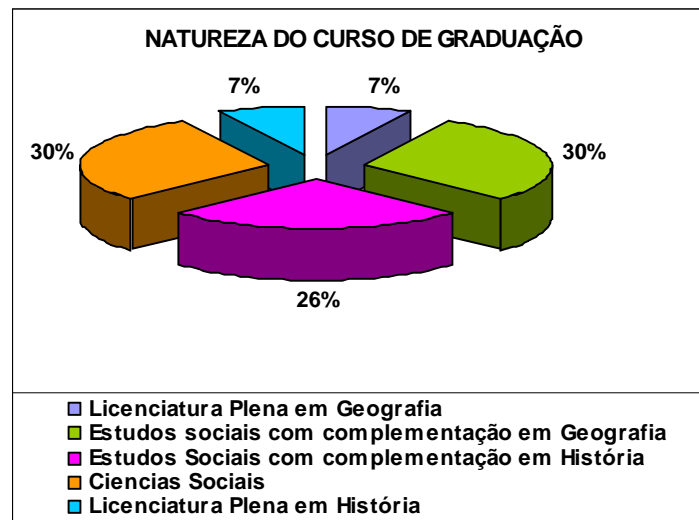
¹⁷ Muitos dos professores entrevistados nessa etapa, além de exercerem a docência em unidades escolares da cidade de Marília o faziam também em unidades escolares de outros municípios, tais como Garça, Vera Cruz, Álvaro de Carvalho e Ocaçu.

Figura 3a



No que diz respeito à formação inicial desses professores, 63% tiveram um contato muito superficial com o conhecimento geográfico durante a graduação, uma vez que são graduados em Ciências Sociais e História. Dos 37% dos professores que possuem formação em Geografia somente 2 professores cursaram Licenciatura Plena em Geografia o que representa 7% do total. Os outros 30% cursaram Licenciatura em Estudos Sociais com complementação em Geografia – Figura 4a.

Figura 4a



No que tange a natureza da instituição formadora dos professores, temos que 56% tiveram sua formação inicial em instituição particular e 44% em instituição pública – figura 5a.

Das Instituições Públicas, a que teve maior participação na formação dos professores de Marília, cerca de 70%, foi a UNESP – Campus de Marília – com seu curso de Licenciatura em Ciências Sociais – Figura 6a.

Figura 5a

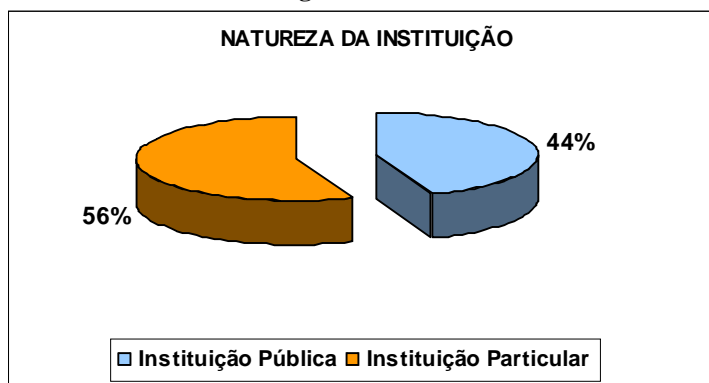
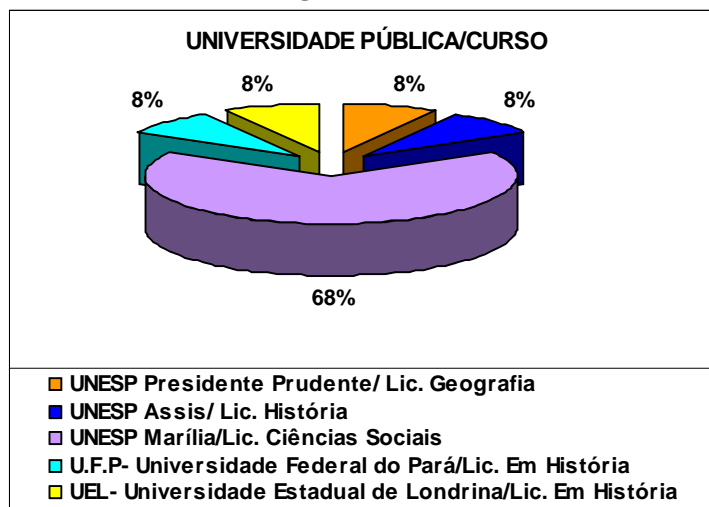


Figura 6a



A partir do próximo item exporemos os resultados obtidos junto aos professores sobre o seu conhecimento a respeito das categorias lugar paisagem, território e região.

Durante as entrevistas procuramos elaborar questões que nos esclarecessem os seguintes questionamentos:

- Qual a compreensão que o professor de Geografia do Ensino Fundamental possui sobre o significado das categorias de lugar, paisagem, território e região?
- Qual a concepção do professor a respeito do significado de Espaço Geográfico?
- O professor sabe diferenciar o conceito geográfico da categoria geográfica?
- Em qual referencial teórico os professores baseiam o seu conhecimento sobre as questões acima?

No que diz respeito ao nível de conhecimento dos professores em relação ao significado das categorias da geografia em questão, analisaremos as respostas com base no referencial teórico utilizado para a construção dos textos explicativos sobre as categorias, os quais foram apresentados anteriormente no Capítulo II.

O nosso objetivo com esse questionamento não foi o de exigir do professor uma definição precisa do significado das categorias. O que buscamos foi apreender a compreensão e o entendimento que o professor tem a respeito de cada uma delas. Para tanto, procuramos elaborar questões que fossem capazes de nos fornecer elementos teóricos e elementos metodológicos da prática do docente¹⁸

Nessa direção, em algumas questões buscamos investigar a compreensão do professor quanto ao significado de cada categoria e em outras procuramos apreender do professor alguns aspectos sobre a metodologia utilizada por ele junto aos alunos, para trabalhar o significado de cada uma das categorias.

Para identificar os professores entrevistados na primeira etapa da pesquisa utilizaremos uma numeração que vai do número 1 ao número 24 e para identificação dos professores entrevistados na segunda etapa utilizaremos uma numeração que vai do número 25 ao número 51.

¹⁸ Vide itens D e E do ANEXO I

3.1.2 As Categorias Científicas e sua contextualização na construção do conhecimento geográfico.

Durante as entrevistas procuramos investigar junto aos professores o seu conhecimento a respeito das diferenças entre o conceito científico e a categoria científica e também de como esses se contextualizam na construção do conhecimento geográfico.

Dos 51 professores entrevistados nenhum deles soube responder qual a diferença entre o conceito e a categoria e muito menos contextualizar esses no processo de construção do conhecimento geográfico pelo aluno.

3.1.3 O espaço geográfico: Objeto da Geografia

Diante da oportunidade de um contato com os professores em exercício consideramos que tão importante quanto apreender o conhecimento do professor a respeito do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região, seria apreender a compreensão que o professor tem do significado de espaço geográfico. Com esse intuito realizamos para cada professor entrevistado o seguinte questionamento: o que é o espaço geográfico?

A partir disso concluímos que a concepção que os professores têm do assunto está muito aquém do que se têm discutido na universidade. A maioria dos professores ainda concebe o espaço geográfico como um espaço absoluto, concreto e mensurável.

As reflexões realizadas por SANTOS (1996), nas quais ele defende que o espaço geográfico não deve ser visto como simples resultado de uma interação entre o homem e a natureza, nem sequer como uma “mistura” da sociedade e o meio ambiente, são ignoradas pelos professores entrevistados.

O que nos levou a essa conclusão foram os seguintes fatos:

- A maioria dos professores considera o espaço geográfico como sinônimo de paisagem quando o define como “o todo”, ou seja, a soma de todas as paisagens existentes na superfície da terra.

- Alguns professores concebem o espaço geográfico como o conjunto formado por elementos naturais e pelos sociais, esses últimos são considerados como sendo somente a materialidade resultante da ação da sociedade sobre o espaço. As ações, o movimento social, a vida que anima a sociedade, as relações sociais; o processo produtivo; os fluxos são ignorados. A dimensão “não visível” da sociedade é ignorada.
- Alguns professores concebem espaço geográfico como sinônimo de paisagem humanizada, excluindo assim os elementos naturais. Isso pelo fato de esses elementos não terem sido construídos pelo homem.
- Dos 51 professores entrevistados, somente um considerou o espaço geográfico com imensurável como não sendo uma área definida.
- Alguns professores ainda concebem o espaço geográfico como resultado da relação homem-natureza; a concepção do espaço geográfico como um produto histórico-social é ignorada.

A partir das entrevistas constatamos que os professores do Ensino Fundamental estão distantes das importantes discussões realizadas por SANTOS (1996), SANTOS, (1997) e CARLOS (1996), as quais dão elementos teóricos ao professor para que ele possa construir com o aluno um conhecimento geográfico concatenado com a complexidade espacial do mundo contemporâneo.

3.1.4 A Categoria lugar

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o primeiro grupo de professores.

Com relação ao significado de lugar, dos 24 professores entrevistados, dois deles não souberam responder o significado de lugar. (**Professor 1 e 17**)

Do total de professores que responderam, cerca de 80% consideram o lugar como a expressão do espaço geográfico na escala local: dimensão pontual no sentido de localização geográfica. As respostas dos professores que nos levaram a essa conclusão estão apresentadas abaixo:

Professor 3: “Lugar de vivência e morada da pessoa”.

Professor 4:- “Lugar onde a pessoa está se situando, uma parte próxima a ela”.

Professor 5: “Local onde você vive; aspecto da localização”.

Professor 7: “O Local onde estamos; espaço onde estamos, enquanto localização”.

Professor 8: “O próximo; aquilo que está em volta do observador, que no caso é o aluno, o adolescente, a criança”.

Professor 9: “Local onde você se orienta; meio de orientação”.

Professor 10: “O lugar é o local onde nós estamos”.

Professor 11: “Lugar é o espaço mais próximo, que tem mais proximidade, no sentido de localização”.

Professor 12: “Local onde o homem está inserido”

Professor 13: “Espaço onde eu fico, até onde eu possa me locomover; onde está a escola; onde o aluno mora, o local próximo fisicamente do aluno”.

Professor 14: “É um espaço específico, onde ele habita, onde ele está” (referindo-se ao aluno).

Professor 15: “É um complexo, tudo o que ele consegue visualizar na vida cotidiana, na sua rotina. O lugar de uma pessoa não passa de Marília, mas o lugar de outro mesmo morando em Marília pode ser São Paulo se esse outro circula por vários lugares no seu dia-a-dia. O lugar diz respeito a cada um depende a intensidade de circulação dessa pessoa”.

Professor 16: “Dentro do espaço geográfico é o lugar da escola, do bairro; Espaço próximo do aluno”.

Professor 17: Não soube responder.

Professor 19: “É uma parte do espaço, uma porção do espaço; lugar específico onde você está inserido; lugar onde ele mora, o bairro, a rua”.

Professor 20: “O espaço que o homem constrói: a cidade, o campo; espaço onde ele mora; onde ele vive; a comunidade”.

Professor 21: “É o local”

Professor 23: “Espaço que é determinado, pontual, por exemplo, a favela a qual vamos estudar”.

Professor 24: “Espaço próximo do indivíduo, onde ele mora”.

Com já discutimos anteriormente, tanto na Geografia Humanista, SILVA, (1986), LEITE (1998), MAIA (2002) e CORRÊA (2003) como na Geografia Crítica, CARLOS (1996) e SANTOS (1997) os lugares não se explicam por sua localização geográfica não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Esse é uma construção subjetiva à medida que “é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua” (Carlos, 1996, p. 20).

Segundo Tuan (1983, p. 6) o espaço só se torna lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Nesses termos o significado de lugar ultrapassa o de mera localização geográfica e o de espaço absoluto.

Os lugares não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isto ocorre porque sendo uma construção subjetiva ao mesmo tempo tão incorporada às práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas com o lugar não o percebem como tal. (LEITE, 1998, p. 12)

Além disso, a experiência do lugar manifesta-se também em diferentes escalas. Todas as pessoas vivem rodeadas por camadas concêntricas de espaço vivido, tais como o lar, a vizinhança, a cidade, a região e a nação. A cidade e a nação, embora não sejam conhecidas integralmente por cada um dos indivíduos, são centros de significados para os indivíduos e os grupos. (LEITE, 1998)

Nessa direção Callai (2002, p. 107) quando discorre sobre as várias possibilidades de estudar o lugar nos chama atenção para o seguinte:

Um lugar é a reprodução, num determinado tempo e espaço, do global, do mundo. As relações não são pautadas pelo espaço, pela proximidade, pela contigüidade, muito pelo contrário, ultrapassam as distâncias lineares e contínuas. Estabelecendo-se a partir de interesses, que são externos na maioria das vezes.

A partir disso, quando analisamos as respostas dos professores, percebemos que esses limitaram o lugar como um espaço necessariamente próximo fisicamente do aluno e com o qual ele tem contato direto.

Num primeiro momento, a resposta dada pelos professores de n. **3,4,8,10, 13, 20 e 24** até nos leva a pensar que estão concebendo o lugar para além da localização geográfica, mas quando os questionamos de forma mais incisiva a compreensão que tivemos é de que o lugar para eles tem o sentido de um espaço físico próximo ao aluno no sentido de localização geográfica.

O mesmo ocorre com a resposta do professor **15**. Quando solicitamos uma explicação mais clara de sua resposta, confirmamos que o que caracteriza o lugar é necessariamente o contato físico do indivíduo com determinado espaço, no sentido de conhecer e ter a oportunidade de presenciar e ficar a par da paisagem de um determinado espaço, uma cidade, país, etc. Para esse professor quanto mais cidades o indivíduo circula maior número de lugares que ele conhece.

Somente quatro dos professores entrevistados apontaram outra dimensão do conceito de lugar além da dimensão da localização geográfica. Isso pode ser constatado a partir das respostas desses professores apontadas abaixo:

Professor 2: “É um local que possui identidade própria, espaço com cultura própria”.

Professor 6: “definição microscópica da espacialização geográfica; pode ser transportado para dimensões de níveis maiores”.

Professor 18: “Lugar tem a ver com identidade; Onde a pessoa nasce e absorve características; um ponto de referência; um espaço que o indivíduo sente saudades”

Professor 22: “Lugar é onde acontece a vivência da pessoa; onde tem a tríade – cidadão-identidade-lugar; onde o cidadão se identifica”.

O **Professor 2**, mesmo se referindo a dimensão da cultura e da identidade, como dimensões do lugar, se restringiu a essa categoria como local mensurável e limitado geograficamente. O que vai de encontro às discussões realizadas nos últimos anos por CARLOS(1996) e SANTOS (1997). Para esses autores pensar o lugar é considerá-lo como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É pensar o lugar tanto como uma expressão de uma dinâmica que é única, como uma expressão da globalidade. A resposta desse professor dá margem para compreendermos o lugar como um local delimitado com poucas ligações com o global. Além disso, o professor se referiu às características culturais visíveis às quais dão identidade ao lugar. Com isso interpretamos que ele se referia mais a identidade do lugar do que ao lugar da identidade. O lugar enquanto paisagem cultural e não enquanto um espaço subjetivo

O **Professor 6** em sua resposta se aproximou das discussões realizadas no ensino superior à medida que fez referência ao lugar como um espaço que se manifesta em diferentes escalas. No entanto ao adjetivar o lugar como “definição microscópica da espacialidade geográfica”, não deixou claro, e nem conseguiu explicar, qual a referência utilizada para classificar como microscópica.

Os **professores 18 e 22**, a nosso ver, foram os que conseguiram definir o lugar da forma mais próxima das discussões que têm sido realizadas no Ensino superior. Tanto que o **professor 22** em sua resposta recorreu de forma literal às palavras de Carlos (1996, p. 23), uma das estudiosas da Geografia que tem se dedicado a refletir sobre a concepção de lugar¹⁹. Vale ressaltar que esse professor exerceu, durante os anos de 2002 e

¹⁹ O professor, em sua resposta, em nenhum momento mencionou à referida autora. Essa foi uma percepção nossa.

2003, o cargo de Assistente Técnico Pedagógico de Geografia da Diretoria de Ensino de Marília. O que a nosso ver proporcionou-lhe um contato com algumas produções acadêmicas mais recentes, uma vez que o Professor ATP, ao ser afastado de sua função docente, passa a ter um tempo livre para dedicar-se a leituras e a reflexões.

O **professor 18**, durante a entrevista, também demonstrou-nos viver uma situação diversa dos demais professores entrevistados, o que a nosso ver explica a proximidade de sua resposta com o conhecimento acadêmico. O convívio com o cônjuge que tem se dedicado a carreira acadêmica – doutorando em Geografia pela Unesp de Presidente Prudente – tem lhe permitido manter contato com a Geografia do Ensino Superior à medida que tem tido a oportunidade de dividir com ele as dúvidas surgidas no exercício da docência.²⁰

Quando pedimos para o professor descrever uma atividade de ensino realizada com seus alunos em que ele considera que esteja trabalhando o conceito de lugar, captamos o seguinte:

O **professor 18** foi coerente em sua resposta. Esse professor disse que considera ter trabalhado o conceito de lugar com o aluno quando pediu para que um aluno, migrante do Estado de Santa Catarina, falasse sobre as diferenças existentes entre o seu sentimento por São Joaquim – lugar de origem – e o seu sentimento por Marília – lugar de destino.

O **professor 22** entrou em contradição através de sua resposta. Apesar de ter definido o lugar de acordo com o que se discute no Ensino Superior, afirmou que trabalha o lugar com seus alunos à medida que pede para o aluno observar o bairro, o entorno de sua casa e fazer uma relação de tudo o que há “em termos de infra-estrutura” nesses lugares. Quando questionamos de forma mais incisiva esse tipo de atividade pudemos concluir que através dela o professor não trabalhou o lugar, dimensão subjetiva do espaço e sim os elementos existentes na paisagem do local de moradia do aluno.

O **Professor 1 e o Professor 7** não souberam dar exemplo, assim como inicialmente não souberam explicar o significado.

Os **Professores 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 23 e 24** consideram que estão trabalhando o significado de lugar com o aluno quando os levam a conhecer a localização geográfica do local onde vivem como a escola e sua residência, seja no bairro, na cidade ou em outras escalas geográficas como o país e o continente. Isto fica

²⁰ Esse fato foi declarado pelo professor no momento da entrevista.

claro quando eles apontam que os recursos utilizados para tal são: a lista telefônica, para levar os alunos a localizarem a rua e o bairro onde moram no contexto do município, no mapa de Marília; mapas de diversas escalas visando à localização pelo aluno do seu local de moradia; passeio ao redor da escola a fim de que os alunos construam croquis do seu entorno; observação e desenho do trajeto da casa até a escola, e também quando levam o aluno a observar, descrever e listar elementos existentes em seu bairro ou no seu município, como por exemplo, enumerar os serviços existentes no bairro e no município; descrever as características físicas do bairro como altitude, declividade; identificar se o município está situado em região de planície ou de planalto e quais as vias de acesso são utilizadas para chegar do centro urbano até o bairro de sua moradia, ou mesmo as indústrias existentes em seu bairro ou em seu município.

O **Professor 2**, que levou em considerações a dimensão da identidade e da cultura no significado de lugar, quando foi questionado sobre a metodologia entrou em contradição. Isso fica claro quando ao discorrer sobre um procedimento de ensino diz que trabalha o lugar com o aluno através da localização geográfica do local de moradia do aluno.

Sobre esse questionamento o **Professor 5** declarou que: “Não me preocupo com atividades diferentes, sigo o que tem no livro didático, acho que nele tem tudo”. “No Estado uso o livro didático e no particular uso Apostila”²¹

O **Professor 6** demonstrou de forma bastante modesta, que ultrapassa a noção de localização geográfica ou de observação e descrição da paisagem. Isso porque ele descreveu uma atividade em que disse ter realizado o estudo do lugar com os alunos através da árvore genealógica de cada aluno. Segundo esse professor, foi solicitado aos alunos que pesquisassem a origem geográfica dos seus antepassados desde os tataravôs até os pais. Em seguida realizou questionamentos que conduziram os alunos a descobrirem os motivos que levaram as suas famílias a residirem atualmente em Marília. E posteriormente a isso, pediu para que os alunos comparassem a intensidade do seu sentimento por Marília com a intensidade do sentimento de um familiar que não nasceu e cresceu em Marília. Isso mostra que foi trabalhada a dimensão subjetiva da categoria lugar para além da dimensão da localização geográfica, uma vez que esse professor trabalhou com o aluno sua afetividade e sua identidade com a cidade onde mora.

²¹ No nosso entendimento o professor quando diz: “no Estado” está se referindo às escolas de ensino público, e quando diz “no particular” está se referindo às escolas da rede privada de ensino.

A partir dos resultados obtidos sobre o conhecimento dos professores a respeito do significado da categoria lugar, concluímos que ainda há muito que caminhar para que o conhecimento veiculado no Ensino Fundamental acompanhe de fato as discussões ocorridas na universidade a respeito do significado da categoria lugar.

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo de professores

A concepção que os professores desse grupo possuem a respeito do significado de lugar não muda muito em relação àquela do primeiro grupo entrevistado. A maioria concebe o lugar como um ponto de localização geográfica ou como o local onde o indivíduo reside e com o qual ele tem contato físico direto. O lugar é concebido unicamente como um espaço concreto e palpável. Isso fica claro quando analisamos as respostas abaixo:

Professor 25: “É o espaço onde eu moro, onde eu nasci”.

Professor 26: “É o espaço onde estou”.

Professor 27: “É o espaço onde vivemos e moramos”.

Professor 28: “É o meu bairro e minha cidade onde eu moro e resido”

Professor 30: “É o espaço que nos cerca”.

Professor 31: “É o meio onde eu vivo; o local; o próximo”.

Professor 32: “É onde o aluno vive e realiza suas atividades, por exemplo, a cidade de Marília”.

Professor 33: “É o meu espaço, onde estou localizado”.

Professor 34: “Espaço próximo à realidade do aluno”.

Professor 35: “É a posição que ocupamos no espaço em um determinado momento”.

Professor 38: “É o espaço onde me localizo”.

Professor 39: “É o espaço próximo do homem e que ele constrói no dia-a-dia”.

Professor 40: “Espaço que ocupamos”.

Professor 42: “O lugar é um ponto determinado”.

Professor 44: “Onde o aluno vive; espaço com o qual o aluno tem contato”.

Professor 45: “É a escola, casa do aluno; o espaço que o aluno tem contato físico”

Professor 46: “É o espaço individual que cada um habita; o espaço onde atuamos”.

Professor 47: “É um ponto qualquer no universo, no território, que pode ser localizado”.

Professor 48: “Espaço próximo; espaço concreto para o aluno”.

Professor 49: “Onde eu moro, o Estado onde eu vivo; o meu país; espaço com o qual eu já tive contato físico”.

Professor 50: “É o espaço que eu uso e ocupo; espaço que no momento eu preciso dele para alguma coisa; onde eu me localizo”.

Nenhum dos professores acima mencionou o lugar como um espaço subjetivo. Além disso, percebemos que os referidos professores não consideram a dimensão multiescalar e imensurável do lugar, pois concebem como lugar somente o espaço que o aluno conhece ou conheceu fisicamente.

Dois professores – o número **29** e **36** – não souberam dizer o que entendem por lugar.

Somente dois professores insinuaram existir alguma relação entre subjetividade do indivíduo e o lugar:

Professor 37: “É o espaço onde se vive; onde se luta; se tem esperança e sonhos”.

Professor 43: “Ponto de referência, ponto de identificação, é a raiz cultural do indivíduo; o lugar é algo da antropologia”.²²

O **Professor 41** e o **Professor 51** forneceram uma resposta bastante diferente das demais. O primeiro se manifestou dizendo “O lugar é uma pequena área; uma parte do espaço que selecionamos para estudar”. O segundo assim o fez:

O lugar é um espaço a partir de certa referência individual. É todo lugar que a gente se dirige buscando alguma coisa, um meio de vida, uma alternativa de sobrevivência. O lugar em que eu visualizo como espaço promissor para o futuro, que eu tenho perspectiva de futuro; por exemplo, quando visualizo um lugar acreditando que nele terei sucesso e muita sorte eu digo: *esse é o lugar*.
(**Professor 51**)

Quando solicitamos aos professores para descrever uma atividade de ensino em que eles consideram que estão desenvolvendo com o aluno o significado de lugar, os **Professores 26, 29,35,36,37 e 38** não conseguiram descrever nenhuma atividade.

Interpretamos que esses professores se sentiram um pouco inseguros em responder devido ao pouco tempo de experiência docente.

O **Professor 41** disse enfaticamente que realiza atividades que estão contidas no Livro Didático.

Os professores que descreveram uma atividade de ensino, em sua maioria, confirmaram que concebem o lugar como sinônimo de localização Geográfica:

Professor 27: “Quando eu levo meus alunos a se orientar no espaço onde ele vive, quando eles localizam em que ponto (norte, sul, leste, oeste) está localizada a sua moradia”.

Professor 30: “Quando eu levo meu aluno a desenhar o caminho entre a casa e a escola; a localizar onde ele está morando dentro do município”.

Professor 32: “Quando estudo o bairro do aluno, a sua localização, a sua paisagem”.

Professor 33: “Quando eu parto de um questionamento com os alunos para ver o que eles concebem como lugar, depois disso, com eles, chego à conclusão que o lugar é um ponto de localização”.

Professor 40: “Quando peço para o aluno localizar o seu quarto em sua casa, a sua casa na sua rua, a sua rua em seu bairro e seu bairro em sua cidade”.

²² O referido professor cursou Licenciatura Plena em História em Instituição Pública.

Professor 42: “Quando faço meus alunos conhecerem os limites da comunidade e do lugar onde moram, o bairro, a cidade, a sua vizinhança”.

Professor 44’: “ Quando peço para o aluno pegar o mapa da cidade e localizar o bairro e a rua onde está localizada a sua casa; quando trabalho com os aluno o mapa do bairro”.

Professor 47: “Quando peço para que os alunos localizem a casa neles no mapa do município, depois no estado, depois no país e até o universo”.

Professor 51: “Quando eu trabalho com plantas da cidade e do perímetro urbano; quando eu saio com os alunos para conhecer as redondezas da escola, a periferia da cidade, as praças e as pontes da cidade”.

Outro fato que mais uma vez ficou claro é que o professor considera o lugar como o espaço com o qual o aluno necessariamente tem contato físico. Isso porque o professor considera que está trabalhando o lugar com o aluno quando o leva a conhecer aspectos da organização, da paisagem, da economia ou da população do local onde mora ou onde ele estuda.

Professor 25: “Quando eu desenvolvo uma atividade em que eu levo eles a conhecerem o tipo de agricultura do lugar onde eles moram”

Professor 28: ”Quando eu levo o aluno a estudar a sua realidade os elementos existentes no seu bairro ”

Professor 31: “Quando peço para o aluno descrever e desenhar o caminho entre a casa e a escola”.

Professor 34: “Quando trabalho com o cotidiano do aluno, com o que ele vive e com o que ele faz durante o dia”.

Professor 39: “Quando eu peço para o aluno observar o lugar onde ele mora e o percurso que faz até a escola, que ele descreva os elementos do espaço onde mora e onde está situada a escola”.

Professor 46: “Quando eu peço para os alunos descreverem os espaços existentes na escola, como a quadra, a diretoria, as salas de aula”.

Professor 45: “Quando eu peço para o aluno observar a sala de aula, a biblioteca e identificar os elementos existentes nesses lugares”.

Professor 48: “Quando peço para os alunos analisarem o espaço geográfico da escola; como a escola está organizada”.

Professor 49: “Quando saio com os meus alunos para reconhecer as redondezas da escola, do bairro e mesmo dentro da escola, como tudo se organiza”.

Professor 50: “Quando eu levo os alunos a conhecer as coisas do lugar, vamos supor uma paisagem que contenha rios, florestas, animais, clima”.

Ao serem questionados de forma mais incisiva sobre essas atividades o professor deixa claro que não são atividades muito sistematizadas. Trata-se de atividades que levam o aluno a observar paisagem e a descrever os elementos do lugar e a conhecer a organização do espaço onde vivem e, algumas vezes, compará-lo com outros espaços do país. Quando indagamos a esses professores se foram trabalhados os laços afetivos dos alunos com o espaço em que vivem obtivemos a constatação de que o professor em nenhum momento trabalhou a dimensão subjetiva do espaço. Nessas atividades a paisagem do local de moradia ou da escola foi ponto de partida e de chegada dos estudos.

Mesmo o **Professor 34** que em sua resposta diz trabalhar o cotidiano do aluno, o que nos faz acreditar, em um primeiro momento, que foi ultrapassada a noção de lugar enquanto espaço objetivo e pontual, quando questionado de forma mais aprofundada sobre essa atividade deu-nos a confirmação de que realizou com o aluno foi uma mera descrição e um relato das atividades e dos locais que ele frequenta durante o dia.

O **Professor 43** que, ao definir o lugar, levou em consideração relações entre subjetividade e espaço, em sua resposta sobre a atividade de ensino utilizada com os alunos foi incoerente:

Eu considero que estou trabalhando o lugar quando peço para os alunos localizarem no Atlas Geográfico um país e peço para que eles dêem um referencial sobre esse lugar, alguma característica que identifique esse lugar no contexto mundial. (**Professor 43**)

A nosso ver esse professor ao relatar essa atividade se referia a identidade do espaço e não ao espaço da identidade, ou seja, ao lugar.

3.1.5 A Categoria Paisagem

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o primeiro grupo de professores.

Ao questionar os professores sobre o significado de paisagem, percebemos que o conhecimento em relação a essa categoria está restrito ao senso comum e muito longe do que se discute no Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à metodologia de análise da paisagem. No que concerne ao conceito de paisagem, as respostas foram as seguintes:

Professor 1: “Tudo; tudo o que observamos, vemos e entendemos”.

Professor 2: “É o todo, pois mesmo o homem transformando a paisagem natural ele está construindo uma outra paisagem”.

Professor 3: “A paisagem é humana e natural”.

Professor 4: “Tudo que nos cerca e nos rodeia”.

Professor 5: “Tudo o que a gente vê e observa”.

Professor 6: “Paisagem é o reflexo do lugar, é imagem do espaço”.

Professor 7: “Tudo o que se observa a nossa volta”.

Professor 8: “Tudo o que se descortina através do olhar”.

Professor 9: “Tudo o que observamos, faz parte da paisagem. Pode ser natural ou humanizada”.

Professor 10: “É tudo o que vemos”.

Professor 11: “Tudo o que você consegue avistar e enxergar. Seja a humanizada ou natural”.

Professor 12: “Paisagem é a soma do espaço mais o lugar”.

Professor 13: “É tudo o que eu enxergo e avisto”.

Professor 14: “Tudo o que vemos; é natural e geográfico”

Professor 15: “A paisagem é aquilo que você vê no momento; a paisagem; está muito ligada ao local, muda de município muda a paisagem”.

Professor 16: “Tudo o que observamos paisagem da escola, do bairro, da cidade”.

Professor 17: “Uma área com aspecto específico, não sendo aspecto natural somente, mas também humano”.

Professor 18: “Tudo o que eu vejo; natural ou humanizada”.

Professor 19: “Paisagem é algo mais complexo (que o lugar) porque inclui várias categorias; é mais amplo; flora, fauna, clima”.

Professor 20: “Tudo o que é belo, tudo o que eu gosto de ver e que faz bem para o coração; é a natureza”.

Professor 21: “Tudo o que você vê; natural e humano”.

Professor 22: “Tudo o que é vivido, percebido e sentido”.

Professor 23: “A paisagem é tanto a natural, como a modificada pelo homem”.

Professor 24: “É um espaço maior (que o lugar); a paisagem está ligada ao aspecto físico; ela possui características homogeneizadoras como, por exemplo, o Cerrado”.

Percebemos que muitos dos professores, ao invés de dar o significado de paisagem, se preocupavam em reforçar o fato da paisagem ser formada por elementos naturais e elementos sociais. Esse é o caso dos **professores 2, 3, 9, 11, 18, 14, 17, 21 e 23.**

Isso a nosso ver representa a influência das discussões presentes nos livros didáticos. O que esclareceremos em capítulo posterior quando iremos falar mais sobre o assunto.

A partir das entrevistas alguns fatos nos chamaram a atenção:

- Encontramos professores que ainda concebem a paisagem unicamente como a porção do espaço que contém elementos naturais, é o caso dos **professores n. 19 e n. 24**.
- Encontramos um professor que concebe a paisagem como uma imagem bela e contemplativa, é o caso do **professor n. 20**.
- Uma grande parte de professores que concebem a paisagem unicamente como a porção do espaço que está próxima do olhar, aquela que se pode sentir de forma concreta, é o caso dos **professores n. 1, 4, 5, 7,13, 15 e 16**.
- Dois professores ultrapassaram o conhecimento do senso comum quando apresentaram o significado de paisagem, o **professor n. 6** e o **professor n. 22**

Quando solicitamos ao professor para dar um exemplo de uma atividade em que ele trabalha a paisagem com os alunos pudemos confirmar que de um modo geral os professores deram ênfase à descrição e ao enfoque estético da paisagem, suprimindo o aspecto funcional, estrutural e dinâmico da mesma. Mesmo **os professores de n. 6 e de n. 22**, os quais se aproximaram mais do conhecimento do Ensino Superior quando definiram paisagem, mostraram-se bastante limitados em suas metodologias.

O **professor n. 6** disse que dificilmente estuda a paisagem com os alunos pela impossibilidade de levar os alunos a um trabalho de campo seja pelas dificuldades de transportes e de controle da disciplina da classe

O **professor n.22** disse que trabalha a paisagem do aluno quando analisa a paisagem urbana e a paisagem rural. Quando nós questionamos de forma mais incisiva sobre o tipo de análise, o professor deixa claro que se trata de uma constatação das diferenças entre a paisagem de um espaço e a do outro.

O fato de os professores conceberem a paisagem unicamente como a porção do espaço que está fisicamente próximo e que nos rodeia fica bem claro nas respostas abaixo:

Professor 1: “Eu estudo a paisagem de dentro da classe mesmo; peço para os meus alunos observarem e descreverem a paisagem que se vê pela janela da sala de aula; no período noturno não dá para realizar essa atividade, pois está escuro”.

Professor 14: “Quando levo os alunos a observar o que está ao seu redor; o que ele vê; as estradas; se tem descida ou subida”.

Professor 15: “Quando eu levo os alunos na quadra e faço com que ele observe as árvores da escola, o tipo de folha, de sementes e peço para eles comparem as árvores existentes na escola com aquelas existentes na casa deles”.

Professor 18: “Quando faço os alunos observarem o Vale de Marília, seu relevo, altitude” Nesse momento o professor aponta para a direção em que o vale pode ser visto da escola.

Professor 19: “Peço para observar a paisagem em que temos no Bairro. A paisagem rural e a paisagem humana”. Como se a paisagem Rural não fosse uma paisagem humana²³.

Professor 21: “Quando peço para o aluno observar as características do lugar onde ele vive”

Professor 23: “Quando levo meus alunos para ver o rio, a poluição, toda a vegetação e os insetos”.

Alguns professores disseram que utilizam ilustrações de revistas, livros, jornais ou filmes para trabalhar com o aluno o conceito de paisagem. Mas nenhum deles demonstrou que se preocupa em ir além do que a paisagem mostra; não ultrapassou a descrição é o caso dos **professores 3, 10, 12 , 16, 17 e 20**”.

O **professor 24** de forma coerente com sua visão naturalista da paisagem diz: “Eu trabalho a paisagem quando trabalho com filmes de paisagem como o Cerrado, sua destruição e sua utilização econômica”.

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo de professores.

²³ Esse professor anteriormente considerou a paisagem como exclusivamente natural.

De todos os professores entrevistados nessa etapa somente 2 não souberam definir paisagem – o **Professor 36** e o **Professor 47**. As demais respostas confirmaram o que o conhecimento desses em relação à categoria paisagem está restrito ao senso comum e distante do que se discute no Ensino Superior. No que concerne ao significado de paisagem temos:

Professor 25: “A paisagem é tudo o que a gente vê”.

Professor 26: “Tudo o que está na minha frente; elementos culturais e naturais. Eu não preciso estar na paisagem pode ser através de foto.”

Professor 27: “É o espaço que conseguimos visualizar, é maior que o lugar; a cidade é uma paisagem”.

Professor 28: “É o espaço próximo que visualizamos, por exemplo, a cidade é uma paisagem”.

Professor 29: “É um espaço natural que observamos”

Professor 30: “É o que está no meio onde vivemos, pode ser modificada ou natural”.

Professor 31: “Tudo o que observamos a nossa volta”.

Professor 32: “Tudo o que observamos onde moramos o clima, a vegetação”.

Professor 33: “Tudo o que está em volta pode ser natural ou humano”.

Professor 34: “É um espaço mais amplo que engloba o lugar.”

Professor 35: “O espaço que está a nossa volta”.

Professor 36: Não soube responder

Professor 37: “Uma imagem que desfrutamos; o que está em volta do indivíduo”.

Professor 38: “Algo que nos apresenta a vista”.

Professor 39: “Espaço maior que o lugar envolve todos os elementos naturais e geográficos; é o espaço visualizado no momento em que se observa”.

Professor 40: “É tudo o que vemos no lugar onde estamos”.

Professor 41: “É o conjunto dos elementos naturais e dos elementos culturais de um lugar; tudo o que existe no mundo”.

Professor 42: “Primeiro espaço que vemos; o que os olhos alcançam”.

Professor 43: “Tudo o que os olhos vêem pode ser natural ou humano”.

Professor 44: “Tudo o que eu vejo: primeira natureza e segunda natureza”.

Professor 45: “Demonstração de um lugar; representação de um lugar, transmite características de um lugar; a paisagem é contida somente por elementos físicos”.

Professor 46: “Representação do real da forma como cada um enxerga”.

Professor 47: Não soube responder.

Professor 48: “È a parte visual do espaço”.

Professor 49: “Paisagem é tudo o que eu observo que é passível de transformação e de ser construída pelo homem”.

Professor 50: “A paisagem é tudo o que a gente vê diante dos olhos da gente”.

Professor 51: “É tudo aquilo que você observa ao seu redor; pode ser natural ou artificial”.

Dos professores entrevistados, sete responderam objetivamente que a paisagem é tudo o que os olhos conseguem apreender, é o caso dos **Professores 25, 26, 28, 30, 35, 42, 48 e 49**. Ao serem questionados se concebiam a paisagem como um espaço que eles têm contato direto e indireto, todos afirmaram que a paisagem pode ser vista diretamente ou indiretamente através de fotos e gravuras de livros. Outros professores definiram a paisagem como o espaço que os olhos conseguem visualizar, porém afirmaram que esse é um espaço com o qual eles têm contato direto, um espaço que está a sua nossa

volta. É o caso dos **Professores, 31, 32, 35, 37, 38, 40 e 51**. Dos que classificaram a paisagem como espaço que se observa e se vê, somente alguns se preocuparam em reforçar que a paisagem possui elementos naturais e elementos sociais, é o caso dos **Professores 26, 30, 33, 43, 44 e 51**.

Encontramos professores que concebem a paisagem somente como a parte natural do espaço é o caso dos **Professores 29 e 45**. Os **Professores 45 e 46** apresentaram uma concepção diferente. Segundo eles, a paisagem é uma demonstração feita através de um desenho ou de uma obra de arte, das características de um determinado lugar. Por essa razão é uma representação subjetiva.

Os **Professores 34 e 39** definiram a paisagem utilizando relações escalares entre o lugar e a paisagem. Segundo eles a paisagem é um espaço maior que contém o lugar. O **Professor 41**, mesmo sendo questionado de forma mais persistente, não se referiu a paisagem como o espaço que a vista alcança. Para ele a paisagem é “tudo que existe no mundo”.

No que diz respeito à resposta dos professores em relação às atividades de ensino realizadas para trabalhar o significado de paisagem, captamos os mesmos resultados obtidos a partir das entrevistas com o primeiro grupo. A maioria das atividades realizadas conduz o aluno a uma mera constatação e descrição da paisagem. Em nenhum momento apreendemos a intenção do professor em fazer a paisagem como o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico. Em todas as atividades descritas a paisagem foi considerada como o objeto principal dos estudos geográficos.

Ao pedir que descrevessem uma atividade de ensino, os **Professores 29,35, 36, 38 e 40** não souberam descrever uma atividade, os demais assim o fizeram:

Professor 25: “Apresento vídeos e peço para os alunos descreverem a paisagem; às vezes eu saio com os alunos do período da manhã, mas à noite eu não saio, não dá”.

Professor 26: “Trabalho com as figuras dos livros levando o aluno a enxergar os elementos naturais e os elementos culturais da paisagem”.

Professor 27: “Eu realizo excursão com os alunos, vou até o bosque, vejo os rios, a cidade o percurso”.

Professor 28: “Pego uma figura da cidade do Rio de Janeiro e peço para os alunos observarem e verificar os elementos presentes na paisagem”.

- Professor 30:** “Trabalho com os alunos figuras e faço com que eles visualizem que paisagem não é só o belo, que existem paisagens belas e paisagens tristes; no mundo existem muitas paisagens”.
- Professor 31:** “Com figuras do livro didático, faço comparação entre as paisagens dos lugares”.
- Professor 32:** “Certo dia eu levei meus alunos para ver uma araucária, estávamos estudando a vegetação daí levei eles pra ver uma araucária que existia na saída da cidade de Marília”.
- Professor 33:** “Peço para os alunos observarem as árvores da escola e a descreverem o que estão vendo; assim eles verão que existe paisagem natural e paisagem transformada”.
- Professor 34:** “Peço para os alunos olharem a paisagem do município que é uma paisagem concreta para eles”.
- Professor 37:** “Através de mapas, localizações e expressões plásticas(maquetes) para que eles verifiquem as mudanças na paisagem vinculadas aos processos físicos e ao processo de ocupação humana e econômica”.
- Professor 39:** “Quando peço para que os alunos localizem o seu lugar – local de moradia – e a escola na paisagem e relacione as diferenças e semelhanças entre as duas paisagens”.
- Professor 41:** “Utilizo o conteúdo da apostila sigo as atividades que estão propostas no livro”.
- Professor 42:** “Peço para que o aluno analise a vegetação de sua cidade, o meio ambiente se é poluído ou não, as indústrias e depois peço para eles relacionarem os elementos do ambiente em que eles vivem”.
- Professor 43:** “Costumo fazer maquetes de uma paisagem natural e de outra transformada pelo homem, daí peço para ele apontarem as diferenças entre uma paisagem e outra”.
- Professor 44:** “Peço para os meus alunos observarem e descreverem as ruas onde moram, se tem depressões, ou relevo acidentado”.
- Professor 45:** “Trabalho com fotos e gravuras de revistas, peço para o aluno analisar o relevo, as depressões”.
- Professor 46:** “Faço excursão com os alunos e peço que eles façam um relato da paisagem do caminho percorrido, quais os elementos que existem por onde eles passaram”.

Professor 47: “Com meus alunos fico na imaginação, pois na escola não temos condições de sair; peço para que eles imaginem uma determinada paisagem, vou narrando e eles vão imaginando a paisagem”.

Professor 48: “Chamo a atenção dos alunos para olhar a paisagem e perceber os elementos que tem nela”.

Professor 49: “Peço para os alunos compararem uma paisagem que não foi muito modificada com outra que foi bastante transformada pelo homem. Isso através de figuras de revistas ou fotos da cidade mostrando as mudanças que ocorreram ao longo do tempo no espaço da cidade”.

Professor 50: “Quando eu mostro a roça e mostro tudo o que tem de natureza e tudo o que o homem destruiu para produzir a roça: a erosão, a devastação”.

Professor 51: “Eu peço para os alunos observarem a paisagem ao redor da casa deles, o que surgiu de novo e o que foi transformado; o que tem ao redor de sua casa a paisagem do seu bairro, quais os elementos existentes: uma praça, um prédio”.

As respostas dos **Professores 31, 37, 43, 49 e 50** insinuam algum aprofundamento no sentido de ultrapassar a mera constatação e a descrição da paisagem. No entanto, ao serem questionados de forma mais incisiva, com exceção dos **Professores 37 e 49**, todos confirmaram a nossa percepção. Esses últimos apesar de apresentarem argumentos mais consistentes sobre o assunto deixaram claro que pouca sistematização existia nesse tipo de atividade.

Um fato importante é que a partir de um questionamento mais incisivo sobre a natureza e a viabilização das atividades realizadas captamos que grande parte das atividades descritas não ultrapassou o plano das idéias e não se concretizou na realidade.

De um modo geral, verificamos que as atividades utilizadas pelos professores buscam entender unicamente a paisagem como um espaço observável e passível de descrição. Muito pouco o professor buscou levar o aluno a compreender além do que paisagem aparenta. O estudo da paisagem ficou restrito a descrição e a mera constatação.

Sempre que inquiríamos os professores de forma mais incisiva, esses deixavam transparecer que as atividades de ensino giravam em torno da descrição da paisagem. Como, por exemplo, o trajeto percorrido pelo aluno entre a casa e a escola, ou a comparação de paisagens entre um lugar e o outro, como as diferenças entre a paisagem de

uma região de extrativismo e a de uma região de agricultura. Além dessas atividades alguns professores consideram que estão trabalhando a paisagem quando levam os alunos a descrever processos físicos da paisagem, como as intempéries, erosão, vegetação e os processos de ocupação humana e econômica do lugar. O que percebemos é que o estudo da paisagem não ultrapassa a observação e a descrição.

Quando são questionados como se dá a sistematização ou a continuidade dessa atividade, alguns professores dizem que a atividade culmina com discussões abertas entre os alunos. Sem muita sistematização. Em nenhum momento percebemos a intenção do professor em extrapolar as discussões para um nível mais abstrato de análise ou para escalas de análise da paisagem mais abrangentes.

Essa situação contradiz o que SANTOS (1996) e SANTOS (1997) aponta em suas discussões. Para esse autor a paisagem deve ser vista como o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico. Segundo esse autor, tendo em vista que a realidade é um fato objetivo, há necessidade de o geógrafo, na análise do real, ultrapassar a paisagem como aspecto e chegar ao seu significado, uma vez que para cada um de nós a paisagem chega de forma subjetiva de acordo com nossa percepção.

O único professor que sugeriu que devemos ir além do que a vista alcança foi **Professor 2** quando diz: “A paisagem é até onde a vista alcança, mas precisamos ir, “além disso”. Mas não conseguiu esclarecer o que é “ir além do que os olhos vêem”. A impressão que tivemos é a de que o referido professor apesar de ter consciência da importância desse procedimento metodológico no estudo da paisagem, ainda não se apropriou do significado dessa frase.

Percebemos em todas as respostas desse professor uma preocupação em reforçar a importância de que o ensino das categorias deve ter como ponto de partida a realidade imediata do aluno para depois partir para o aprofundamento teórico²⁴. Porém, sempre que solicitávamos para exemplificar esse procedimento em sua prática, percebíamos que faltava um conhecimento geográfico mais aprofundado por parte do próprio professor. A discussão sobre determinada metodologia não ultrapassava o nível do senso comum. Percebemos um desencontro entre a metodologia aplicada por esse professor e seu conhecimento em relação ao campo específico de sua disciplina. Existe um desencontro entre o conteúdo e a forma. O professor em seu discurso propaga uma metodologia coerente, mas não consegue concretizá-la na sua prática.

²⁴ Uma frase repetida de forma incansável pelo referido professor era “O aluno tem que ser protagonista de sua aprendizagem”

Nenhum dos professores entrevistados demonstrou ter preocupação com o estudo da dimensão histórico-social da paisagem. Isso se torna bastante preocupante quando sabemos que esse procedimento é imprescindível para que possamos estudar a paisagem para além do que nossa vista consegue abarcar. Há que se conceber que

a paisagem existe, através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual, uma função atual, como respostas as necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual. (SANTOS, 1997, p. 84)

Assim, a paisagem é um conjunto de formas de idades diferentes, de pedaços de tempos históricos diversos. É a história congelada que participa da história viva. A paisagem deve ser pensada paralelamente às condições políticas, econômicas e também culturais. Um ensino de Geografia no mundo atual deve contemplar a análise da paisagem contextualizada na dinâmica da sociedade atual.

3.1.6 A Categoria Território

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o primeiro grupo de professores.

No tocante ao conhecimento do professor sobre o significado da categoria território, obtivemos as seguintes respostas:

Professor 1: “A noção de território está associada ao poder, à geopolítica”.

Professor 2: “É um espaço delimitado. Espaço que tem uma identidade própria, com características do povo que mora nesse território e da paisagem”.

Professor 3: Não soube definir o território.

Professor 4: “É um espaço ocupado, delimitado e utilizado pelo ser humano”.

Professor 5: “E a delimitação física de um espaço; todo Estado tem um território, mas o território não precisa necessariamente ter um Estado”.

Professor 6: “O Conceito de território está associado mais ao sentimento do que outra coisa; o meu território, o meu espaço”.

Professor 7: “Espaço de um determinado país; espaço federativo de um determinado país”.

Professor 8: “Espaço pleno do exercício da sociedade; território enquanto espaço amplo(físico e social); é a sociedade mais próxima e a ampla juntas; O Estado, a nação, o continente(no sentido de delimitação)”.

Professor 9: “É um espaço demarcado por fronteiras”.

Professor 10: “Espaço delimitado por fronteiras”.

Professor 11: “É algo delimitado por fronteiras”.

Professor 12: “E o espaço ocupado pelo ser humano, pelo homem; o território é diferente do espaço por que tem limite”.

Professor 13: “É a nação, o poder; de quem manda”.

Professor 14: “ Espaço determinado (no sentido de delimitado); o Continente Americano, o território dos Estados Unidos; o espaço do território brasileiro”.

Professor 15: “É um espaço que não precisa ser vivenciado para se conhecer; o aluno pode ter a noção de território através do estudo de uma determinada área (através do mapa); área territorial que pode ser estudada e não necessariamente vivida”.

Professor 16: “É um espaço delimitado; pode ser país delimitado por fronteiras ou não, por exemplo, o território das terras emersas que é delimitado pela natureza”.

Professor 17: “É uma área definida, estabelecida por questão políticas; na maioria das vezes delimitada por fronteiras; o território dos indígenas ainda não é delimitado por fronteiras”.

Professor 18: “É uma área que não coincide necessariamente com o limite dos países, como por exemplo, os blocos econômicos, mundo bipolar; é também o Estado-nação”.

Professor 19: “Espaço físico em si”.

Professor 20: “O território é o nosso país, o Brasil”.

Professor 21: “Espaço que possui limites através de fronteiras”

Professor 22: Não soube responder. Confundi-se com o conceito de região.

Professor 23: “É o lugar onde fica um povo, para esse povo ter uma cultura, uma identidade, uma religião, ele precisa ter seu território, mas nem todo povo tem seu território; o povo sempre procura o território que necessita, por isso que ocorrem as brigas entre povos”.

Professor 24: “É o espaço organizado por uma população; porção de terra com características naturais; onde o povo vive organizado com cultura própria, se esse território obtiver Estado passa a ser um país; quando o povo se organiza constitui um Estado-nação”.

Verificamos que 2 professores não souberam dar o significado de território. Dos professores que responderam mais de 86 % dos professores ficaram presos ao significado do território enquanto espaço delimitado por fronteiras, concreto e mensurável, essencialmente fixado no referencial político do Estado. Os **Professores 1, 6, 13 e 18**, foram os únicos que, em parte, sugeriram uma definição de território mais desprendida da noção de Estado-Nação na medida em que ultrapassaram o significado de território como um espaço delimitado por fronteira. No entanto, quando solicitamos a esses professores que descrevessem uma atividade de ensino com a qual trabalha o conceito de território com seus alunos esbarramos em algumas contradições. Mesmo os professores que se referiram ao território com um espaço de poder, quando vão descrever a atividade lançaram mão de exemplos que limitam o significado de território a um espaço delimitado e mensurável, como é o caso do **Professor 1** que aponta as seguintes atividades:

Inicialmente trabalho com os alunos os conceitos de dominação, expansão do território, a história das invasões, das guerras e das conquistas e lutas. Podemos também trabalhar o território do aluno, que é sua casa e seu limite com o vizinho, a sua rua, o seu bairro até o território nacional. (trecho da entrevista realizada com o **(Professor 1)**)

O **Professor 6**, mesmo referindo-se ao sentimento como a principal determinante do território, entra em contradição quando diz que trabalha com os alunos a noção de território como país, como estado-nação e como povo.

O **Professor 13** apesar de ter sido breve²⁵ em sua resposta foi coerente quando disse que trabalha território com os alunos “a partir de filmes de narcotráfico”, se referindo ao território dos traficantes. No entanto percebemos que professor definiu território unicamente a partir de exemplos e demonstrou que seu conhecimento sobre essa categoria é muito superficial. Não ficou clara a sua compreensão do tema.

O **professor 18**, de certa forma demonstrou que fica restrito ao significado de território como espaço delimitado à medida que disse trabalhar o território com o aluno quando confecciona mapas com a divisão do mundo em blocos econômicos ou com a divisão do mundo em países socialistas e países capitalistas.

Os demais professores, em seus exemplos de atividades de ensino, demonstraram claramente que concebem o território como um espaço demarcado e mensurável, o Estado-Nação. Isso nós constatamos quando, de um modo geral, os professores apontaram que trabalham território a partir das seguintes atividades de ensino:

- Atividades com o Atlas geográfico, com mapas do Brasil, do município, do Estado e do mundo os quais levam os alunos a visualizarem a localização do país, as configurações territoriais e os seus limites, as divisões políticas e regionais dos países.
- Atividades que levam os alunos a localizar as fronteiras norte, sul, leste e oeste de um local.
- Apresentação do filme “O Patriota” visando levar o aluno a conhecer um pouco da história dos EUA no que concerne à conquista da soberania de seu território e da constituição do Estado-nação.
- Atividades que levam os alunos a visualizarem os territórios que o Brasil ganhou e aqueles que ele perdeu ao longo da sua história.
- Atividades onde são desenvolvidos os conceitos de povo, nação, estado, estado-Nação e território.

²⁵ Dizemos breve por que o professor não se preocupou em justificar com detalhes o seu exemplo. Mesmo depois de ser chamado a isso.

- Atividades com mapas que levam os alunos a visualizarem as transformações territoriais do Leste Europeu.
- Atividades que levam os alunos a identificarem os Blocos Econômicos e os países que fazem parte desses. O que faz o aluno a visualizar o “território” ocupado por cada Bloco Econômico.

Um dos professores - **o professor 19**- disse que trabalha o território através do mapa da Ilha de Marajó, pois esse constitui um ótimo recurso para se trabalhar com o aluno a noção de território²⁶.

Para **o professor 15**, o território, por ser um espaço maior que o lugar, só é possível conhecer através de figuras e de mapas. Para ele, o território é um espaço “mais distante e mais longe” do aluno. O que reforça o que expusemos anteriormente de que o professor vê o lugar como um espaço delimitado e absoluto.

Uma resposta interessante partiu do **Professor 12** quando esse diz que faz com que o aluno compare o território de uma tribo com o território de um país. Para esse docente o território de uma tribo não é fixo, já o território de um país é fixo. Por território fixo ele concebe aquele espaço que possui um povo organizado e capaz de conservar e proteger suas fronteiras e garantir a estabilidade da sua configuração territorial. Já o território não-fixo é aquele cujas fronteiras podem sofrer um recuo diante da incapacidade de seu povo conseguir se defender. Segundo ele, povos indígenas vêm perdendo seu território pela sua incapacidade de defesa. Visualizamos que a compreensão de território desse professor está circunscrita enquanto espaço do Estado- nação ou de área que pressupõe uma delimitação geográfica.

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo de professores.

²⁶ Interpretamos que, na concepção do professor, por ser esse um território de pequena extensão torna-se mais fácil a visualização por parte do aluno do que venha ser o território.

Do total de professores entrevistados nessa etapa 92% definiu o território como o espaço físico e concreto, circunscrito e limitado por fronteiras o qual se encontra sob o domínio de um povo ou do Estado.

O **Professor 29** mostrou-se bastante desatualizado quando definiu o território como sendo o Amapá, Roraima e Rondônia espaços sem autonomia sob a administração Federal²⁷ e **Professor 33** definiu o território como sinônimo de lugar.

Os demais professores assim o fizeram

Professor 25: “É um país com fronteiras”.

Professor 26: “É um espaço organizado e com limites; possui várias escalas: escola, cidade, estado e país”.

Professor 27: “é um espaço demarcado por critérios políticos”.

Professor 28: “É um espaço demarcado com limites: minha casa, cidade; uma fazenda, por exemplo, o MST não possui um território ele busca um território invadindo a fazenda do outro”.

Professor 29: “Para mim o território é o Amapá, Roraima que são antigos territórios”.

Professor 30: “Espaço delimitado que às vezes é ocupado por povos diferentes”.

Professor 31: “É a delimitação que se dá ao bairro, municípios, estados e países”.

Professor 32: “É um espaço com fronteiras; o território nacional”.

Professor 33: “É a rua, o espaço onde a pessoa se identifica”.

Professor 34: “Espaço ligado ao Estado”.

Professor 35: “É um espaço delimitado por fronteiras”.

Professor 36: “É um espaço delimitado com regras e com governo próprio”.

Professor 37: “A demarcação das fronteiras de um país”.

²⁷ O referido professor declarou que estava no seu primeiro ano de docência e que estava enfrentando muitas dificuldades em sua prática.

Professor 38: “É o espaço onde vive um grupo com características culturais semelhantes”.

Professor 39: “Espaço político de um país”.

Professor 40: “É um espaço delimitado por fronteiras”.

Professor 41: “Espaço que contém um conjunto de normas políticas, que tem Estado e é circunscrito por fronteiras”.

Professor 42: “É um espaço determinado oficialmente a um país, estado; uma propriedade delimitada”.

Professor 43: “Espaço delimitado por fronteiras geopolíticas ou étnicas como, por exemplo, a África Branca e África Negra”.

Professor 44: “Espaço físico, político, delimitado; Brasil, São Paulo, Marília, os continentes são territórios em diferentes escalas”.

Professor 45: “Espaço com limites e com regras fixas”

Professor 46: “Espaço delimitado: estado, país ou cidade”.

Professor 47: “É a parte do espaço geográfico definido por fronteiras e por limites; os índios não têm o território”.

Professor 48: “ É um espaço maior que o lugar, é delimitado por fronteiras, por exemplo o território de Vera Cruz é um e o território de Garça é outro”..

Professor 49: “Território é o espaço onde um grupo vive e compartilha valores e costumes; é um espaço controlado por um Estado”.

Professor 50: “É um espaço delimitado onde existem vários tipos de povos que convivem, trabalham e tiram sua sobrevivência; apesar das diferenças eles conseguem viver juntos”.

Professor 51: “Território é uma área perimetrada, com fronteiras delimitadas”.

As nossas conclusões se confirmam quando analisamos as atividades desenvolvidas pelos professores. Dos 27 entrevistados, 6 não souberam descrever uma atividade de ensino em que considera que esteja trabalhando o significado de território com o aluno – os **Professores 29, 34, 35, 36, 37 e 38**. O **Professor 41** também não especificou nenhuma atividade ao responder que “as atividades que realizo são todas do livro didático não tenho nenhuma específica sobre o assunto”.

Quando pedimos para os professores descreverem uma atividade de ensino em que consideram que estão trabalhando o significado de território, obtivemos as seguintes respostas:

Professor 25: “Quando eu estou estudando com os alunos o território dos Estados Unidos e peço para que o aluno identifique o tipo de agricultura existente no território desse país”

Professor 26: “Quando estamos trabalhando com mapas ou com o Atlas geográfico estamos falando em território”.

Professor 27: “Quando trabalho com um Estado demarcado, um país, estou trabalhando com território”.

Professor 28: “Quando dou para os meus alunos atividades com o mapa Marília”.

Professor 30: “Quando levo os alunos a conhecer que existem muitos grupos étnicos residindo em um único território”

Professor 31: “Quando trabalho os limites das Regiões do Brasil”.

Professor 32: Quando trabalho com a divisão política do país e o mapa da cidade.

Professor 33: “Quando trabalhamos com o mapa do Brasil, que é nosso território”.

Professor 39: “Quando trabalho com mapas de diversos países; como o mapa-múndi”.

Professor 40: “Quando trabalho com os mapas do bairro, da cidade e do país”.

Professor 42: “Quando trabalho a divisão da Europa em Europa Ocidental e Europa Oriental; com mapas da cidade; a posição do Brasil na América”.

Professor 43: “Quando trabalho com cartas da terra (documentos históricos) vejo as dimensões de uma dada propriedade rural; quando trabalho a história do Tratado de Tordesilhas com o aluno e analisamos a expansão do território brasileiro”.

Professor 44: “Quando trabalho com mapas políticos dos países”.

Professor 45: “Quando faço os alunos entenderem que a escola é um exemplo de território no qual temos que obedecer a regras e contribuir para que ela tenha organização; a escola é uma miniatura de território”.

Professor 46: “Quando trabalho com a dimensão do território brasileiro, a distribuição da população pelo território”.

Professor 47: “Quando trabalho o território brasileiro na sexta série e quando trabalho o território do continente americano na Sétima série”.

Professor 48: “Quando trabalho com a confecção de mapas do território brasileiro”.

Professor 49: “Quando utilizo os mapas para conhecer os limites das nações”.

Professor 50: “Quando trabalho com mapa do Brasil”

Professor 51: “Quando trabalho com mapas do país, da cidade, do município, dos bairros”.

A partir das entrevistas concluímos que o conhecimento do professor do Ensino Fundamental, no tocante ao significado da categoria território, está muito aquém do desejado para que o ensino de Geografia se edifique como um instrumento de leitura crítica do mundo. De um mundo em que

Vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também, ao mesmo tempo, múltiplos territórios. Ora somos requisitados a nos posicionar perante uma determinada territorialidade, ora perante outra, como se nossos marcos de referência e controle espaciais fossem perpassados por múltiplas escalas de poder e de identidade. (HAESBAERT, 2002, p. 121)

É preciso que o professor seja chamado para participar das discussões mais recentes que envolvem a concepção de território para que ele possa superar as

limitações existentes em seu conhecimento sobre a questão. Essa superação é necessária, pois.

antes o território era a base, o fundamento do estado nação que, ao mesmo tempo, o moldava, Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. (SANTOS, 1998, p.15).

Outro ponto importante de nossa pesquisa junto aos professores é que há uma total ignorância dos professores entrevistados em relação às discussões realizadas por Andrade(1998) quando esse chama a atenção para o fato de que o conceito de território está

muito ligado a idéia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre à idéia de território, à idéia de poder, quer se faça referência ao poder político, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas (ANDRADE, 1998, p. 213).

As discussões feitas por Souza (2003) também estão ausentes da realidade dos professores. Para esse autor, territórios são antes de tudo relações sociais projetadas no espaço do que espaços concretos, por isso o geógrafo em suas investigações deve se desprender da noção de território como um espaço delimitado, concreto e mensurável, essencialmente fixado no referencial político do Estado. Há que se considerar o território como um “campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, a diferença entre “nós”(o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os insiders) e os “outros” (os de fora , os estranhos, os outsiders)” (Souza, 2003, p.86). Esse fato aponta mais uma vez para a existência de um desencontro entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior.

3.1.7 A Categoria Região

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o primeiro grupo de professores.

Constatamos através das entrevistas que o conhecimento do professor do Ensino Fundamental no tocante ao significado de região está bastante aquém daquele discutido no Ensino Superior.

Os **Professores 1, 9 e 17** não souberam falar o que entendem por região. O **Professor 9** foi enfático em afirmar: “não sei”, assim como o **Professor 17** quando diz “não lembro o que é região”. Já o **Professor 1** ao ser questionado sobre o significado de região não soube esclarecer, inicia explicação citando os tipos de regiões como região, socioeconômica, região administrativa. Através de sua resposta foi possível perceber que esse docente não havia construído um conceito de região, por isso se apegou a um conhecimento superficial que tinha sobre o tema, provavelmente um conhecimento obtido nos livros didáticos.

Os demais professores definiram região da seguinte forma:

Professor 2: “a região é um espaço com características naturais, sociais, econômicas e culturais de acordo com o órgão que a criou”.

Professor 3 “é a divisão de um espaço em partes; pode ser o espaço de um país, de um estado ou de um continente; um espaço dividido de acordo com critérios naturais e socioeconômicos”.

Professor 4: “A região é uma porção do espaço global”.

Professor 5: “A região é uma porção do território. Com características naturais, sociais que distinguem uma região da outra”.

Professor 6: “Eu vejo a região como uma unidade administrativa”

Professor 7: “é um local dentro do território que é caracterizado como um território dentro de um território; o local mais próximo da pessoa; é a parte do espaço mais próxima da pessoa que vive em uma região”.

Professor 8: “Próximo e distante do aluno; não chega a ser a dimensão do Estado e do Estado-nação, mas é parte dessa dimensão; é algo que está próximo; manifestação cultural e social concreta do aluno, ex: Região de Marília, Região da pecuária”.

Professor 10: “Uma área mais próxima de nós”.

Professor 11: “Aquilo que você delimita para fazer um estudo”.

Professor 12: “A região é um lugar menor que o espaço; um pouco maior que o lugar; espaço dominado por uma determinada atividade”.

Professor 13: “É uma escala maior, um espaço maior que o lugar”.

Professor 14: “É uma parte do território; é um subespaço do espaço do território”.

Professor 15: “Espaço numa escala menor que o território; é um pedaço da área territorial; o território dividido em pedaços, por exemplo, a cidade de São Paulo como capital e as demais cidades que precisam de São Paulo ficam regionalizadas com São Paulo; a região é um espaço que para nós tem influência direta, já o território tem influência indireta com a nossa vida”.

Professor 16: “É um espaço dentro do espaço geográfico; um lugar que você realiza um estudo mais detalhado, por exemplo, quando dentro de Marília você compara dados de diferentes regiões e bairros de Marília”.

Professor 17: “Não lembro o que é Região”.

Professor 18: “É um espaço que possui características próprias; é uma divisão do espaço para melhor administração; existe a região natural e a econômica”.

Professor 19: “Região é uma parte do território com características específicas, o território é amplo e divide-se em regiões; região é mais delimitada que o território, a região é menor”.

Professor 20: “Espaço menor que o território com características próprias, por exemplo, a minha região de origem é conhecida como *corredor da fome*”. (referindo-se à Região da Nova Alta Paulista)

Professor 21: “É a divisão do espaço em norte, sul, leste ou oeste para melhor localização”.

Professor 22: “É a unidade de gerenciamento e de administração do espaço”.

Professor 23: “Região abrange vários territórios, às vezes com a mesma identidade, mesma cultura, mesma língua ou pode até ser a reunião de espaços com características diferentes, por exemplo, região natural, região social depende das características comum desse espaço, como norte-sul, desenvolvimento e subdesenvolvimento; a região é dividida de acordo com características que têm no lugar.”.

Professor 24: “É um espaço maior que a cidade, onde existem características que homogeneizam e dão identidade ao espaço”.

A análise que realizamos das respostas dos professores entrevistados nos remete às reflexões utilizadas por GOMES (2003). A partir disso entendemos que a concepção que os professores entrevistados possuem de região foi, na sua maioria, construída no domínio do conhecimento do senso comum.

Isso significa que a concepção de região dos professores entrevistados está relacionada aos princípios de localização e o de extensão, como referência a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distingue aquela área das demais. A região

podem ser assim empregada como uma referência associada à localização e a limites mais ou menos habituais, atribuídos à diversidade espacial (...), como referência a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distingue aquela área das demais. (GOMES, 2003, p. 53)

Nesse caso encaixam - se as respostas dos professores de n. **5, 12, 20 e 24** e parte das respostas dos professores **18 e 23**.

Além disso, notamos que a concepção de região construída pelos professores se fez com base no sentido de delimitação de limites e hierarquias administrativas, ou seja, vista como uma “unidade administrativa e, neste caso, a divisão regional é o meio pelo qual se exerce frequentemente a hierarquia e o controle na administração dos Estados”. (GOMES, 2003, p.53) Segundo Gomes, nesse caso o recorte regional tem sido um recurso utilizado tanto pelos Estados modernos na gestão do

território como por muitas instituições e empresas de grande porte como estratégia de gestão dos seus respectivos negócios.

Nesse contexto encaixam-se as respostas dos **Professores n. 2,3,6 e 22** e parte da resposta **do professore 18**.

Outro fato interessante apreendido com as entrevistas é que grande parte dos professores não consideram a dinâmica histórico-social que originou a formação da região. Com exceção da resposta dada pelo o **professor n. 4**, em nenhuma das demais respostas percebemos a preocupação em trabalhar a região enquanto resultado de um processo histórico-social. De um modo geral, a região é concebida pelos professores como uma unidade objetiva, a qual foi criada e delimitada unicamente por critérios alheios ao seu desenvolvimento histórico-social. Isso ficou claro na conversa com todos os professores, mas de forma mais perceptível nas respostas dos **professores 2,3, 11, 21** e parte das respostas dos **professores 3 e 15**.

O grupo formado pelos **professores n.7, 8,12, 13, 15, 16 e 19** consideraram que o que caracteriza a região é a sua extensão. Para esses professores a região é um espaço mensurável e absoluto, caracterizado como um espaço de localização e extensão intermediária entre o local de moradia e o limite do território nacional.

No que diz respeito à metodologia utilizada pelo professor para trabalhar o conceito de região, as respostas levaram-nos a reforçar a nossa convicção de que o professor possui uma concepção desatualizada de região daquela que aparece na discussão acadêmica. Isso pode ser constatado abaixo, a partir de uma análise das respostas dadas pelos professores quando pedimos para que esses descrevessem uma atividade de ensino em que consideram que trabalham com os alunos o conceito de região:

Professor 3 “Eu considero que estou trabalhando com o aluno o conceito de região quando eu trabalho a divisão de região do IBGE, ou divisão da América e dos continentes”.

Professor 4: “Quando trabalhamos na sexta série Regiões do Brasil”.

Professor 5: “Sigo a divisão regional existente no livro didático”.

Professor 6: “Sempre procuro mostrar que o aluno está inserido em uma região”.

Professor 7: “Para trabalhar região com meus alunos eu começo do livro didático, da divisão regional existente no Brasil; depois eu sigo estudando com eles as diversas características de cada região, como cultura, condições naturais e econômicas; depois

disso vou para a região vivida pelo aluno e procuro estudar a economia existente em sua região, o clima, no que a região de Marília se destaca”.

Professor 8: “Eu trabalho da forma tradicional, divido a classe em equipes, apresento as regiões do Brasil e cada equipe de alunos fica responsável em pesquisar sobre as características de uma região”.

Professor 9: “Quando trabalho indústria; por exemplo, quando eu levo os alunos para visitarem a Coca-Cola e pesquisamos em qual região da cidade ela está situada ou para qual região do Brasil os seus produtos são vendidos²⁸”.

Professor 10: “Começo pela economia da cidade de Marília, que é uma cidade regional, por exemplo, a importância de Marília para a região”.

Professor 11: “Quando estudo de forma detalhada um determinado espaço no que diz respeito a sua economia, sua política, sua natureza”.

Professor 12: “Quando estudo um conjunto de cidades, umas próximas as outras”.

Professor 13: “Quando estudo as características das regiões brasileiras”

Professor 14: “Quando eu trabalho com os alunos a divisão regional do Brasil: regiões do IBGE e as regiões geoeconômicas”.

Professor 15: “Levo o aluno a compreender o que está próximo da cidade dele”.

Professor 16: “Quando eu trabalho com o aluno o folclore de cada região brasileira”.

Professor 17: “Quando trabalho a divisão regional do Brasil de acordo com o IBGE e os complexos econômicos”.

Professor 18: “Quando trabalho na sexta série as regiões naturais e as econômicas”.

Professor 19: “Quando trabalho as regiões do Brasil na sexta série; levo os alunos a conhecer as características (físicas, culturais, sociais e econômicas) que diferenciam uma região da outra”.

Professor 20: “Quando trabalho as regiões do Brasil, aquelas que estão mais próximas de nós, como a grande região de São Paulo”.

²⁸ Percebemos com essa resposta que a professora se referia à divisão do trabalho existente dentro de algumas empresas, no que diz respeito à distribuição espacial do produto final.

Professor 21: “Quando trabalho as características culturais das regiões Brasileiras”

Professor 22: “Quando trabalho as regiões administrativas e as regiões geoeconômicas do Brasil”.

O Professor 23: “Quando estudo o Brasil dividido em regiões e quando estudo com eles a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, ou o Mundo dividido em Norte e Sul”.

Professor 24: “Quando trabalho com meus alunos o conceito de região e depois a divisão administrativa do IBGE”

O Professor 1 não respondeu essa questão por ter respondido anteriormente quando eu o questioneei sobre o conceito de região.

Já o **Professor 2** continuou insistindo “eu parto da realidade do aluno para que ele seja protagonista do seu conhecimento”. Quando insisti para que ele apontasse de que modo trabalha o conceito de região com seus alunos a partir dessa metodologia ele respondeu: “quando eu peço para que o aluno localize em qual região da cidade seu bairro está situado ou em qual região do Brasil a sua cidade está localizada”.

Resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo de professores.

A partir das entrevistas realizadas com o segundo grupo de professores detectamos que dois deles não souberam dar o significado de região – os **Professores 25 e 40**. Os demais professores, apesar de terem apresentado o significado de região, mostraram que possuem pouca leitura a respeito do assunto. As respostas obtidas nos levaram a confirmar que o conhecimento dos professores sobre essa categoria está restrito ao do senso comum. O conhecimento dos professores desse grupo apresentou-se mais superficial do que o conhecimento dos professores entrevistados inicialmente. Observando as respostas dos professores é possível a confirmação desse fato. Para os professores desse grupo a região se define como

Professor 26: “É um espaço que possui várias escalas pode ser a região da escola, a região do Estado, país e até supranacional”.

Professor 27: “É um pólo de influência de pessoas; possui características naturais e sociais únicas”.

Professor 28: “A região é um conjunto de estados, por exemplo, a Região Sudeste possui o Estado de Minas Gerais, de São Paulo, Rio de Janeiro e o Espírito Santo”.

Professor 29: “É a localização de um determinado fenômeno, por exemplo, região da cana-de-açúcar, região do ouro, etc.”.

Professor 30: “É uma área que tem uma cultura própria”.

Professor 31: “A região é a divisão do território em partes”

Professor 32: “Por exemplo, quando dizemos a região do aluno estamos nos referindo ao espaço onde o aluno mora, ao local da cidade onde está situada a sua casa”.

Professor 33: “A região é uma união de espaços e de lugares, por exemplo, a Região de Marília possui vários lugares e várias cidades”.

Professor 34: “A região é um local que engloba o lugar e a paisagem”.

Professor 35: “É uma subdivisão de um espaço maior; a divisão de um território”.

Professor 36: “A região é a subdivisão do território”

Professor 37: “A região é subdivisão de um lugar ou de um território”.

Professor 38: “Um conjunto de características geográficas reunidas em um espaço”.

Professor 39: “É a divisão do território para melhor administração”.

Professor 41: “A região é uma parte do espaço, uma das partes do território”.

Professor 42: “A região é um espaço bem maior que o território; dentro da região pode haver vários territórios”. (referindo-se ao fato de que cada região brasileira ser formada pela adição dos territórios de vários estados)

Professor 43: “Espaço onde o aluno cria raízes, se fixa, onde ele se sente parte, por exemplo, a Região Sudeste onde está situado o nosso estado e a nossa cidade”.

Professor 44: “É um espaço onde o homem se organiza; lugar que possui vários tamanhos”. (no sentido de escala)

Professor 45: “Região é a divisão de um território em várias partes”.

Professor 46: “É um espaço menos que o território nacional e que fica mais próximo do indivíduo”. (Compreendemos que o professor quis dizer que as fronteiras da região têm maior proximidade do aluno do que as fronteiras do território nacional)

Professor 47: “É um espaço relativo, é parte do espaço, um espaço que possui características que o tornam homogêneo”.

Professor 48: “A região é um lugar com características próprias que se difere de outras; existe para fins de estudo e de administração”.

Professor 49: “É uma parte do espaço que apresenta características específicas e são essas características que são levadas em conta na hora de delimitar a região, onde ela começa e onde ela termina; a região apresenta características próprias que em outro lugar não encontramos, os geógrafos fazem a regionalização tendo em vista essas características do lugar”.

Professor 50: “Região á divisão do espaço em partes; divisão do território”.

Professor 51: “É um termo utilizado para designar espaços políticos – administrativos criados para administrar melhor um determinado lugar ou espaço; que possuem características relevantes como, por exemplo, região citadina, região periférica, de acordo com características do lugar”.

Como vemos, mesmo os **Professores 27, 47, 43 e 49** que extrapolaram a noção de região enquanto espaço físico e com função administrativa, mostraram que o seu conhecimento sobre região é bastante superficial, ou seja, não ultrapassam o nível do senso comum. (GOMES, 2003)

No que diz respeito às atividades de ensino trabalhadas pelos professores para trabalhar o significado de região, temos que cerca 30% dos professores entrevistados não conseguiram descrever nenhuma atividade desenvolvida com os alunos é o caso dos **Professores 26, 29, 34, 35, 36 38 39 e 40**.

Os demais professores consideram que estão trabalhando o conceito de região da seguinte forma:

Professor 25: “Quando trabalho as regiões do Brasil e suas diferenças culturais”

Professor 27: “Quando trabalho a Globalização e a regionalização do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos”

Professor 28: “Quando trabalho as regiões do Brasil, sua cultura e peço para os alunos fazerem uma comparação entre elas”.

Professor 30: “Quando trabalho as regiões do Brasil e as diferenças culturais existentes entre elas”.

Professor 31: “Quando trabalho as regiões do Brasil e o mundo dividido em regiões ricas e regiões pobres”

Professor 32: “Quando eu trabalho o regionalismo a partir do sotaque de cada um, o preconceito existente entre os alunos acerca dos diferentes regionalismos, trabalho também o folclore de cada região”.

Professor 33: “Quando trabalho na 6ª Série as regiões administrativas do IBGE”.

Professor 37: “Quando trabalho a dimensão de cada região e os critérios utilizados para a divisão dessa região”.

Professor 41: “Trabalho as regiões brasileiras como o Livro Didático apresenta”.

Professor 42: “Quando eu trabalho com os alunos da 8ª Série a divisão da Europa em Europa Ocidental e Europa Oriental ou as subdivisões da América na 7ª Série”.

Professor 43: “Quando trabalho as tradições e a cultura das regiões brasileiras; as migrações de uma região pra outra”.

Professor 44: “Quando trabalho com os alunos a região de Marília que fica no oeste Paulista e também as regiões brasileiras Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro Oeste”.

Professor 45: “Quando trabalho as regiões de Marília e as regiões do Brasil de acordo com o IBGE”.

Professor 46: “Quando trabalho na 6ª Série as regiões do Brasil”.

Professor 47: “Quando trabalho na 6ª Série as regiões do Brasil tanto as do IBGE como as geoeconômicas”.

Professor 48: “Quando estou trabalhando industrialização e foco São Paulo como uma região polarizadora, ou seja, de grande influência econômica para o Brasil”.

Professor 49: “Eu divido a sala em grupos e cada grupo fica responsável em pesquisar sobre uma região do Brasil, apresentar seu folclore, sua economia, seus costumes e seus Estados”.

Professor 50: “Quando trabalho as cinco regiões do Brasil, faço os alunos perceberem que elas são umas diferentes das outras”.

Professor 51: “Quando trabalho as cinco regiões do Brasil, mas de forma que eles entendam a diversidade do território e sua unidade, pois somos um país só; apesar das diversidades, as regiões se integram num único território”.

Do total de professores que apontaram uma atividade de ensino, 73% mostraram que ainda continuam ensinando regionalização com base unicamente na divisão do Brasil realizada pelo IBGE. Nenhum dos professores entrevistados nessa etapa mencionou a divisão regional do Brasil com base nos critérios históricos e econômicos. Outro fato que chama a atenção é que os estudos realizados com os alunos não ultrapassam a descrição e a constatação das características individuais de cada região.

Os Professores **27**, **31**, **32**, **42** e **48** mostraram que não ficam presos na divisão regional do IBGE, mas, com exceção do Professor **48**, demonstraram possuir a mesma concepção de região daqueles que ficaram presos à divisão regional do IBGE.

A partir da entrevista percebemos que os docentes estão muito distantes das discussões realizadas por Santos (1996). Para esse autor para se estudar a região é preciso considerar a dialética existente entre o regional e o global e não cometer o equívoco de conceber a região como uma unidade autônoma que se explica por si mesma.

Para Santos, na atualidade, o estudo regional tem um importante papel, qual seja o de “apontar as diferentes maneiras de um mesmo modo de produção se reproduzir em distintas regiões do globo” (Santos, 1996, p. 47).

Através das atividades de ensino apresentadas pelo professor, pudemos perceber que esse, pelo fato de não estar em contato com as discussões atuais sobre essa categoria, têm reproduzido simplesmente a noção de região dos livros didáticos. Ele não tem levado o aluno a uma compreensão do processo que dá origem a regionalização. O professor tem levado o aluno a uma mera constatação da existência das regiões, à medida que as atividades de ensino utilizadas por eles com os alunos têm conduzido a um conhecimento da extensão, da localização e das características individuais - físicas e

humanas- de cada região estudada. O mais grave é que os estudos sobre a região têm se restringido ao estudo das regiões administrativas do IBGE

Capítulo IV

A Formação Continuada do Professor de Geografia

4.1 Pressupostos teóricos

O processo de formação continuada do professor está entre os principais fatores para uma educação escolar de qualidade.

É sabido que tão importante quanto ter uma boa formação inicial é preciso que o professor tenha uma formação permanente e integrada com sua prática diária e contextualizada com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos.

Para Hypolito (2004, p.1)

A modernidade exige mudança, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica pra trás(...) a concepção moderna de educador exige uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira.

Mas no que consiste um projeto de educação continuada eficiente?

Quando nos referimos ao processo de formação continuada não estamos nos referindo à participação do docente em cursos de atualização ou de capacitação os

quais possuem um fim em si mesmo. Em cursos em que ele é convocado pela secretaria da educação a comparecer esporadicamente e que objetivam sua simples atualização teórica.

Estamos nos referindo a um processo de formação continuada abrangente que ocorra no cotidiano escolar como um meio e não como um fim em si mesmo. Um processo que ofereça elementos teóricos e metodológicos ao professor para que ele possa articular o conhecimento obtido sobre a ciência-referência da sua disciplina com a sua prática pedagógica diária.

Para tanto o processo de formação continuada do professor deve ser concebido como algo que ultrapasse o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática do docente. É preciso que seja um processo que contemple a “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (IMBERNÓN, 2001, p. 18)

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.(IMBERNÓN, 2001. p. 18).

Não se trata simplesmente de capacitar tecnicamente o professor. O processo de formação continuada deve ter como base uma “reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho”(IMBERNÓN, 2001,p. 49).

Nesse processo temos que reconhecer a importância do professor manter-se sempre atualizado em relação às inovações teórico-metodológicas ocorridas com a ciência que é referência da disciplina que ministra e também a respeito dos princípios pedagógicos e didáticos do ensino.

Fusari(1998) chama atenção para dois aspectos dessa questão. O primeiro deles diz respeito à necessidade de que o processo de formação continuada do professor esteja comprometido com a formação do “profissional para a escola e dentro dela – isto é, no próprio local de trabalho dos professores em serviço” (1998, p.533). E o outro aspecto reside na necessidade de que se estabeleça um processo de formação “em

que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si”. (Ibidem, p.539)

Essas discussões também têm envolvido especialistas da Geografia que se dedicam a refletir sobre a formação do professor de geografia.

Callai (2002, p.255) aponta que é de importância inequívoca que o professor de Geografia “conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio”.

Para essa autora os cursos de formação continuada não devem se restringir a treinar o professor a passar o conteúdo ao aluno e nem servir somente para titulação ou para o avanço no plano de carreira do magistério. “Há uma grande possibilidade de avançar na formação de professores, mediante a capacitação em serviço, se o curso não for feito apenas para titular os professores que já estão atuando”. (CALLAI, 2002, p. 256)

A professora Lana Cavalcanti ao discutir a formação continuada do professor de Geografia defende que

o exercício competente e compromissado do magistério exige, realmente , uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da independência entre ação e reflexão em sua prática de ensino(2002,p.112)

Como professor crítico-reflexivo Cavalcanti concebe “aquele profissional que tem competência para pensar sua prática com qualidade, crítica e autonomia, tendo como base referenciais teóricos” (2002, p.112). Nesse contexto, a formação continuada do professor de Geografia deve contemplar discussões sobre o papel da educação, em suas várias dimensões, sobre a construção da sociedade e sobre a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão.

Com base nos estudos de Pimenta (1997), sobre a identidade do professor, a professora Lana Cavalcanti defende que os cursos de formação continuada para o professor de Geografia devem contribuir para que o professor construa a sua identidade profissional. Para ela

essa identidade constrói-se pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base nos seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações (...)É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão. (CAVALCANTI, 2002, p. 113)

Segundo Cavalcanti, é preciso que os cursos de formação continuada considerem integralmente três tipos de saberes dos professores de Geografia: a experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos. (Cavalcanti, 2002)

A partir dessas discussões e tendo em vista o objeto de pesquisa surgem algumas indagações relativas ao processo de formação continuada do professor de Geografia: As quantas andam o processo de formação continuada do professor de Geografia no que diz respeito ao seu conhecimento teórico-metodológico sobre as categorias de lugar, paisagem, território e região? Quais ações estão sendo feitas para a capacitação desse docente em serviço?

Com base nos estudos de Nóvoa (1997) concebemos que a formação continuada do docente se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

Utilizaremos essas duas dimensões para imprimir algumas considerações a respeito do processo de formação continuada do professor de Geografia, tendo como parâmetro a realidade existente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

No que diz respeito à dimensão da escola enquanto lugar de formação permanente, nós podemos dizer que muitos têm sido os meios utilizados pelas autoridades educacionais para viabilizar a formação continuada dos professores da rede pública no ambiente escolar.

Em tese, nesse estado, o professor conta com várias frentes de apoio pedagógico as quais, a nosso ver, se caracterizam como elementos significativos para uma formação continuada do docente. Entre estas discorreremos sobre as três mais significativas.

A primeira delas diz respeito à assistência oferecida pela Oficina Pedagógica, da Diretoria Regional de Ensino. Essa seção conta com um Assistente Técnico-Pedagógico do Currículo da Educação Básica²⁹ para cada área do ensino.

²⁹ São chamados de A.T. Ps.

Esses A.T.Ps, em conjunto com os supervisores, irão atuar junto às unidades escolares a fim de implementar ações de formação continuada e projetos voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

De acordo com a Resolução SE – 12, de 11.2.2005, entre as várias atribuições do A.T.P. encontramos as seguintes:

(...)

III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;

IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;

V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;

VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;

VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;

IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos; X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais.

Nesse sentido o trabalho dos A.T.Ps consiste, em sua maior parte, em um suporte técnico-pedagógico para o professor em sua prática diária no que diz respeito aos resultados obtidos no processo de aprendizagem do aluno. Fato que para nós constitui um importante recurso para a formação do professor em serviço. A troca de experiências entre professor e Assistente Técnico-Pedagógico impulsionará o professor a refletir sobre os obstáculos teórico-metodológicos surgidos em sua prática e a buscar a superação dos mesmos. O que promove um crescimento teórico-metodológico do professor à medida que essa ação, como já dissemos anteriormente, se converte em uma das condições para a formação do professor em serviço.

A segunda frente de formação continuada do professor, existente no âmbito da escola, se viabiliza através do trabalho do coordenador pedagógico da escola.

Cada unidade escolar possui um profissional dessa natureza o qual, por sua vez, tem como principal função orientar e gerenciar os resultados do desempenho escolar obtido pelos alunos frente às ações devidamente planejadas pelos docentes. Ele exerce o papel de articulador e mobilizador da equipe escolar através de atividades intencionais voltadas para a melhoria do fazer pedagógico em sala de aula. O seu trabalho junto ao professor se faz através de orientações em questões pedagógicas e como elemento que o remete a refletir sobre sua atuação docente. Esses momentos se concretizam através de sua presença diária na escola e também nos horários de trabalho pedagógico coletivo – os H.T.P.Cs.

O trabalho desse profissional é muito importante para auxiliar o professor em suas dificuldades e questionamentos diários além de que é um elemento que pode impulsionar o professor a reflexões importantes sobre a prática educativa.

A terceira frente de formação continuada do professor, que se realiza no âmbito da unidade escolar, diz respeito aos cursos de formação e capacitação que são oferecidos aos professores que estão em exercício.

Segundo o Professor José Cerchi Fusari (1992) que realizou um balanço do processo de formação dos professores no Estado de São Paulo, nas últimas décadas, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria da Educação, vem desenvolvendo um trabalho significativo na linha da formação de educadores em serviço.

Uma análise rápida da atuação da CENP permite identificar, na sua trajetória, diferentes momentos que correspondem a diversos enfoques nas tendências do treinamento de educadores em serviço. Grosso modo, pode se afirmar que, de maneira coerente com a história do País, da própria Educação, a CENP vivenciou, através de seus projetos, as várias tendências pedagógicas brasileiras (...), contudo é claro com os limites e possibilidades da própria instituição. (FUSARI, 1992, p. 29)

Fusari também aponta o importante papel que as universidades paulistas vêm desempenhando na formação de educadores em serviço quando declara

As Universidades Paulistas - USP/UNESP/UNICAMP – vêm, nos últimos anos, desenvolvendo por iniciativa própria, ou via convênios com a Secretaria

da Educação, trabalhos de formação de educadores em serviço, desencadeando junto à rede de Ensino público cursos, encontros, seminários, assessoria e cooperação técnica direta e indireta, atingindo assim um dos objetivos básicos do ensino superior – a extensão universitária.(Ibidem, p. 30)

Alem da CENP e das atividades de extensão das universidades, existe importante atuação da Fundação para o desenvolvimento da Educação – FDE que vem partir de 1986 através de seus diferentes serviços cuidando da formação contínua de educadores escolares em serviço. (FUSARI, 1992).

Pontuschka (1999) confirma essa atuação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo quando ao discorrer sobre as transformações curriculares ocorridas na área da Geografia escolar durante a década de 1980 aponta para o fato de que esta secretaria organizou cursos de capacitação de professores em convênio com as universidades, o que possibilitou a esses profissionais terem acesso às diferentes metodologias ligadas aos movimentos de renovação da Geografia. (p.428)

Em estudos mais recentes, Wey (1999) confirma o empenho da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em projetos de formação continuada dos educadores em serviço.

A secretaria de Estado da Educação propôs em 1996 o programa de Educação Continuada (PEC) como forma de preparar e reciclar os profissionais das escolas e das delegacias de ensino: supervisores, assistentes técnico-pedagógicos, diretores, coordenadores, professores e funcionários. Trinta milhões de dólares foram aplicados em dois anos (1997-1998) no PEC, que foi se revelando a melhor forma de investir nos quadros da educação, dando-lhes a melhor forma de investir de forma crítica e criativa. (WEY, 1999, p.227-228).

Para Wey, o aspecto relevante do PEC era o fato de suas orientações ao professor serem realizadas no âmbito das delegacias de ensino, muitas vezes nas próprias escolas.

Atualmente temos percebido também o empenho da Secretaria da Educação em projetos de formação continuada dos educadores. Isso pode ser constatado através do então vigente projeto *Teia do Saber*, em que as diretorias regionais de ensino, através da parceria com as universidades, têm promovido muitos cursos de capacitação para os professores do ensino básico. Estes cursos fazem com que os professores da rede

pública estadual retornem ao ambiente universitário e tenham contato com novos conhecimentos e com novas técnicas de ensino³⁰.

Como vemos, no que diz respeito à dimensão da escola como lugar de formação contínua do professor, muitas ações estão sendo colocadas em prática. Não podemos dizer que existe uma omissão do poder público nesse aspecto, muito menos um distanciamento entre a prática do professor e o conhecimento que se tem produzido na universidade, pois desde o início da década de 1980 os projetos de formação continuada de professores têm se realizado em parceria com as universidades.

Outra dimensão importante do processo de formação continuada, mencionado por Nóvoa (2002) diz respeito ao professor enquanto agente ativo do processo. Toda ação implementada para a formação continuada do professor só se efetivará se houver um envolvimento desse agente como sujeito ativo e interessado pelo seu aprimoramento profissional.

Isso porque “o professor que se torna sujeito do seu conhecimento e não simples transmissor, é capaz de enfrentar com êxito a seleção de conteúdos e sua organização em um planejamento curricular” (PAGANELLI, 2002, p. 150).

A participação ativa do professor, tanto através de sua iniciativa pessoal em procurar meios para sua formação em serviço, como através de seu envolvimento com os meios de formação continuada que lhe forem oferecidos, constitui recurso essencial para a obtenção de bons resultados de qualquer projeto de formação continuada.

Isso significa que o professor não deve ficar esperando que o conhecimento chegue até ele somente através de ações das autoridades educacionais. É preciso que ele se mostre impulsionado a buscar pelo conhecimento e a participar ativamente do processo. Este deve, por iniciativa pessoal, se envolver com leituras acadêmicas e com eventos científicos de sua área de atuação, os quais promovam a sua renovação teórico-metodológica, como leituras, participações em congressos, seminários ou grupos de discussões. Essa ação irá “dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara no exercício de sua docência”(IMBERNÓN, 2001, p.42). É preciso também que o professor seja receptivo ao processo de formação continuada.

³⁰ Para maiores informações sobre esse projeto consultar o site: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.asp

Essas discussões, realizadas sobre o processo de formação continuada dos professores de Geografia, nos levam aos seguintes questionamentos: Os ATPs de Geografia têm dado a devida assistência aos professores em exercício? Os coordenadores pedagógicos das escolas têm cumprido seu papel junto aos professores? Será que os professores de Geografia têm tido a iniciativa de buscar o seu aprimoramento intelectual? Esses têm se atualizado teoricamente através de leituras específicas de sua área, ou através da participação em eventos científicos como Encontros, Congressos, Seminários, etc.? Os cursos de formação continuada oferecidos aos professores têm revertido em uma maior qualidade na sua prática docente?

O esclarecimento a esses questionamentos nós obtivemos nas entrevistas que realizamos com os professores de Geografia que atuam em escolas estaduais do perímetro urbano da cidade de Marília. No próximo item exporemos os resultados obtidos com essas entrevistas.

4.2 A Formação Continuada do Professor de Geografia de Marília

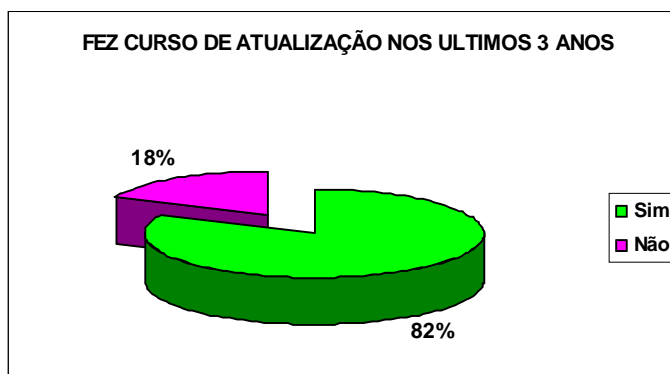
Com a intenção de conhecer o processo de formação continuada do professor, elaboramos as Figuras 5, 6 e 7, a partir de questionamentos sobre o envolvimento do professor em cursos de atualização³¹ e de pós-graduação, além de leituras específicas da área de Geografia e participação em eventos científicos da área.

Os resultados obtidos com essa parte da investigação nos ajudarão a entender o nível de conhecimento dos professores em relação ao significado das categorias lugar, paisagem, território e região.

Pelos resultados obtidos com a abordagem dos professores, 82% participaram de cursos de atualização nos últimos anos

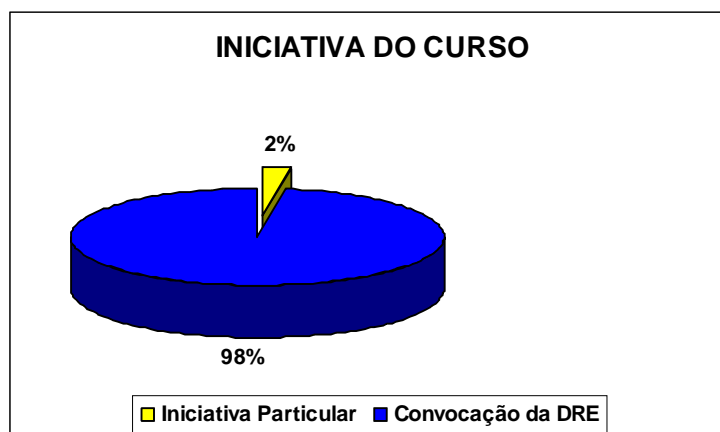
³¹ Estamos concebendo como curso de atualização os momentos em que o professor frequenta cursos para atualizar-se em relação a questões de natureza teórico-metodológicas da disciplina que ministra.

Figura 7



Há uma tendência a se interpretar que é enorme envolvimento e interesse do professor em se manter atualizado no aspecto teórico-metodológico. Porém, quando observamos os resultados mostrados na Figura 8 percebe-se que somente 2% dos professores que realizaram cursos de atualização o fizeram por iniciativa própria³². Os demais professores entrevistados – 98% – frequentaram algum curso de atualização por se tratar de uma convocação oficial da Diretoria de Ensino.

Figura 8

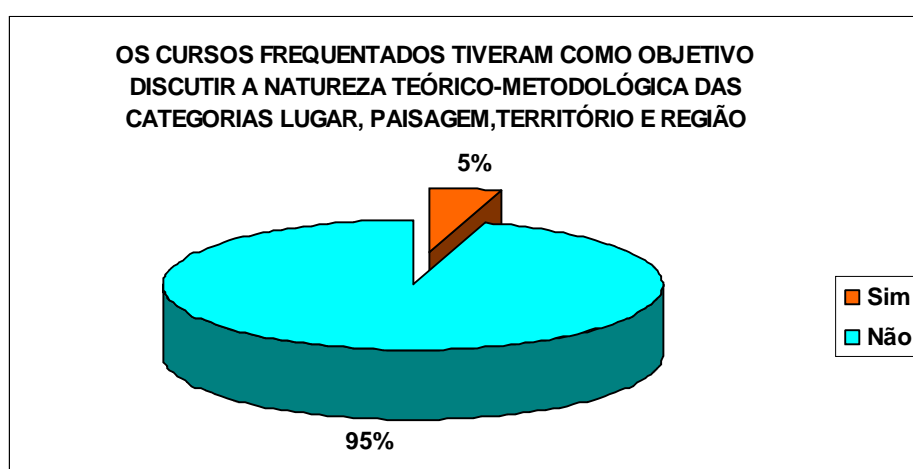


Ao questionar os professores se alguns dos cursos de atualização que eles frequentaram contemplava discussões sobre o conhecimento geográfico veiculado pelos PCNs de Geografia, em específico no que tange ao significado das categorias lugar,

³² Por iniciativa particular estamos considerando o fato de o professor frequentar cursos que não sejam aqueles oferecidos aos professores em serviço pela coordenação pedagógica da Diretoria de Ensino da qual a escola em que atua faz parte.

paisagem, território e região, 95% deles disseram que nunca fizeram curso cujo objetivo fosse discutir o significado dessas categorias e sua aplicabilidade em sala de aula. Somente 5% dos professores disseram que sim (Figura 9), mas quando foram chamados a justificar sua resposta deixaram claro que o significado das categorias não tinha sido trabalhado de forma aprofundada. As categorias foram apenas citadas sem nenhum aprofundamento em relação ao seu significado e suas relações com a prática docente.

Figura 9



Quanto aos temas tratados nos cursos de formação continuada frequentados pelos professores entrevistados, alguns são pertinentes ao rol de conteúdos curriculares para o ensino de Geografia como é o caso de temas Globalização, Questão Ambiental, Cartografia, e Industrialização³³. Os demais não são especificamente da área da Geografia como, por exemplo, Informática, Técnicas de Leitura e Interpretação de Textos, Técnicas de Redação e Linguagens Midiáticas³⁴ no ensino.

No que diz respeito aos profissionais da universidade que têm sido responsáveis pelos cursos de capacitação oferecidos aos professores, foi possível verificar que:

³³ Os cursos oferecidos sobre essa temáticas foram na modalidade de Palestras e de Mini-cursos.

³⁴ Trata-se de um curso realizado através de teleconferências em que foi discutido com os professores o uso dos recursos da mídia em sala de aula.

- A maioria dos cursos oferecidos aos professores de Marília nos últimos três anos teve pouca participação da Universidade e aqueles que assim o fizeram contaram com a participação de docentes do Curso de Licenciatura em Estudos Sociais da Unesp de Marília. Desses docentes, somente um possui formação na área da Geografia, os demais são titulados em História e Ciências Sociais.
- A maioria dos cursos de formação continuada frequentados pelos professores entrevistados ocorreu sob a orientação do antigo Professor – ATP de Geografia. Esse professor, na época, não possuía nenhum curso de especialização.
- Dois cursos foram oferecidos pela Diretoria de Ensino de Marília sob a coordenação do atual Professor ATP de Geografia: *Estação da Luz e Ensino Médio em rede*. Esses foram cursos que se realizaram na modalidade on-line.

Outro aspecto que procuramos investigar do processo de formação continuada do professor foi àquele referente às ações que são implementadas pelo Assistente Técnico Pedagógico de Geografia da Diretoria Regional de Ensino e pelo Coordenador Pedagógico da escola.

Nesse sentido questionamos aos professores se o ATP de Geografia tem dado suporte teórico e metodológico em suas dúvidas acerca das inovações propostas pelo referencial curricular, em especial no tocante as categorias da Geografia veiculadas pelos PCNs. Todos os professores disseram que existe uma ausência da atuação deste agente³⁵. Do total de professores entrevistados, 70 % disseram nunca ter visto o professor que há três anos exerce a função de ATP de Geografia. Dois dos professores, em início de carreira, ao serem questionados sobre isso demonstraram desconhecer a existência desse profissional.

No que diz respeito às ações do coordenador pedagógico da escola, conseguimos apreender que nos momentos em que os professores têm contato com esse

³⁵ Em uma investigação junto ao Professor ATP da área de Geografia, verificamos que há três anos a diretoria de ensino não conta com um professor licenciado em Geografia exercendo essa função. O papel de ATP dessa área tem sido desempenhado por um professor licenciado em História, o qual dá assistência pedagógica conjunta aos professores de História e de Geografia.

profissional, quais sejam os HTPCs, eles nunca tiveram oportunidade de refletir sobre as suas dificuldades em sala de aula e sobre o seu componente curricular. Esses horários são utilizados para assuntos gerais da escola, geralmente de ordem administrativa e disciplinar da unidade escolar. O único momento em que eles se reúnem para discutir sobre os conteúdos e as estratégias de ensino ocorre no início do ano, durante o período de planejamento escolar. Somente três professores disseram que em momentos esporádicos o coordenador pedagógico da unidade escolar oferece a oportunidade de uma discussão entre os professores por áreas do conhecimento escolar, porém sem a presença do coordenador.

Outro aspecto investigado no processo de formação continuada do professor diz respeito a sua iniciativa em buscar o conhecimento.

O envolvimento do professor de Geografia com o que se produz na academia acerca do conhecimento geográfico representa importante instrumento para a sua formação continuada. Quando ele busca atualizar-se em relação às teorias produzidas sobre o conhecimento da disciplina que ministra ele adquire elementos teórico-metodológicos que contribuirão para seu aprimoramento intelectual o que reverterá em uma qualidade de sua prática em sala de aula.

Esse contato pode se realizar tanto através de leituras de produções teóricas da universidade e do envolvimento do professor em cursos de pós-graduação, como também através da participação das discussões ocorridas em eventos científicos como congressos, encontros, seminários, jornadas, etc.

Para apreender este aspecto junto aos professores de Geografia, solicitamos que eles citassem os autores da Geografia lidos por eles nos últimos três anos.

Do total dos professores entrevistados, 80% assumiram não ter lido nenhum autor da Geografia nos últimos anos. Alguns até assumiram que só lê livro didático ou paradidático.

Entre os professores que disseram ter tido contato com autores da Geografia tivemos aqueles que citaram somente autores de livro didático. Esses autores foram: Melhem Adas, Vânia Vlach, José William Vesentine, Eustáquio Sene, Elian Alabi Lucci, Celso Antunes e outros. Os demais professores além de ter citado o nome de autores de livros didáticos, também citaram seguintes autores: Maria Encarnação Beltrão Spósito³⁶, Fernando Joly, Maria Helena Simieli, Demétrio Magnoli, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Assis Ab'Saber, Milton Santos, Manoel Correa, Yves Lacoste, Maquiavel,

³⁶ Os dois professores que citaram essa autora não souberam falar o seu nome inteiro, eles referiram-se a ela a como "a Spósito" o que nos levou a deduzir que se tratava dessa autora.

Eric Hobsbawm, José da Silva Martins e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Os quatro últimos autores foram citados por um professor recém graduado em História pela UNESP-Campus de Assis. Esse disse ter tido contato com esses autores durante a graduação. Nenhum dos Professores souberam falar o título da obra que leram dos autores citados.

Milton Santos é um autor citado por todos os professores que disseram ter lido algum autor da área. Quando questionamos o nome da obra lida desse autor, nenhum professor soube identificar. O que nos levou a concluir que esses professores conhecem a obra de Santos através de textos presentes em livros didáticos ou simplesmente o citaram pela representação que esse autor tem no meio acadêmico geográfico. Dois desses professores admitiram ter lido apenas trechos da obra de Milton Santos e declararam uma aversão à produção teórica desse autor ao afirmarem se tratar de uma leitura desagradável³⁷.

Um mesmo professor mencionou ter lido Milton Santos, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Maria Helena Simielli e Aziz Ab'Saber. Quando indagado sobre o nome das obras o docente assumiu ter lido esses autores através de resenhas feitas por outros autores³⁸. Isto se fez por ocasião da preparação para o concurso de efetivação no cargo de professor de Geografia. Um professor citou ter lido Otávio Ianni e Karl Marx como autores da Geografia.

Em relação ao envolvimento dos professores com cursos de pós-graduação a pesquisa nos mostrou que somente três professores tiveram a iniciativa de cursar a pós-graduação – ambos em nível de especialização. Um dos Professores optou em realizar o curso na área do Turismo e os outros dois na área da Metodologia do Ensino. O que significa que não houve um aprofundamento do professor a respeito do conhecimento geográfico.

De um modo geral a entrevista com os professores revelou que o contato do professor com as produções científicas da universidade é quase inexistente. O contato do Professor com o conhecimento geográfico tem sido, em sua maioria, através dos livros didáticos. Mesmo os professores que disseram ter lido autores acadêmicos demonstraram que essa leitura foi através de textos presentes em livros didáticos.

No que diz respeito à participação do professor em eventos científicos na área da Geografia ou de seu ensino, apreendemos que do total dos entrevistados,

³⁷ Essa resposta nós interpretamos como sendo uma forma do professor demonstrar as dificuldades de compreensão da linguagem utilizada por esse autor.

³⁸ Trata-se de apostilas elaboradas por cursos preparatórios para concursos

somente 3% participou de algum evento. Desse total somente um evento é específico da área da Geografia³⁹.

As investigações que realizamos em torno de ações pertinentes ao processo de formação continuada do professor de Geografia em Marília, no que diz respeito às ações da escola enquanto espaço de formação continuada, levaram-nos a concluir que:

- Os professores de um modo geral têm participado de cursos de formação continuada, mas esses cursos não têm revertido em uma melhor formação docente.
- As discussões a respeito do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região e suas relações com o ensino, estão totalmente ausentes dos cursos de formação continuada freqüentados pelos professores.
- O professor Assistente Técnico Pedagógico de Geografia pouca assistência tem dado aos professores em serviço.
- Dos três cursos realizados por mediação do ATP de Geografia, dois deles foram realizados na modalidade à distância e veiculavam apenas questões metodológicas do ensino, o aprofundamento teórico, em relação ao conteúdo específico de sua disciplina, foi secundarizado. A ênfase foi dada ao uso do computador e a métodos e técnicas de ensino.
- As ações do coordenador pedagógico da escola têm sido mais em assessorias à administração escolar do que em apoio pedagógico ao professor.

³⁹ Trata-se do V ENPEGE- Fala Professor! realizado em Presidente Prudente em Julho de 2003. O outro evento foi Simpósio de Ciências Sociais realizado pela UNICAMP. Este último não conseguiu lembrar o nome do Geógrafo que participou como conferencista do evento.

- A Universidade não tem contribuído de forma significativa para o amadurecimento teórico do professor do Ensino Fundamental uma vez que poucos são os cursos realizados até então em parceria com docentes da universidade e também por que há uma deficiência de profissionais da Geografia entre esses docentes.
- Os HTPCs nem de longe estão sendo garantidos como espaços para o professor refletir sobre sua prática docente e sobre o conteúdo de sua disciplina.

No que diz respeito ao professor como agente de sua formação continuada foi possível apreender o seguinte:

- Apesar de a maioria dos professores participarem de cursos de formação continuada, nenhum deles o fez por iniciativa própria, somente por convocação da Diretoria Regional de Ensino.
- O professor não tem buscado sua atualização teórico-metodológica em relação às teorias da Geografia, uma vez que o seu contato com as teorias produzidas pela academia tem sido insignificante.
- O conhecimento geográfico com o qual o professor tem tido contato, em sua maioria, é aquele veiculado pelos livros didáticos.
- O professor não tem participado de eventos científicos ocorridos no campo da ciência geográfica e de seu ensino.
- Somente 3 professores cursaram a pós-graduação em nível de especialização. Desses, dois o fizeram na área da Educação e o outro na área do Turismo. Nenhum deles se dedicou a um aperfeiçoamento teórico específico sobre a área do ensino em que atua.

Esses resultados nos levaram a concluir que tanto por parte da escola, enquanto espaço de formação do professor, como por parte do professor, enquanto agente de sua formação, precisam ser realizadas ações mais eficientes para que o processo de formação continuada do professor possa oferecer mudanças significativas na sua prática docente. O que conseqüentemente reverterá em uma maior qualidade do ensino oferecido ao aluno.

Um dado bastante significativo apreendido através vertente de nossa pesquisa é o de que o livro didático constitui o principal instrumento de atualização do professor a respeito do conhecimento geográfico ensinado. Isso nos conduziu às seguintes indagações:

Qual a natureza da Geografia veiculada pelos livros didáticos do Ensino Fundamental no que diz respeito ao significado das categorias lugar, paisagem, território e região?

A Geografia veiculada pelos livros didáticos do Ensino Fundamental encontra-se sintonizada com a Geografia do Ensino Superior?

No que diz respeito ao significado das categorias lugar, paisagem, território e região, existe alguma relação entre o conhecimento geográfico do professor e o conhecimento geográfico veiculado pelos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental?

A busca de esclarecimentos a essas indagações nos impulsionou a uma investigação a respeito da natureza teórico-metodológica da Geografia veiculada pelos livros didáticos utilizados pelos professores entrevistados.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados dessa investigação.

Capítulo V

O Livro Didático de Geografia e as Categorias lugar, paisagem, território e região.

As entrevistas realizadas, além de nos apontarem que o livro didático de Geografia constitui o principal referencial teórico do professor do Ensino Fundamental, nos levaram também a concluir que esse constitui o principal recurso didático utilizado pelo professor para mediar o contato do aluno com o conhecimento geográfico.

Isso foi possível detectar porque, durante as entrevistas procuramos investigar alguns aspectos da metodologia utilizada pelo professor em sua prática docente⁴⁰. Entre os questionamentos realizados para esse fim elaboramos dois que fossem capazes de nos esclarecer os recursos metodológicos utilizados pelo professor para colocar o aluno em contato com o conhecimento geográfico. Esses questionamentos foram:

- Que tipo de recurso metodológico você utiliza para realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento geográfico?
- Em sua prática docente você utiliza Livro Didático? Qual?

⁴⁰ Ver Item D do anexo 1.

A partir desses questionamentos os professores nos revelaram que utilizam recursos como aula expositiva, textos de jornais e de revistas, fotos de jornais e de revistas, fitas de vídeo, livro didático, Atlas Geográfico e textos da internet. Nenhum professor disse utilizar o livro paradidático ou outros textos específicos da Geografia.

Ao serem questionados sobre o uso do livro didático, somente dois professores assumiram utilizar assiduamente o livro didático de um único autor, os demais afirmaram que durante o ano letivo procuram variar não se prendendo a um único autor. Nesse momento detectamos que o professor sentia a necessidade de mostrar que o livro didático não é o único recurso utilizado em sua prática. No entanto, no decorrer das entrevistas pudemos constatar que o professor enfrenta muitas dificuldades na utilização de outros recursos, o que o obriga a fazer do livro didático seu único recurso de ensino.

Os professores deixaram transparecer que poucas condições materiais têm sido oferecidas pela unidade escolar para que eles possam recorrer a textos de jornais, de revistas e da internet e a fitas de vídeo como recurso para sua prática docente. Na verdade percebemos que os recursos citados anteriormente são os que os professores consideram como ideais e não como reais.

As classes numerosas, o número insuficiente de computadores, a falta de manutenção dos aparelhos como videocassetes, rádios e televisão, a falta de recursos financeiros para a aquisição de outros recursos didáticos e também a dificuldade de transporte para a realização de trabalhos de campo⁴¹ obrigam o professor a recorrer exclusivamente ao livro didático como recurso de ensino. Em várias escolas que freqüentamos apreendemos que o único recurso que o professor tem para a reprodução de mapas e de textos é o mimeógrafo. Isso revela uma contradição com o slogan – *Escola de cara nova* – que vem sendo divulgado pelo governo estadual.

Nesse momento da entrevista encontramos professores que reclamaram da falta de apoio do diretor e de outros funcionários da escola, quando resolvem realizar atividades de ensino extra-classe com os alunos. Essa ação do professor ainda é vista como um elemento de indisciplina e de perturbação da ordem escolar.

Foi possível perceber que o professor se sente sozinho no processo de ensino e aprendizagem. Um dos professores entrevistado recorreu a uma alegoria para representar a situação em que se sentem submetidos na sala de aula. Assim disse: “em sala

⁴¹ Com o processo de municipalização do ensino, os meios de transportes do poder municipal são utilizados prioritariamente para atender os alunos da rede municipal de ensino, o que dificulta o atendimento aos alunos das escolas da rede estadual. Esse fato tem dificultado ao professor programar trabalhos de campo com seus alunos.

de aula nós estamos como se fôssemos domadores de leões, nos colocam em uma pequena jaula com mais de 40 feras sem ao menos nos fornecer um chicote para nos defender delas”.

Outro fato bastante criticado pelos professores é o de que alguns cursos de formação continuada que têm sido oferecidos pela Diretoria de Ensino, tem acontecido prioritariamente aos sábados, momento em que o professor tem para descansar ou se dedicar a sua família. Na versão da maioria dos professores esse fato contribui para um baixo aproveitamento do professor durante os cursos.

Com todos esses problemas e diante da necessidade de cumprir o programa anual de ensino, o livro didático tem sido visto, pela maioria dos professores, como um recurso mais completo e mais prático.

O fato de chegarmos à conclusão de ser o livro didático o principal e talvez o único instrumento utilizado pelo professor para realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento geográfico, veio reforçar a necessidade de realizarmos uma investigação sobre a natureza do conhecimento geográfico veiculado por esses manuais. De modo mais específico, da natureza das reflexões realizadas sobre o significado das categorias lugar, paisagem, território e região.

Para a seleção dos livros a serem analisados levantamos o nome daqueles que foram os mais citados durante as entrevistas e a partir desse levantamento selecionamos aqueles cujo uso é mais freqüente pelos professores. Para tanto, pedimos para os entrevistados citarem o nome de três autores com os quais eles têm tido contato, o que resultou 153 citações. A tabela a seguir apresenta os autores citados pelos professores, a classificação de cada um e número de vezes em que foram citados.

| CLASSIFICAÇÃO | AUTOR | NÚMERO DE CITAÇÃO |
|--------------------------|----------------------------------------------|--------------------------|
| 1º | Melhem Adas | 51 |
| 2º | José Willian Vesentini e Vânia Vlach | 50 |
| 3º | José Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira | 16 |
| 4º | Elian Alab Lucci | 6 |
| 4º | Igor Moreira | 6 |
| 4º | Celso Antunes | 6 |
| 4º | Raul Borges Guimarães | 6 |
| 5º | Vagner Costa Ribeiro | 5 |
| 6º | Levon Boligian | 4 |
| 7º | Helio Costa Garcia | 3 |
| TOTAL DE CITAÇÕES | | 153 |

Entre esses, Melhem Adas foi o autor mais citado pelos professores entrevistados, em segundo lugar classificou-se José Willian Vesentini e o terceiro lugar foi ocupado por José Eustáquio de Sene. Os demais autores foram citados de forma esporádica cuja frequência se mostrou insignificante em relação àquela com que os três primeiros autores foram citados. Cabe lembrar que o autor José Eustáquio de Sene não foi citado nenhuma vez como a primeira opção dos professores e que Melhem Adas foi a primeira opção de todos os professores.

Outro fato importante a se destacar é que das escolas visitadas, todas possuem a coleção dos autores Melhem Adas e José William Vesentini e que somente quatro escolas possuem a coleção do autor José Eustáquio de Sene.

A partir desses resultados, resolvemos realizar uma análise do conteúdo geográfico veiculado pelos livros desses autores, os quais totalizam 12 exemplares, uma vez que os livros desses autores estão organizados em coleções compostas de quatro livros, um para cada série do 3º e do 4º ciclos do Ensino Fundamental.

As coleções objeto de nossa análise foram

- **COLEÇÃO GEOGRAFIA** – Autor Melhem Adas – Editora Moderna.
- **COLEÇÃO GEOGRAFIA CRÍTICA** – Autores José William Vesentini e Vânia Vlach – Editora Ática.
- **COLEÇÃO TRILHAS DA GEOGRAFIA** – Autores: José Eustáquio de SENE e João Carlos Moreira – Editora Scipione.

Apresentaremos agora os resultados da análise que realizamos das referidas coleções.

5.1 A categoria lugar

COLEÇÃO GEOGRAFIA

Autor: Melhem Adas

Editora: Moderna.

Nessa coleção as discussões a respeito do significado de lugar aparecem somente no exemplar destinado à 5ª Série, nos demais exemplares elas estão ausentes. Essas ocorrem no primeiro capítulo quando o autor se propõe a discutir o conceito de espaço. Para tanto utiliza inicialmente o significado de espaço presente no Dicionário Aurélio: “*o espaço é o lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa*”. A partir disso foi possível deduzir que o autor considera o lugar como sinônimo de espaço físico.

Essa nossa percepção se confirma quando o autor procura ilustrar essa definição utilizando exemplos concretos da vida do aluno:

Observe sua sala de aula.

-Ela ocupa um lugar ou espaço do prédio de sua escola.

-Ela contém várias coisas: carteiras mesas do(a) professor (a), o quadro-de-giz, lixeira, apagador, cadernos, livros, lápis, pessoas, etc.

-Ela é delimitada, ou seja, possui limites (os seus limites são suas paredes)
Além dos limites, ou seja, das paredes de sua sala existem outros espaços no prédio de sua escola: o do corredor, de outras salas de aula, da secretaria, da sala da diretoria, da biblioteca, dos banheiros, do pátio da escola, da cantina, etc.

E além dos limites de sua escola, ou seja, dos muros que a delimitam, existem muitos outros espaços: o espaço ocupado por outras construções (casa, prédios de apartamentos ou comerciais, terrenos vazios, etc.) pelas ruas, pelo quarteirão, pelo bairro, pela cidade etc. (...)

O mesmo acontece com o quarto onde você dorme. Ele ocupa um lugar ou um certo espaço de sua casa (...) e é também delimitado por paredes.

Da mesma forma que a sala de aula ocupa um lugar ou uma parte do espaço do prédio de sua escola e o quarto ocupa um lugar ou um certo espaço de sua casa, as coisas que existem na sala de aula e no quarto também ocupam um espaço ou lugar (...)

O espaço possui muitas dimensões ou tamanhos. Pode ser de dimensão muito pequena como, por exemplo, o espaço ocupado por um grão de areia. Pode ter muitas outras dimensões, como o ocupado por um livro, uma sala de aula, um quarto, um prédio de escola(...). Cada coisa ocupa um lugar no espaço ou uma parte de um espaço maior. (ADAS, 2002, p10-11)

Outra conclusão que chegamos ao analisar essas palavras é a de que o autor concebe o lugar como um espaço objetivo e concreto e unicamente como o espaço da localização geográfica. Em nenhum momento detectamos a intenção do autor em considerar a dimensão subjetiva do lugar.

Posteriormente, no mesmo exemplar, o autor procura mostrar ao aluno que o lugar onde ele reside com o tempo foi muito transformado pelo homem, por essa razão ele é considerado espaço humanizado. Nesse momento, a nosso ver o autor comete certa confusão conceitual.

A cidade onde você mora ocupa um certo espaço ou lugar da superfície da terra. Antes de as primeiras pessoas chegarem ao lugar ou ao espaço onde se situa a sua cidade, havia aí uma natureza original, isto é, uma natureza (solo, vegetação, rios e córregos, clima e fauna) que não tinha sido modificada pela ação humana. Existia, então, um espaço que podemos chamar de espaço natural.

(...) Assim com a chegada das primeiras pessoas e famílias ao espaço e ao lugar onde se situa sua cidade ou município o espaço rural que aí existia foi sendo transformado ou alterado. Elas foram humanizando-o, ou seja, deixando as marcas de sua atuação ou ação no espaço natural.

Assim, as pessoas que chegaram ao lugar ou espaço onde hoje existe o seu município foram modificando ou transformando o espaço natural ou a paisagem natural(...). Construíram, pelo trabalho, um novo espaço. Esse espaço construído ou produzido pelo ser humano é o espaço geográfico. (ADAS, 2002, p. 13-14, grifo nosso).

Nessa discussão, além de o autor reafirmar a sua convicção de que lugar é um espaço mensurável e concreto ele induz o leitor a conceber que lugar, espaço, espaço natural e paisagem natural possuem o mesmo significado.

Além de o autor não ter incorporado as inovações teórico-metodológicas produzidas pela academia a respeito do significado de lugar, ele comete uma confusão conceitual sobre os outros conceitos importantes da Geografia.

COLEÇÃO GEOGRAFIA CRÍTICA

Autores: José William Vesentini e Vânia Vlach

Editora: Ática.

As discussões a respeito do lugar acontecem no exemplar destinado a 5ª série. Logo no primeiro capítulo, ao apresentarem o significado de espaço, os autores concebem o lugar como sinônimo de espaço da localização geográfica. Isso fica claro no seguinte trecho:

(...) cada coisa ocupa um lugar, ou seja, uma porção específica do espaço. Sempre que fazemos a pergunta *onde?*, estamos nos referindo ao espaço.

O espaço, portanto, refere-se ao *lugar* que as coisas ocupam e onde os fatos ocorrem.

Podemos ainda nos referir ao espaço usando outros termos que servem para medi-lo ou descrevê-lo como: lugar, região, área, localidade, território, distancia, etc. (VESENTINI e VLACH, 2003 p. 8-9, grifos dos autores).

No entanto, é no segundo capítulo intitulado “*A sociedade moderna e o espaço*”, especificamente no item *O espaço de vivência do ser humano*, que as discussões se fazem mais presentes. Aí a concepção de lugar continua atrelada à noção de espaço da localização geográfica.

Assim como os objetos e os acontecimentos, nós seres humanos, também ocupamos um lugar no espaço e situamo-nos no tempo. Vivemos uma certa época e moramos num lugar. A humanidade ocupa um espaço, que é o *espaço geográfico*. (VESENTINI e VLACH, 2003, p. 14, grifo dos autores).

Em seguida, os autores utilizam exemplos mais concretos para que o leitor-aluno consiga compreender de forma mais significativa o que vem a ser o espaço. Nesse sentido assim o fazem

Vamos tomar como exemplo o lugar, ou seja, uma parcela do espaço onde vive a estudante Renata, uma garota de nossa época. Renata vive em nosso país. Ela mora num apartamento com os pais. Vamos observar a planta ou desenho do apartamento de Renata(...).

O quarto de Renata é o seu espaço mais pessoal. É o lugar onde ela dorme, estuda, fica sozinha. O quarto é uma parte do apartamento onde Renata mora. (...)

Esse apartamento está localizado no 7º andar de um edifício onde existem outros apartamentos semelhantes, ocupados por outras famílias.

O edifício, por sua vez, localiza-se numa rua. E a rua fica num bairro, como podemos ver no mapa que localiza a rua onde Renata mora e tudo o que fica nas proximidades.

Mas o espaço de Renata não é só esse. É o conjunto formado pelos lugares onde ela vive, passeia, estuda, brinca, viaja(...). (Ibidem, 2003, p.14-15)

Na seqüência, ainda utilizando o exemplo de Renata, os autores percorrem todos os níveis de dimensões espaciais de localização geográfica. Iniciam pelo lugar da casa e do bairro, em seguida a cidade e o Estado, o país, o continente e finalmente o planeta Terra.

Nessa direção concluem as discussões a respeito do lugar admitindo ao leitor que o lugar não deve necessariamente ser concebido como um espaço próximo do aluno com o qual ele mantém contato físico. Mas a todo o momento eles deixam claro que concebem o lugar unicamente como o espaço da localização geográfica.

Agora já conhecemos todo o lugar onde vive Renata. Certamente, esse espaço tem diferenças em relação ao lugar onde você vive, mas também tem muitas semelhanças; As diferenças são de caráter mais pessoal mais restrito: você mora em outra residência, em outro bairro, talvez em outra cidade e em um outro estado. Mas está no mesmo país que ela vive, igualmente no mesmo planeta e na mesma época.

Como você vê, o espaço de vivência do ser humano possui vários *níveis* ou *dimensões*. A menor dimensão do nosso espaço é a nossa casa e a maior é a superfície terrestre, que se encontra atualmente dividida em quase duzentos países ou nações(...)

(...) o espaço de vivência do ser humano e da sociedade humana, como um todo, *o espaço geográfico*, restringe-se ao nosso planeta. (Ibidem, p.16-17, grifos do autor)

Verificamos, também através do trecho apresentado acima, que a forma dos autores se expressarem pode levar o aluno-leitor a conceber que o lugar, espaço de vivência e espaço geográfico são sinônimos.

COLEÇÃO TRILHAS DA GEOGRAFIA

Autores: José Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira

Editora: Scipione.

As discussões apresentadas pelos autores dessa coleção mostraram-se atualizadas com o que tem se discutido no Ensino Superior sobre o significado de lugar.

Depois de promoverem uma reflexão sobre o significado de paisagem no capítulo 1 do exemplar destinado à 5ª série, no capítulo 2, no item intitulado por *Desvendando o lugar onde vivemos*, os autores iniciam as discussões sobre o lugar.

O lugar é a parte do espaço geográfico onde vivemos e interagimos com a paisagem. É também no lugar que estabelecemos nossas relações com outras pessoas, que criamos nossos laços afetivos, nossas lembranças e, assim, acabamos criando uma identidade, uma ligação com a própria paisagem desse lugar.

Lugar em geografia, portanto, indica a localização e muito mais: inclui as formas naturais e as formas construídas da paisagem, e também as relações humanas. O lugar é a paisagem carregada de significados, de coisas que são importantes para nós, porque fazem parte do nosso dia-a-dia ou das nossas lembranças.

Podemos nos identificar, criar uma ligação com um lugar, e nos lembrar dele por sua paisagem(...) ou por seus cheiros.

Também podemos recordar de um lugar pelos seus sons(...) ou até pelos seus sabores.

Também nos identificamos com lugares especialmente pelas relações pessoais, duradouras ou passageiras, que construímos neles: as pessoas da família que lá encontramos, as pessoas da escola, as que cuidaram de nós, nossos amigos, amores e também as pessoas com quem tivemos brigas ou confusões. Enfim, a parte visível de um lugar é sua paisagem, mas além dela, o lugar incorpora as relações humanas, tanto as de cooperação como as de conflito.

É no lugar que se materializam as relações entre grupos de pessoas, sejam as ações de solidariedade ou de conflitos sociais. No lugar as pessoas trabalham, produzindo e distribuindo a riqueza de forma mais ou menos desigual.

Hoje, embora nosso dia-a-dia continue a acontecer no lugar, como resultado dos avanços tecnológicos nas comunicações, não estamos mais restritos aos seus acontecimentos. (SENE e MOREIRA, 2001, p.34)

A partir disso verificamos que os autores se preocupam em ultrapassar a concepção de lugar como o espaço da localização geográfica na medida em que procuram ressaltar a dimensão subjetiva que envolve o significado de lugar. Outro fato importante é o da preocupação existente por parte dos autores em estabelecer as relações e as diferenças existentes entre a paisagem e o lugar. Além disso, os autores procuraram chamar atenção para a importância de uma contextualização do lugar no momento histórico vivido por nossa sociedade.

Além de oferecer uma discussão teórica sobre o significado dessa categoria, os autores propõem atividades que levam os alunos a interagir com o lugar de vivência.

No exemplar destinado à 6ª série as discussões sobre o lugar aparecem no capítulo 1, intitulado *A história dos Lugares*. Nesse não existem discussões sobre o significado de lugar, mas os autores procuram mostrar, através do uso de fotografias antigas e recentes de diversos lugares, as transformações ocorridas nas paisagens dos lugares ao longo do tempo. Além de levar o aluno-leitor a uma reflexão sobre as prováveis causas das transformações e das permanências da paisagem do lugar.

No exemplar destinado à 7ª série não identificamos discussões específicas a respeito do significado de lugar.

No exemplar destinado à 8ª série os autores retomam as discussões sobre o lugar, quando promovem uma discussão sobre o processo de globalização. Isso fica claro no trecho abaixo, retirado do referido exemplar:

Certos elementos da globalização – objetos de consumo, modismos, mensagens da mídia global, marcas de empresas globais, aparelhos de comunicação, grandes infra-estruturas de transportes, etc. – materializam-se na paisagem do lugar onde as pessoas vivem. (Ibidem, 2001, p.12)

Esse fato se vê reforçado no capítulo 4 do mesmo exemplar, o qual é intitulado *As cidades Globais*. Em um texto complementar intitulado *Lugar e Globalização* assim os autores se manifestam

O conceito geográfico de lugar é fundamental para o entendimento dos fluxos da globalização. Lugar, para a Geografia, inclui as formas naturais e as formas construídas da paisagem e também as relações humanas. O lugar é a paisagem

carregada de significado, de coisas que são importantes para nós porque fazem parte do nosso dia-a-dia. Ou das nossas lembranças. É a porção do espaço geográfico onde se desenrola o cotidiano dos indivíduos.

É no lugar que se instalam os fluxos da globalização e não no espaço geográfico como um todo. Os fluxos dão-se em redes através do espaço geográfico mundial e os nós dessas redes são os lugares. Não podemos esquecer que quem comanda os fluxos da globalização são pessoas. Tudo isso é uma criação humana: a infra-estrutura que permite a instalação dos fluxos, as normas que os regulamentam e, claro, as palavras que os definem.

Todos os fluxos da globalização fazem parte do espaço geográfico: ajudam a modelá-lo e são modelados por ele. Por exemplo, o fluxo de capitais produtivos leva a instalação de fábricas, supermercados, hotéis, etc. que modificam o espaço geográfico não apenas no lugar onde se instalaram(...).

Com a Globalização, o próprio conceito de lugar deve ser redefinido. Hoje as pessoas não estão mais restritas ao seu lugar, como acontecia em um passado não muito distante. Cada vez mais as pessoas viajam pelo mundo, tomando contato com outros lugares, outros povos e outras culturas. Mesmo para quem não viaja, seu lugar, devido aos avanços das telecomunicações (televisão, telefone, internet. etc), passou a receber informações que vêm de vários outros lugares. Nesse contexto, podemos dizer que o lugar se ampliou, e mesmo que, virtualmente, as possibilidades de contato entre as pessoas se alargaram. (Ibidem, p. 92)

Aí percebemos certo desencontro com o que foi discutido anteriormente, nos dois primeiros exemplares, sobre o significado de lugar. Isso porque nas discussões realizadas pelos autores deixaram claro a concepção do lugar como um espaço subjetivo que ultrapassa o sentido de localização geográfica. Adotaram uma concepção sintonizada com os pressupostos da fenomenologia. Nas discussões realizadas no exemplar da 8ª série, apesar de recorrerem a uma definição de lugar utilizada anteriormente, os autores se aproximaram mais da concepção construída sob os pressupostos do materialismo histórico e dialético, porém sem promover um aprofundamento desta. Isso a nosso ver fez com que o lugar ficasse como o espaço físico e o da localização geográfica. As discussões realizadas nos primeiros exemplares – 5ª e 6ª séries – não servirão para compreender o sentido de lugar utilizado nessa etapa da escolaridade.

Apesar dessa contradição apresentada pelos autores, podemos considerar que das três coleções analisadas essa foi a que mais se mostrou atualizada em relação às discussões sobre o significado de lugar. O que se mostra contraditório tendo em vista que das três coleções utilizadas essa é menos expressiva entre os professores entrevistados.

5.2 A categoria paisagem

COLEÇÃO GEOGRAFIA

Autor: Melhem Adas

Editora: Moderna.

As únicas discussões a respeito do significado de paisagem, realizadas por esse autor, estão presentes também no exemplar que se destina à 5ª série. Elas acontecem a partir de uma leitura complementar intitulada como *Território e paisagem: noções importantes para a Geografia*. Aí o autor procura oferecer ao leitor-aluno o significado de território e de paisagem através de uma linguagem bastante clara.

No que diz respeito às discussões sobre paisagem, o autor, recorrendo a SANTOS (1996), define a paisagem como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança (...) Não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Em seguida, para uma melhor compreensão do aluno, o autor utiliza exemplos práticos e bastante claros sobre o referido conceito, os quais servem para deixar claro ao aluno que a paisagem é apenas um ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico.

No entanto, um fato que merece ser apontado é o de que as discussões sobre a referida categoria ficaram restritas à leitura complementar. O autor não estabeleceu relações concretas entre o conceito de paisagem estudado no primeiro capítulo e os conteúdos abordados nos demais. O que a nosso ver representa uma dicotomia entre o conteúdo e a forma.

Por outro lado, no exemplar destinado à 6ª série identificamos um equívoco conceitual cometido pelo autor a respeito dessa categoria. No início do capítulo 3, intitulado *A construção de espaços geográficos no Brasil*, o autor promove uma discussão em que concebe espaço geográfico como sinônimo de espaço humanizado. No trecho abaixo isso fica claro

As sociedades humanas transformam o espaço natural – aquele que não tinha sofrido intervenção ou ação humana – segundo as suas necessidades. Esses espaços produzidos pelas sociedades humanas recebem o nome de **espaço geográfico** ou **espaço humanizado**. (ADAS, 2002, p. 33- grifos do autor)

Em seguida a isso, para identificar uma área de agricultura mostrada através de uma fotografia, o autor utiliza o seguinte texto: “*Paisagem ou espaço humanizado. Na foto exemplo de produção e organização do espaço geográfico no vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina*” (Adas, 2005, p.33, grifo nosso). A nosso ver o autor cometeu um equívoco conceitual, pois ao conceber a paisagem como espaço humanizado levará o aluno a entender que paisagem e espaço geográfico são sinônimos. Isso porque as discussões realizadas anteriormente por ele conduziram o aluno a isso.

Nos demais exemplares não detectamos a presença de discussões sobre a categoria paisagem.

COLEÇÃO GEOGRAFIA CRÍTICA
Autores: José William Vesentini e Vânia Vlach
Editora: Ática.

No exemplar destinado à 5ª série não detectamos nenhuma reflexão sobre o conceito de paisagem. O único momento em que o termo paisagem é utilizado pelos autores nesse exemplar foi no capítulo 15 intitulado *Os grandes Ecossistemas da Superfície Terrestre*. Aí os autores, sem ter realizado qualquer reflexão sobre o conceito de paisagem, esclarecem o significado de paisagem natural.

As grandes paisagens de seres vivos do planeta, as chamadas paisagens bióticas ou biomas, são regiões em que há uma interação dos seres vivos entre si e com o ambiente (...), as paisagens bióticas dos continentes e das ilhas são definidas principalmente pelo clima, pela vegetação original e pela fauna. (Ibidem, 2003, p.161)

Nos exemplares destinados à 7ª e 8ª séries, os autores também utilizam o significado de paisagem natural quando apresentam algumas das características naturais dos diferentes lugares do mundo.

O único momento em que detectamos nessa coleção as discussões sobre o significado de paisagem foi no exemplar destinado à 6ª série. Para tanto os autores, utilizando-se das reflexões de Milton Santos em sua obra *Pensando o Espaço do Homem*,

construíram um texto complementar sobre o assunto. Abaixo apresentamos na íntegra o referido texto.

Uma região produtora de algodão, de café ou de trigo. Um centro urbano de negócios e as diferentes periferias de uma cidade. Tudo isso são paisagens. O seu traço comum é ser a combinação de objetos naturais e de objetos fabricados, isto é, objetos sociais.

Em realidade, a paisagem compreende dois elementos: os objetos naturais, que não são obras do homem; e os objetos sociais, resultados ou acúmulos do trabalho humano, tanto no passado como no presente. A paisagem não tem nada de fixo, de imóvel.

Cada vez que a sociedade passa por um profundo processo de mudança, a mesma coisa ocorre em relação às paisagens, que são modificadas. “A paisagem é o resultado de uma acumulação de tempos. A história é um processo sem fim, mas os objetos mudam e dão uma geografia diferente a cada momento” dizia o filósofo Kant. (Ibidem. p.15)

(Adaptado de Milton Santos, *Pensando o Espaço do Homem*, Hucitec, p.38)

Apesar de serem atualizadas, essas discussões se mostraram totalmente descontextualizadas daquelas que vinham sendo realizadas até então. Além de que não detectamos, por parte dos autores, a preocupação em relacionar tais discussões com o conteúdo exposto nos demais capítulos ou nos outros exemplares. As discussões sobre a paisagem foram impressas como um conteúdo em si sem a preocupação dos autores em realizar uma ligação com o que vinha sendo discutido nos parágrafos que antecederam e que precederam o texto complementar.

COLEÇÃO TRILHAS DA GEOGRAFIA

Autores: José Eustáquio de SENE e João Carlos Moreira

Editora: Scipione.

As discussões realizadas nessa coleção estão bastante sintonizadas com aquelas realizadas no Ensino Superior. Os autores dedicaram boa parte dos exemplares destinados à 5ª e a 6ª séries para abordarem o significado dessa categoria.

No exemplar destinado à 5ª série, as reflexões sobre a paisagem ocupam todo o capítulo 1, intitulado *Desvendando a paisagem*. Aí os autores, através de uma linguagem bastante clara, apresentam o significado de paisagem.

Todo dia fazemos mais ou menos o mesmo caminho para ir a escola. Nesse caminho, vemos várias **formas construídas**, que são resultantes do trabalho humano. Dependendo do caminho, podemos ver casas grandes, médias e pequenas, bonitas ou mal acabadas; condomínios, favelas; prédios altos ou baixos; ruas asfaltadas ou de terra; pequenas lojas, supermercados, *shopping centers*; fábricas grandes ou pequenas, alguma poluindo o ar; pastos com animais ou campos cultivados; reflorestamentos; rios canalizados e muitas vezes poluídos; praças e jardins, etc.

Podemos também ver **formas naturais**, ou seja, aquelas que não foram construídas pelo homem, montes, planícies, rios, florestas, etc. Porém, é cada vez mais difícil ver formas naturais autênticas, especialmente nas cidades, pois os seres humanos gradativamente vão transformando-as em formas construídas.

Tudo o que os nossos olhos vêem nesse caminho compõe o que em geografia chamamos de **paisagem**. Como você deve ter percebido, nem só de belas imagens as paisagens são feitas. (SENE e MOREIRA, 2001, p. 15, grifos do autor).

Além da preocupação em apresentar o significado de paisagem os autores se preocuparam em construir orientações que levam o aluno-leitor a desvendar a paisagem e a compreender um pouco de sua dinâmica. Eles procuram mostrar à importância de se observar atentamente a paisagem e de se buscar entender a organização dos seus elementos. Para tanto utilizam exemplos concretos do dia-a-dia do aluno uma linguagem bastante acessível:

Imagine quantas pessoas se envolveram na construção de tudo o que se observa em sua cidade, em seu povoado, em sua vila. E nas demais cidades do mundo, nos campos, nas rodovias, nos portos, nas usinas hidrelétricas nos aeroportos, etc. Quem ergueu tudo isso? Foram milhares de pessoas – homens e mulheres – trabalhando sozinhas ou em mutirões, como profissionais autônomos, como os engenheiros e os pedreiros que trabalham por conta própria, ou como funcionários de empresas construtoras.

(...) enfim, quem as construiu foram seres humanos vivendo em sociedade.

(...) foi necessário o trabalho de milhares de pessoas – algumas planejando, outras executando – ao longo de um bom tempo. É assim que a paisagem acumula, ou guarda elementos que o ser humano produz ao longo da história. Quando observamos a paisagem vemos edificações de várias idades: antigas, mais ou menos recentes, outras muito recentes. (*Ibidem* p. 23)

Outro ponto positivo encontrado nas discussões desses autores trata-se do momento em que se dedicam a mostrar a importância de considerar a paisagem como um ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico. Nesse momento os autores promovem reflexões que levam o aluno a conceber o espaço geográfico além de sua concreticidade material.

Para tanto se dedicam a abordar os aspectos invisíveis do espaço.

Nossos olhos nem sempre percebem todos os detalhes de um objeto na primeira vez que olhamos. Com uma observação mais demorada, podemos descobrir detalhes, elementos que não captamos à primeira vista. Com o espaço geográfico isso também acontece.

Do espaço geográfico fazem parte tanto as formas que são visíveis na paisagem como as relações humanas (ou sociais), que muitas vezes, não vemos. Há muitos aspectos – sociais, econômicos, políticos e culturais – que estão no espaço geográfico mas não são percebidos pelos olhos, mesmo quando observamos a paisagem.

(...) podemos concluir que todas as formas, naturais e construídas, que vemos na paisagem, mais a sociedade que lhes dá vida, com suas relações de cooperação e de conflito, compõem o espaço geográfico. Para desvendá-lo, é preciso entender a sociedade que construiu e está permanentemente reconstruindo as paisagens que observamos.

Resumindo, para entender o espaço geográfico precisamos entender as relações sociais e seus impactos na paisagem. (Ibidem, p.27-29)

Consideramos que a preocupação em mostrar ao aluno-leitor a dimensão invisível do espaço, àquela que SANTOS (1997) nomeia como ações da sociedade, foi uma preocupação exclusiva desses autores.

No exemplar destinado à 6^a série, de modo específico no capítulo 1, os autores retomam as discussões sobre paisagem quando aprofundam os estudos sobre a história do lugar. Aí eles utilizam informações e fotos antigas e recentes que conduzem o aluno-leitor a perceber a historicidade dos lugares.

Consideramos que, para a confirmação desse fato, uma análise da estruturação do capítulo se faz suficiente.

Capítulo 1 - **A história dos lugares.**

- A fotografia mostra o passado
- Mudanças na paisagem da maior cidade do Brasil
- Conversa Paralela: Em defesa do patrimônio
- Reconstruindo a história do lugar onde vivemos
- A paisagem cumula formas construídas de diferentes idades
- Conversa paralela: O avanço das técnicas de construção
- Os tempos se materializam na paisagem
- Espaço de Cinema
- Para ler, gostar e aprender.

Nos demais exemplares da coleção, aqueles destinados às 7ª e a 8ª séries, nós não detectamos discussões explícitas sobre o conceito de paisagem. O que percebemos foi que, sempre que se fez necessário, os autores utilizaram aí as reflexões realizadas nos exemplares destinados às series anteriores.

No que diz respeito ao significado de paisagem veiculado pelos livros didáticos e as suas relações com o conhecimento dos professores entrevistados sobre o assunto, podemos considerar que o conhecimento dos professores sobre o assunto se aproxima mais do que foi apresentado nas duas primeiras coleções analisadas. Em nenhum momento detectamos um aprofundamento por parte dos professores como verificamos nessa ultima coleção que foi analisada. Os professores até conseguem definir a paisagem de forma coerente com o que se veicula no Ensino Superior, no entanto quando são chamados a apresentar exemplos de atividades de ensino, não conseguem mostrar a mesma coerência.

5.3 A categoria território

COLEÇÃO GEOGRAFIA

Autor: Melhem Adas

Editora: Moderna.

Como já dissemos anteriormente, nessa coleção as discussões sobre o significado de território estão presentes no volume destinado a 5ª série, de modo mais específico, como leitura complementar. Apresentamos abaixo o trecho em que o autor coloca a sua concepção sobre essa categoria.

Os estudiosos observaram que os animais demarcam o seu espaço de existência ou um espaço para o seu uso. Nesse espaço os animais determinam locais para o seu uso. Nesse espaço os animais determinam locais de repouso, de banho, de refúgio, de defecção etc. Ao demarcarem o seu espaço de uso, os animais estão estabelecendo o seu território, com fronteiras ou limites, marcados pelos excrementos (como por exemplo, a urina, cujo cheiro afasta outros animais da mesma espécie), ou pelo canto dos pássaros, entre outros. As sociedades humanas também demarcam o seu território no espaço geográfico. A casa onde moramos é o nosso território íntimo. Ela está demarcada pelas suas paredes, pelo muro ou pela grade. O município onde vivemos também tem um território delimitado ou demarcado pelas divisas. O mesmo acontece com a divisão do território

brasileiro em estados (estado do Ceará, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, etc.). Cada um deles possui um território definido e certa extensão de área.

Quanto ao mundo, a principal forma de divisão do espaço geográfico são os países (...). As fronteiras dos países podem ser um rio, montanhas, lagos ou marcos de pedras indicativas, que determinam os limites do território dos países.

Podemos também entender território como a base física ou natural de um estado (país politicamente organizado) Sobre esse território, o Estado exerce soberania, ou seja, autoridade ou poder (passando a fronteira, o estado já não possui soberania). Território é então, a área física de um país, estado, município ou distrito, podendo abranger rios, lagos, mares, ilhas, montanhas, campos, florestas etc. (ADAS, 2002, p. 21 e 22, grifo nosso).

Analisando a fala do autor interpretamos à primeira vista que ele construiu toda a coleção com base no conceito de território edificado sob os pressupostos da Geografia Tradicional. Isso porque verificamos que se adotou uma concepção em que o território é visto unicamente como um espaço físico e material, circunscrito e delimitado ao plano do Estado. Além disso, ao recorrer ao exemplo dos animais conduz o leitor a entender.

o território num sentido físico, material, como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território, de seus recursos, para a sua sobrevivência biológica. (HAESBAERT, 2002, p.118)

Fato que exclui qualquer contextualização histórico-social do território, que é visto como o palco de atuação da sociedade.

No entanto, quando analisamos os demais exemplares da coleção, verificamos que o autor avança em sua abordagem. Em todos os outros exemplares da coleção detectamos uma preocupação do autor em realizar a contextualização histórico-social dos territórios estudados. O que consideramos um ponto positivo. No caso específico do território brasileiro consideramos que o autor se mostrou bastante comprometido em mostrar que o atual território brasileiro é resultado de um processo histórico-social. Isso ocorreu também quando o autor aborda, nos exemplares destinados à 7ª e 8ª Séries, a formação dos estados nacionais da Europa e os conflitos étnico-territoriais existentes no mundo contemporâneo. Por outro lado, mesmo o autor abordando o processo de

Globalização e de mundialização do capitalismo de forma bastante coerente, nós não detectamos a intenção do autor em mostrar as outras dimensões do conceito de território. Nesse momento o autor até se refere ao enfraquecimento dos estados nacionais, mas não relaciona esse fenômeno à existência dos múltiplos territórios que coexistem atualmente no espaço mundial. O autor trabalhou o território unicamente como um espaço físico e delimitado por fronteiras.

COLEÇÃO GEOGRAFIA CRÍTICA
Autores José William Vesentini e Vânia Vlach
Editora: Ática.

No exemplar destinado à 5ª série os autores não promoveram discussões sobre significado de território. Em alguns momentos utilizaram o termo de forma direta sem nenhuma discussão prévia. Nesses momentos foi possível apreender que os autores utilizaram a concepção de território enquanto espaço físico e político delimitado por fronteiras. Isso fica claro quando nas discussões realizadas no capítulo 7 – *A superfície terrestre* – do exemplar destinado à 5ª série, ao discorrerem sobre as relações entre a sociedade e a natureza e utilizando o Brasil como exemplo, assim os autores colocam:

Nosso país é uma parcela da superfície terrestre. Nosso país possui um espaço ou território com cerca de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, o que corresponde a mais ou menos 1,66% da superfície terrestre (aproximadamente 6% das terras emersas do globo).

(...)

O Brasil, com o seu território que hoje é gigantesco (o quinto do mundo em tamanho), foi construído por colonizadores europeus e isso levou alguns séculos. No início (século XVI) o território brasileiro pertencia a Portugal e era bem menor do que hoje: ocupava somente um terço do espaço que ocupa atualmente. O restante pertencia à Espanha, país que colonizou as outras áreas da América do sul, onde hoje se localizam o Chile, o Peru, a Argentina, o Paraguai, etc. (VESENTINI e VLACH, 2003, p.78)

Através disso percebemos que há uma utilização da concepção de território enquanto espaço físico e delimitado por fronteiras. Percebemos também que os autores utilizam o território como sinônimo de espaço, assim como fizeram com o lugar, ou seja, o território e o lugar são considerados pelos autores como sinônimos de espaço.

Isso a nosso ver pode gerar certa confusão e levar o aluno a ter dificuldades para compreender a diferença existente entre o território e o lugar.

No exemplar destinado à 6ª série, os autores retomam as discussões sobre essa categoria e conservam aí a concepção de território enquanto espaço delimitado e circunscrito ao poder do Estado. No capítulo 2, intitulado *Sociedade moderna e Estado*, os autores discutem o conceito de sociedade, de povo, de nação e de país. Nesse momento, através de algumas frases construídas pelos autores nesse capítulo, é possível confirmar essa nossa afirmação.

Um povo não precisa necessariamente de ter território próprio. Alguns povos se deslocam constantemente pelo espaço geográfico. Eles são povos *nômades*, isto é, não possuem residência fixa. O contrário de nômade é *sedentário*, povo que possui uma área fixa de permanência.

Alguns povos sedentários não possuem um território próprio, pois vivem em regiões dentro de um país que é formado por outro povo ou, às vezes por outros povos.

(...)

Os curdos que se espalham por trechos do Iraque, do Irã e da Turquia são povos que almejam ter um território próprio e independente, mas por enquanto vivem sob o domínio de outros povos.

(...)

Nação é um povo com território, governo e leis próprias. Ou seja, significa a mesma coisa que país.

O que é país? Também chamado de *Estado-nação*, *país* é um povo que vive num território próprio, tendo um governo que o representa.

(Ibidem, p. 17-18)

e,

Se observássemos o mapa-múndi de cinquenta anos atrás, notaríamos grandes diferenças em relação ao de hoje. Muitos países possuíam um território maior; outros eram menores; um grande número de países, principalmente na África, ainda não existiam, pois seus territórios eram colônias européias, com fronteiras diferentes das atuais. (Ibidem, p. 26)

Nos demais exemplares dessa coleção, aqueles destinados à 7ª e à 8ª séries, os autores continuam utilizando unicamente a concepção de território como espaço físico e limitado, circunscrito ao poder do Estado.

COLEÇÃO TRILHAS DA GEOGRAFIA

Autores: José Eustáquio de SENE e João Carlos Moreira

Editora: Scipione.

A concepção de território utilizada pelos autores dessa coleção aparece de forma implícita. Em nenhum momento detectamos a preocupação dos autores em promover uma reflexão sobre o significado dessa categoria. Apesar de terem se mostrado atualizados nas discussões relativas aos significados de lugar e de paisagem não conseguiram manter a mesma atualização no que diz respeito ao significado de território. Verificamos que a concepção adotada pelos autores é a mesma adotada pelos demais: a de espaço físico delimitado sob a jurisdição do Estado. Isso nós podemos comprovar nos quatro exemplares da coleção, mas de forma mais clara nos exemplares destinados a 6ª e a 8ª séries.

No exemplar destinado à 8ª série, no seu capítulo 7, cujo título é *Estado Nacional e Globalização*, os autores promovem reflexões que levam o aluno-leitor ao conceito de Estado, país, nação e povo. Nesse contexto os autores recorrem a um texto sob a forma de *box*, cujo conteúdo, apresentado a seguir, nos dá uma idéia da concepção de território utilizada:

O ser humano primitivo, antes mesmo de se tornar sedentário, já delimitava seu território de caça, de abrigo, de sobrevivência. Se outras tribos invadissem esse território, imediatamente se convertiam em inimigos e a luta pelo seu controle se estabelecia. Ficava com o território a tribo vencedora (os limites dos territórios não eram precisos)

Mesmo em períodos mais recentes da história, as populações nativas da América, antes da colonização européia, estavam organizadas em tribos, muitas das quais nômades, e também não tinham um território claramente delimitado.

Limites entre as tribos em geral eram naturais: um rio, uma montanha, a fronteira entre a floresta e a vegetação, etc. Se o território de uma tribo ia até o rio, depois dele começava o de outra tribo. Mas isso não era fruto de um acordo, de nenhum tratado, era uma territorialização que foi se construindo durante as lutas. E mesmo assim as fronteiras entre as tribos continuavam imprecisas e muitas vezes interpenetravam.

Demorou muito para o ser humano fixar precisamente os limites entre os territórios. Uma rígida delimitação das fronteiras só foi estabelecida com o nascimento do Estado moderno. (SENE e MOREIRA, 2001, 115, grifos nosso)

Apesar dos autores não terem se dedicado a definir o conceito de território, uma análise do conteúdo do texto acima nos aponta claramente a concepção de território adotada pelos autores.

Ainda nesse capítulo, os autores realizam discussões sobre os impactos da globalização no poder dos Estados. Aí eles reconhecem o enfraquecimento do poderio estatal em decorrência do aumento de poder das corporações transnacionais, mas em nenhum momento as discussões chegam a uma outra concepção de território ou insinuam algo parecido.

Com o avanço da Globalização, muitas pessoas consideram que o Estado-nação está enfraquecendo, que suas fronteiras estão desaparecendo. Alguns até radicalizam, afirmando que se trata de uma entidade obsoleta e que seu fim está próximo. De fato, com o avanço da globalização, sob o comando das grandes corporações multinacionais, e com a tendência de formação de blocos econômicos supranacionais, o Estado-nação perdeu parte de sua soberania e teve algumas de suas tradicionais atribuições alteradas. Entretanto, afirmar que ele está prestes a desaparecer é exagero. (*Ibidem*, p. 125)

Ou ainda

Com o tamanho gigantesco que as multinacionais atingiram, é natural que os Estados fiquem mais suscetíveis às suas pressões. As grandes corporações – industriais, comerciais e sobretudo financeiras – superam em poder econômico, a maioria dos Estados atuais. A ação delas tende a enfraquecer o Estado, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

Com os avanços tecnológicos, em especial nas telecomunicações, as fronteiras dos Estados ficam cada vez mais permeáveis. Embora alguns Estados ditatoriais imponham restrições aos fluxos de informações(internet, por exemplo), é cada vez mais difícil controlá-los.

O fluxo de capitais especulativos está cada vez mais fora do controle estatal. (*Ibidem*, p.128)

No capítulo 9, intitulado *A fragmentação política do Mundo*, os autores apresentam os principais conflitos ocorridos no mundo e seus reflexos territoriais. Nesse momento o termo “território” aparece várias vezes, no entanto sempre insinuando a concepção de território enquanto espaço físico delimitado e circunscrito ao poder do Estado.

No exemplar destinado à 6ª série, o significado de território também aparece de forma implícita. Isso porque nos momentos em que os autores utilizam o termo território o fazem como se fosse um conceito que os alunos já têm incorporado e que não

necessitam de maiores informações. Nesse exemplar, os autores utilizam o espaço que vai do capítulo 9 até o capítulo 15 para trabalhar a organização do espaço geográfico brasileiro. Nesse momento o termo território aparece não só nomeando alguns itens dos capítulos *A divisão regional e a organização do território brasileiro*, *Garantindo o domínio do território* e *Aspectos físicos do território brasileiro*, como também em vários trechos dos textos. Nesses trechos fica clara a concepção de território adotada pelos autores. Eis aqui um exemplo desse fato:

Nos últimos anos várias porções do território brasileiro receberam investimentos que, melhoraram a infra-estrutura de transportes e comunicações, o que permitiu que áreas economicamente atrasadas e estagnadas passassem a se modernizar. É o caso do sul do estado de Goiás e parte do Mato Grosso do Sul que estão na área beneficiada com a construção da hidrovia do Tietê-Paraná; de Rondônia e norte de Mato Grosso, beneficiados com a hidrovia do rio Madeira; do oeste baiano, Tocantins e parte do Maranhão, beneficiados com a hidrovia do Araguaia-Tocantins e pela estrada de ferro Carajás, por exemplo.

À medida que novas áreas do território se modernizam, os limites dos complexos regionais são remodelados. (*Ibidem*, p.171-172, grifo nosso)

A partir dessas considerações podemos concluir que os autores dessa concepção se mantiveram presos à concepção tradicional de território, mesmo nos momentos em que algumas de suas colocações mostraram-se suscetíveis para a introdução de outras concepções de território.

5.4 A categoria região

COLEÇÃO GEOGRAFIA

Autor: Melhem Adas

Editora Moderna.

O autor dessa coleção não se dedicou a discutir especificamente o significado de região. Nos momentos em que esse termo aparece, ele vem atrelado às discussões sobre a divisão dos espaços em regiões, ou seja, divisão de um determinado espaço em partes que devem possuir características comuns. Essas características comuns podem ser de ordem física ou natural ou de ordem histórico-social-econômica. De um

modo geral a preocupação do autor é com a delimitação das regiões e com a apresentação das características de cada região.

No exemplar destinado à 6ª série o autor promove algum esclarecimento sobre a regionalização do Brasil através de uma linguagem acessível aos alunos dessa faixa etária. Essas reflexões são feitas em forma de *Box*. Aí ele apresenta as duas principais formas de regionalização do território brasileiro: A divisão regional segundo os critérios do IBGE e aquela baseada em critérios histórico-econômicos que divide o território brasileiro em três complexos regionais. Em um primeiro momento o autor apresenta o mapa do Brasil e suas regiões de acordo com os critérios do IBGE e promove um esclarecimento sobre os critérios utilizados.

Essa divisão regional tem por base ou critério os elementos naturais (relevo, clima, vegetação, hidrografia), com exceção da Região Sudeste, cujo critério para defini-la foi o econômico, ou seja, é uma região que se diferencia das demais pela força de sua economia (principal área industrial, agropecuária moderna, centro financeiro do país etc.). Também devemos considerar que o IBGE utiliza a divisa entre os estados para definir cada região, para facilitar o levantamento de dados estatísticos como, por exemplo, o censo demográfico ou populacional, a produção agrícola e industrial por estado, o número de crianças em idade escolar, o número de casas com energia elétrica, rede de água, esgoto etc. São dados que os governos federal, estaduais e municipais utilizam para planejar sua ação na área sob a sua administração, como por exemplo, construção de casas populares, estradas, escolas, hospitais, etc. Assim, essa divisão regional cumpre a finalidade de atender as necessidades de levantamentos estatísticos. (ADAS, 2002, p. 28)

Posteriormente, o autor mostra outra forma de divisão do espaço brasileiro em regiões, qual seja aquela que utiliza critérios históricos e econômicos do território brasileiro. Nesse sentido o autor se manifesta:

Além da divisão do território brasileiro em Grandes, ou Macrorregiões, realizada pelo IBGE, mostradas no capítulo 2 desse livro, o Brasil também pode ser dividido em regiões geoeconômicas. Essa divisão regional tem como base as características geoeconômicas e a formação histórico-econômica do espaço, isto é, os aspectos da economia (Geografia Econômica) e da formação histórica dos espaços regionais.

São três as regiões geoeconômicas: o Nordeste, o Centro Sul e a Amazônia. Observe que a divisão em regiões geoeconômicas não está baseada nas divisas entre os estados, e sim nas características econômicas. Por exemplo, o norte de Minas Gerais está incluído na região nordeste, pois possui muito mais características econômicas do Nordeste do que do Centro-Sul. Da mesma forma, grande porção de Mato Grosso e o oeste do Maranhão estão incluídos

na Região Amazônica, pois suas características econômicas se assemelham mais às da Amazônia do que às do Centro-Sul. (Ibidem, 2005, p. 95)

Em seguida a essas considerações o autor promove um estudo detalhado de cada região brasileira. Apesar de ter havido aí um estudo detalhado e individualizado das regiões em suas características naturais, econômicas e históricas, detectamos a preocupação do autor em deixar claro para o aluno-leitor a existência da integração existente entre as regiões brasileiras. Verificamos também a preocupação em contextualizar a existência das diferentes regiões brasileiras no processo de desenvolvimento histórico do capitalismo.

Nos exemplares destinados à 7ª e à 8ª séries verificamos que o autor deu ênfase ao processo de divisão dos espaços em regiões. Ele não se dedicou a refletir especificamente o conceito dessa categoria. No exemplar que se destina à 7ª série o autor utiliza uma escala de divisão supranacional quando aponta as diversas formas de divisão do espaço mundial. Inicialmente apresenta a divisão do mundo em regiões de acordo com critérios físicos e naturais o que ele intitula como *A regionalização do mundo em biomas*. Em seguida promove reflexões sobre a divisão do mundo a partir de critérios históricos, econômicos e sociais que intitula como *A regionalização do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos ou do Terceiro mundo, A regionalização segundo o nível científico e tecnológico e o índice de desenvolvimento Humano*.

Para fins didáticos, no exemplar destinado à 7ª, o autor promove um estudo detalhado das regiões subdesenvolvidas do mundo tais como América Latina, Ásia e África. No exemplar destinado à 8ª série, o autor promove um estudo detalhado das regiões desenvolvidas tais como: Japão, China, Europa Ocidental e CEI, Estados Unidos e Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Além de apresentar uma discussão sobre o processo de Globalização de um modo geral

Em todos esses estudos notamos a preocupação do autor em realizar um estudo individualizado de cada região mencionada, ao mesmo tempo em que se preocupa em registrar as relações existentes entre elas. Além disso, ele procura realizar a contextualização de cada região no processo histórico de desenvolvimento do sistema capitalista. O que para nós constitui um elemento muito importante.

Porém, não detectamos, em momento algum, a preocupação do autor em promover o esclarecimento do significado de região. Ele partiu diretamente da divisão

regional dos espaços ao invés de investir inicialmente em reflexões a respeito do significado de região. Esse tipo de metodologia pode até ser interpretada como uma forma didática, encontrada pelo autor, para realizar a transformação do saber científico em saber escolar e, também parecer coerente, tendo em vista que o conceito de região é algo complexo e bastante abstrato para uma compreensão eficaz por parte do aluno. Até mesmo no meio acadêmico esse conceito ainda encontra-se bastante indefinido. No entanto, consideramos que, em sua metodologia, seria preciso que o autor deixasse mais claro que o significado de região ultrapassa o da simples divisão de um determinado espaço.

Outro momento em que o autor trabalha o significado de região sem necessariamente trabalhar o seu conceito de forma sistematizada foi quando discorreu sobre as regiões metropolitanas do Brasil e seu poder de influência regional e nacional e também quando aborda a existência das megalópoles e sua influência mundial.

Nesses momentos interpretamos que o autor está se utilizando do conceito de região enquanto unidade administrativa.

Abaixo apresentamos um dos momentos, presentes no exemplar destinado à 6ª série, em que esse fato ocorre.

A industrialização, somada ao dinâmico setor de serviços, faz das regiões metropolitanas de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte o “coração econômico do Brasil”.

Região metropolitana é um conjunto de municípios contíguos ou unidos e integrados social e economicamente a uma cidade central e com serviços de infra-estrutura comuns (transportes, pavimentações, rede de água e esgoto, postos de saúde, hospitais, etc.)

O que significa ter serviços públicos de infra-estrutura comuns? Significa que as prefeituras dos municípios que formam uma região metropolitana têm de administrar o espaço geográfico ocupado por eles de forma conjunta e não isoladamente. (...)

A exemplo das demais regiões do país, o Sudeste faz parte do espaço geográfico mundializado ou globalizado. Está articulado e integrado não só às demais regiões brasileiras, como também aos espaços geográficos mundiais. Em vista disso, a reconstrução e reorganização espacial atual do sudeste é comandada tanto por fatores internos como externos. (ADAS, 2002, p.82)

Em seguida o autor promove um estudo detalhado das regiões metropolitanas existentes no Brasil. Aí percebemos que existe uma preocupação do autor em promover uma abordagem do processo histórico de desenvolvimento dessas regiões. O mesmo ocorrendo com os estudos das megalópoles nos demais exemplares da coleção.

COLEÇÃO GEOGRAFIA CRÍTICA
Autores José William Vesentini e Vânia Vlach
Editora: Ática.

Nessa coleção as discussões sobre o significado de região têm início no exemplar destinado à 6ª série, de modo específico no capítulo 9, intitulado *O Brasil e suas regiões*. Não existe aí uma reflexão a respeito do significado da referida categoria. Os autores introduzem o assunto anunciando a existência de contrastes regionais no território brasileiro.

Os contrastes regionais no interior do território brasileiro originaram-se da formação histórico-econômica do nosso país. Ou seja, devem-se ao modo pelo qual o Brasil se desenvolveu, desde sua colonização por Portugal até a independência e posterior industrialização e urbanização, ocorridas principalmente no século XX. (VESENTINI e VLACH, 2003, p.119)

Posteriormente apresentam a regionalização do território brasileiro de acordo com os critérios do IBGE e também de acordo com os critérios históricos e econômicos do território brasileiro. A partir desse momento detectamos que os autores declaram timidamente a concepção que possuem de região. Numa análise dos trechos abaixo e das frases grifadas por nós essa concepção é percebida.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dividiu o Brasil em cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Essa já é uma divisão antiga, realizada há cerca de 30 anos. Inúmeras mudanças ocorridas no país nas últimas décadas tornaram essa divisão problemática. Contudo, ainda é uma regionalização bastante utilizada em alguns livros, jornais e revistas, razão pela qual devemos conhecê-la (...).

O grande problema da divisão regional do IBGE é que ela se baseia nos limites entre os estados brasileiros. Às vezes essa divisão não reflete com clareza as características de cada região. (...)

Nem sempre as divisas entre os estados são adequadas para servir como limites entre regiões, pois estas devem reunir as características comuns, além de expressar as ligações econômicas e comerciais e culturais entre porções territoriais nem sempre as divisas entre estados são adequadas para servir como limites entre as regiões, pois estas devem reunir as características comuns, além de expressar as ligações econômicas, comerciais e culturais mais estreitas entre porções territoriais.

(...)

Outra divisão regional do Brasil é aquela que estabelece três complexos regionais ou regiões geoeconômicas: a Amazônia, o Nordeste e o Centro – Sul. Esta divisão em grandes regiões não se preocupa tanto com as divisas entre estados e sim com os traços comuns entre enormes porções territoriais.

A divisão em três complexos regionais está mais de acordo com a formação histórico-econômica do país. (Ibidem p. 122-123, grifo nosso)

Podemos concluir que os autores concebem a região como porções do território que possuem características comuns e estreitas ligações econômicas, comerciais e culturais.

Posicionando-se favoráveis à divisão regional do Brasil em três regiões geoeconômicas, os autores partem para um estudo mais detalhado de cada região. Nesse estudo percebemos a preocupação dos autores em promover reflexões que levem o aluno-leitor a compreender a integração existente entre as três regiões estudadas. Outro ponto que merece ser destacado é que houve uma preocupação, embora tímida, por parte dos autores em contextualizar o desenvolvimento de cada região no processo histórico de formação do território brasileiro.

Nesse exemplar, em nenhum momento percebemos que os autores trabalharam o significado de região além do exposto acima. Até mesmo quando abordam o processo de metropolização do Brasil, o fazem sem realizar nenhuma ligação com o significado de região. Os autores nomeiam as regiões metropolitanas do Brasil como *áreas metropolitanas*.

A nosso ver, um ponto fraco das discussões realizadas pelos autores é o de que existe pouca reflexão sobre a relação existente entre o local, o regional e o global. As reflexões realizadas pouco mostram as relações existentes entre as diferenciações do território brasileiro e o processo histórico de desenvolvimento capitalista. Existe uma preocupação mais com a caracterização de cada região.

No exemplar destinado à 7ª série os autores se dedicam a mostrar a diferenciação do espaço mundial, mas não discutem propriamente o conceito de região. Partem para uma explanação das formas utilizadas para a regionalização do mundo. Assim apresentam a divisão do mundo com base em alguns critérios naturais e de forma mais detalhada apresentam alguns critérios sociais de regionalização do mundo, tais como: a divisão em países ricos e países pobres, a divisão em blocos e a divisão com base nas diferentes culturas e civilizações. Nessas discussões muito pouco se utilizou o significado de região, o que se notou é que houve uma mera descrição das formas de divisão do mundo. As discussões sobre a região ficaram restritas ao processo de divisão do território.

Muito pouco se tratou da regionalização como um processo, o que ocorreu foi a abordagem da divisão do mundo como um fato em si. Em muitos momentos os autores utilizam o termo agrupamento de países ao invés de regionalização do mundo.

No exemplar destinado à 8ª série os autores promovem a apresentação dos países do norte, os quais eles consideram como países desenvolvidos. Não detectamos reflexões sobre o significado de região. O que encontramos foram informações sobre diferenças regionais existentes nos vários países. Como por exemplo, as diferenças econômicas, sociais e culturais entre os países da Europa Ocidental e os da Europa Oriental e mesmo as diferenças existentes dentro de um mesmo país, como é o caso da Itália, da Alemanha, as diferenças existentes entre diversas porções do território dos Estados Unidos, etc. O termo região aparece em vários momentos, mas em nenhum encontramos um aprofundamento do significado do seu significado.

Os autores se mantiveram fiéis à concepção de região adotada nos demais exemplares, qual seja a de região como porção do território com características que a definem.

COLEÇÃO TRILHAS DA GEOGRAFIA

Autores: José Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira

Editora: Scipione.

Os autores dessa coleção como os demais, introduzem a temática da região no exemplar destinado à 6ª série em seu capítulo 9, intitulado *A organização do espaço brasileiro*. Aí apresentam mapas do Brasil tanto com a divisão regional do Brasil realizada pelo IBGE – Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste - quanto com a divisão em três complexos econômicos regionais – Amazônia, Centro-Sul e Nordeste.

O IBGE é um órgão do governo federal, responsável pela coleta e divulgação de dados oficiais sobre os indicadores socioeconômicos – agricultura, indústria, energia, população, saúde, educação, moradia, etc. – e pela caracterização física e política do território – clima, solos, estados, municípios e muitos outros dados oficiais.

Observe no mapa que o limite das regiões coincide com a divisa dos Estados. Esse critério foi estabelecido justamente para facilitar a divulgação dos dados estatísticos. Portanto conhecer essa forma de divisão do território é importante para podermos interpretar os dados oficiais divulgados pelo governo.

(...)

Como você pode observar, existe mais de uma forma de dividir o território brasileiro em regiões. No mapa que você acabou de analisar, o Brasil está dividido em três grandes complexos econômicos regionais: Centro-Sul, Amazônia e Nordeste. Essa forma de regionalizar o país é também bastante utilizada. (SENE e MOREIRA, 2001, p. 172-173).

Em seguida os autores promovem uma breve explanação das principais características dos três complexos econômicos regionais e adotam a divisão oficial do IBGE para um estudo mais detalhado que vai do capítulo 10 ao capítulo 15.

Outro momento nesse exemplar, em que o termo região aparece é quando os autores trabalham as cidades e as metrópoles da Região Sudeste. Aí os autores utilizam o termo *regiões metropolitanas* e insinuam de forma leve o poder de influência e de polarização das regiões metropolitanas para a região e para o território nacional.

Até então não identificamos em nenhum momento reflexões a respeito do significado de região.

É no capítulo 10, intitulado *Brasil: regionalização e globalização*, do exemplar destinado à 7ª série, que os autores deixam claro a sua concepção de região.

A palavra região tem vários sentidos em nosso dia-a-dia. Falamos em região industrial, região da laranja, região da seca, região do Bico do Papagaio, região de expansão de fronteiras agrícolas, região do IBGE, região de planejamento, região natural, região mais pobre, mais rica e várias outras delimitações territoriais em que a palavra pode ser livremente utilizada. É importante destacar que em todas as expressões com essa palavra, há uma característica comum: referem-se a uma área que, independentemente do tamanho, diferencia-se de seu entorno, distingue-se do que há em volta, por uma ou mais particularidades. Muitas vezes, as regiões se individualizam por uma combinação de fatores. Por exemplo: a campanha gaúcha possui características naturais próprias (coxilhas subtropicais com vegetação rasteira), formas de produção econômica particulares (latifúndios com agricultura mecanizada e criação de gado) e uma história única de ocupação que remonta aos primórdios da colonização portuguesa e ao genocídio da população indígena.

As regiões podem também ser individualizadas por um produto agrícola, (região do tabaco, da cana de açúcar, etc.) pelas aglomerações urbanas (regiões metropolitanas) pela polarização exercida por uma grande cidade(...), pelas políticas de desenvolvimento regional(região de planejamento da Sudene, por exemplo) ou, como no caso da divisão oficial do IBGE, pela delimitação de uma base territorial que respeita a divisa dos estados e é utilizada para a divulgação de dados estatísticos.

As regiões devem ser entendidas em seu contexto de organização espacial ao longo da história. Algumas mudam de função econômica (substituição da pecuária pelo cultivo, da agricultura de mercado interno pela de produtos de exportação); outras, devido ao desmatamento, deixam de ser uma região

natural; ou ainda, são criadas novas regiões industriais, turísticas, religiosas, etc.

Em algumas regiões, as relações sociais e econômicas se estabelecem apenas em escala local ou nacional. Entretanto, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial, com o avanço da globalização das atividades econômicas, muitas regiões ampliaram o alcance de suas relações: deixaram de ter importância apenas local para se tornarem (sic) centros de atividades conectados com outras partes do mundo. (SENE E MOREIRA, p.202-203)

Com base nos estudos realizados por GOMES (2003) identificamos aqui a utilização do conceito de região construído tanto no domínio do senso comum e da administração como no domínio da ciência geográfica.

Quando os autores mencionam que

A palavra região tem vários sentidos em nosso dia-a-dia. Falamos em região industrial, região da laranja, região da seca, região do Bico do Papagaio, região de expansão de fronteiras agrícolas, (...) região mais pobre, mais rica e várias outras delimitações territoriais em que a palavra pode ser livremente utilizada. É importante destacar que em todas as expressões com essa palavra, há uma característica comum: referem-se a uma área que, independentemente do tamanho, diferencia-se de seu entorno, distingue-se do que há em volta, por uma ou mais particularidades.

(...)as regiões podem ser individualizadas por um produto agrícola, (região do tabaco, da cana de açúcar, etc.) (SENE e MOREIRA, 2001, p.202)

Identificamos aí que eles recorreram a uma noção de região construída no domínio do senso comum, pois para Gomes(2003)

Na linguagem cotidiana do senso comum, a noção de região parece existir relacionada a dois princípios fundamentais: o de localização e o de extensão. Ela pode assim ser empregada como uma referência associada à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno , ou ser ainda uma referência a limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial. Empregamos assim cotidianamente expressão como – “a região mais pobre”, “a região montanhosa”, “a região da cidade X”, como referência a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distinguem (sic) aquela área das demais. Notemos que, como simples referência, não exigimos que esta noção se defina sempre em relação aos mesmos critérios, que haja precisão em seus limites ou que esteja referida sempre a um mesmo nível de tamanho ou escala espacial. (p. 53)

Por outro lado, ao se referirem às regiões do IBGE, as regiões de Planejamento, as regiões metropolitanas e à possibilidade da criação de novas regiões industriais, turísticas ou religiosas, identificamos que os autores recorreram ao conceito de região como unidade administrativa.

pelas aglomerações urbanas (regiões metropolitanas), (...), pelas políticas de desenvolvimento regional(região de planejamento da Sudene, por exemplo) ou, como no caso da divisão oficial do IBGE, pela delimitação de uma base territorial que respeita a divisa dos estados e é utilizada para a divulgação de dados estatísticos.

(...); ou ainda, são criadas novas regiões industriais, turísticas, religiosas, etc.

(SENE e MOREIRA, 2001, p. 2002)

No que diz respeito ao conceito de região construído sob o domínio da ciência geográfica, identificamos que os autores aproximam-se das reflexões realizadas por SANTOS (1996), SANTOS (1997) GOMES(2003) E LENCIONI (2003). Isso ocorre nos momentos em que eles se utilizam da seguinte explicação:

As regiões devem ser entendidas em seu contexto de organização espacial ao longo da história. Algumas mudam de função econômica (substituição da pecuária pelo cultivo, da agricultura de mercado interno pela de produtos de exportação); outras devido ao desmatamento, deixam de ser uma região natural; (...). Em algumas regiões, as relações sociais e econômicas se estabelecem apenas em escala local ou nacional. Entretanto, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial, com o avanço da globalização das atividades econômicas, muitas regiões ampliaram o alcance de suas relações: deixaram de ter importância apenas local para se tornarem (sic) centros de atividades conectados com outras partes do mundo. (SENE e MOREIRA (2001), p.202-203)

Em outros momentos desse exemplar, os autores voltam a utilizar o conceito de região como unidade administrativa, a partir do momento em que realizam reflexões sobre as microrregiões do Brasil e sobre a divisão regional do Brasil a partir dos eixos de integração e desenvolvimento. Ambas a regionalizações foram propostas pelo IBGE. Isso fica claro nos trechos abaixo respectivamente.

As microrregiões homogêneas são uma outra forma de regionalização do espaço brasileiro proposta pelo IBGE. Da mesma forma que a das macrorregiões, esta divisão regional respeita os limites estabelecidos nas divisas políticas dos estados. As microrregiões homogêneas têm sua área

delimitada pela polarização exercida pela cidade mais importante e por todos os outros fatores que a individualizam no estado onde se encontra. Por exemplo, dizer que na microrregião de Belo Horizonte encontra-se a maior concentração industrial do estado equivale a afirmar que todos os municípios que se encontram em seu interior estão integrados e apresentam grande semelhança no seu histórico de ocupação, nas atividades econômicas dominantes e, muitas vezes, até mesmo suas condições naturais.

(...)

Em 1999 o governo federal divulgou mais uma forma de regionalizar o território nacional, com intenção de divulgar as políticas e estratégias de desenvolvimento regional do país através dos eixos de integração, (...). Esta nova regionalização foi elaborada com base nas diferentes atividades econômicas instaladas no território e na interiorização da infra-estrutura de transportes e energia. (SENE e MOREIRA. 2001, p.205-207)

No exemplar destinado à 8ª série, as discussões sobre a região aparecem de forma sutil quando os autores apresentam o surgimento dos blocos econômicos regionais como uma tendência de regionalização do mundo oriunda do processo de Globalização. Aqui verificamos que os autores estão concebendo a região como um espaço supranacional.

Por fim podemos afirmar que esses autores foram os únicos a realizarem uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de região. A nosso ver tais discussões estão bastante coerentes com a faixa etária dos alunos para as quais são propostas. Além disso, verificamos que foram eles os que se apresentaram mais atualizados em relação às discussões que se realizam no Ensino Superior.

A partir dos resultados obtidos com nossa pesquisa podemos considerar que íntimas relações existem entre o conteúdo dos livros didáticos, no que diz respeito ao significado de lugar, paisagem, território e região, e a concepção que os professores possuem a respeito do significado dessas categorias.

No que diz respeito ao lugar, verificamos que as duas coleções didáticas mais utilizadas pelos professores veiculam uma concepção de lugar como espaço físico e absoluto, espaço da localização geográfica. Em nenhum momento detectamos aí uma abordagem do lugar enquanto um espaço subjetivo. No que tange ao conhecimento do professor sobre a referida categoria, com exceção de alguns professores, esse fato se repetiu, principalmente quando o professor expõe atividades de ensino realizadas com os seus alunos para trabalhar o conceito de lugar. Se observarmos as respostas dos professores e o conteúdo dos livros didáticos, temos que muitas respostas coincidem com o exposto pelos autores em seus livros. A superficialidade com que os autores abordam o conceito de

lugar foi refletida no conhecimento do professor. Conhecimento esse que não ultrapassa o do senso comum. Não identificamos nas respostas dos professores nenhum traço das discussões realizadas na última coleção analisada.

No que concerne ao significado de paisagem os autores mais utilizados pelos professores de certa forma promoveram uma reflexão sobre o significado de paisagem coerente com o que vem se discutindo no Ensino Superior. Porém, essas reflexões só apareceram por meio de um texto complementar, não foi estabelecida nenhuma relação concreta entre o significado de paisagem apresentado e os conteúdos geográficos veiculados pelos livros. O que imprimiu uma superficialidade nas reflexões. Quando refletimos sobre o conteúdo das respostas dos professores verificamos que esse fato se repete. Os professores, de certa forma, apresentaram o significado de paisagem, no entanto quando foram solicitados a expor uma metodologia utilizada com os alunos, mostraram que possuem uma visão superficial dessa categoria. A maioria dos professores mostrou que realiza com seus alunos uma simples descrição e uma mera constatação da paisagem. Essa é concebida pelos docentes como algo em si e não como o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico. Isso nos conduz a uma confirmação da escassa leitura que o professor possui sobre o significado dessa categoria.

Buscando estabelecer uma relação entre o conceito de território veiculado pelos livros didáticos e o conhecimento dos professores sobre essa categoria, podemos concluir que a concepção dos professores a respeito do significado dessa categoria coincide com o que se veicula nos livros didáticos. O território ainda é visto por ambos como o espaço físico, delimitado e circunscrito sob o poder do Estado. Isso foi possível verificar tanto nos momentos em que o professor foi chamado a definir o território como nos momentos em que foi solicitado a apresentar uma atividade de ensino realizada com os alunos a respeito do significado dessa categoria.

No que diz respeito ao significado da categoria região, percebemos que as duas coleções didáticas mais utilizadas pelos professores não apresentaram reflexões específicas sobre o significado dessa categoria, ou mesmo sobre o processo de formação da região. Assim como os professores que em suas respostas demonstraram não terem construído para si um conceito de região.

O que constatamos nos livros didáticos é que os autores partiram diretamente da existência das regiões e a partir daí procuraram apresentar a localização e as características específicas de cada uma delas. Nessa apresentação os autores enfatizaram a concepção de região como o espaço resultante da divisão de um determinado território de

acordo com alguns critérios e também enquanto um espaço político e administrativo. As discussões ficaram restritas à apresentação das características e das especificidades de cada região. O que talvez possa ter sido uma estratégia dos autores para imprimir no conteúdo de seus livros uma discussão mais didática para os alunos.

No que diz respeito às respostas dos professores esse fato também aparece. Os professores dificilmente conseguiram definir a região, ao serem inquiridos sobre o seu significado partiam diretamente para exemplos concretos da existência de regiões e quase sempre esses exemplos apontavam para a divisão regional do Brasil que foi realizada pelo IBGE. Aqueles que arriscavam uma definição o faziam considerando a região como porções de um território com características que as definem. A maioria dos professores, quando questionados sobre uma atividade de ensino em que consideram trabalhar o significado de região, apontou atividades realizadas na 6ª série sobre a regionalização do Brasil realizada sob os critérios do IBGE. Algumas respostas apontaram também para a regionalização em escala supranacional como a divisão do mundo em blocos econômicos ou a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

O fato dos professores de Geografia terem no livro didático seu principal instrumento de atualização teórico-metodológica nos remete a algumas indagações sobre o futuro do ensino de Geografia enquanto instrumento de formação do indivíduo consciente. O que esperar de um ensino cujo professor não possui um conhecimento consistente a respeito da ciência que é referência de sua disciplina? Como esse professor poderá desenvolver junto ao aluno o raciocínio geográfico para que ele possa pensar o mundo atual em sua complexidade espacial? O que esperar de um ensino cujo instrumento de formação do professor sobre o conhecimento geográfico é o mesmo dos alunos – o livro didático? Quais ações precisam ser implantadas pelas autoridades educacionais para que o professor tenha acesso a outros veículos de formação a respeito da natureza teórico-metodológica da ciência geográfica? Como conscientizar o professor sobre o seu papel de agente da sua própria formação?

As respostas a essas indagações devem ser construídas por todos os profissionais da Geografia, seja do Ensino Fundamental seja do Ensino Superior, e por todos aqueles que de uma forma ou de outra têm se envolvido com movimentos que visam à melhoria da qualidade do ensino público e gratuito do país.

Considerações Finais

O saber geográfico escolar em muitos aspectos se diferencia do saber geográfico acadêmico. É um saber cujo objetivo é o de gerar aprendizagem. A sua construção envolve a articulação entre vários fatores: as especificidades teórico-metodológicas da Geografia acadêmica, o sujeito da aprendizagem, o elemento contextual onde se dá a prática pedagógica e os fins da educação. Assim, ensinar Geografia não se resume em transmitir ao aluno pura e simplesmente o corpo conceitual da ciência geográfica, mas sim selecionar determinados resultados científicos adequados à geração de aprendizagem, a qual não se esgota na aquisição de dados e informações.

Por outro lado, não podemos negar as íntimas relações existentes entre os dois tipos de saberes. A Geografia escolar, em sua constituição, carrega muitos traços teórico-metodológicos da Geografia Acadêmica. O vínculo existente entre a primeira e a segunda se estabelece a partir do momento que o professor, em sua prática, coloca o aluno em contato com formas de pensar e encaminhar soluções que são próprias da Geografia. Ensinar Geografia compreende introduzir os alunos em formas específicas de raciocínio: o raciocínio geográfico.

Assim, a Geografia escolar irá compartilhar com a Geografia científica a sua estrutura e a sua organização interna, a forma como ela se organiza, se constitui e se

pensa a si mesmo. Isso significa que no processo de construção do raciocínio geográfico o pensamento do professor e do aluno deverão ser norteados pelas estruturas objetivas que constituem a Geografia, ou seja, pelo arcabouço teórico e metodológico edificado por essa ciência ao longo da sua trajetória histórica.

Nesse contexto, para que a Geografia Escolar se edifique como um instrumento de conscientização do indivíduo sobre sua realidade espacial, é muito importante que ela se mantenha atualizada em relação às produções teóricas da universidade. Somente assim ela poderá oferecer elementos para que o aluno compreenda o espaço geográfico, dialogue com ele e amplie a sua visão de mundo, a sua consciência de suas responsabilidades e direitos.

Essa atualização do ensino, no que diz respeito às inovações teórico-metodológicas ocorridas com a ciência geográfica, se concretiza a partir de mudanças realizadas no currículo escolar e, principalmente, a partir do processo de formação continuada dos professores em exercício.

As últimas inovações teórico-metodológicas pretendidas para o ensino de Geografia foram introduzidas oficialmente, em meados da década de 1990, a partir da elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia. Essas inovações se referem à necessidade de incorporação ao ensino, das reflexões realizadas na academia a respeito do significado das categorias de lugar, paisagem, território e região.

Entretanto, através da investigação realizada entre os professores de Geografia do Ensino Fundamental que atuam nas escolas estaduais do perímetro urbano do Município de Marília, pudemos constatar que as inovações introduzidas oficialmente no currículo da Geografia escolar não se concretizaram na prática da maioria dos professores. Os dados revelaram a existência de um desencontro teórico-metodológico entre a Geografia do Ensino Fundamental e a Geografia do Ensino Superior. O Conhecimento dos professores a respeito do significado das categorias lugar, paisagem, território e região, está muito aquém daquele produzido nas universidades.

Muitos são os fatores que determinam essa problemática e também muitas são as ações que precisam ser implantadas para solucioná-la. Em nossa pesquisa buscamos investigar aspectos relativos ao processo de formação continuada do professor de Geografia. Isso nos revelou muitas contradições

As ações que estão sendo implementadas para o processo de formação continuada dos professores investigados não estão sendo revertidas em um amadurecimento teórico do professor. Isso se refere tanto às ações realizadas no âmbito da escola como àquelas que se realizam por iniciativa do próprio professor.

Apesar de já ter se passado mais de uma década desde que as inovações curriculares foram introduzidas oficialmente entre os professores do ensino básico, através da implantação do citado referencial curricular nacional, a maioria dos professores nunca teve contato com o conteúdo aí veiculado. A minoria dos que teve contato o fez através da leitura de pequenos trechos ou através da leitura do rol de conteúdos sugeridos para o ensino de Geografia no momento da elaboração do plano anual de ensino. Esses nem sequer conhecem mais a fundo o teor das discussões que ali foram impressas.

As ações da Diretoria Regional de Ensino para a formação continuada dos docentes, em quase nada contribuíram para um amadurecimento teórico do professor no que tange ao significado de lugar, paisagem, território e região. Nenhum dos cursos de formação continuada teve como objetivo discutir o significado das categorias geográficas em questão e tão pouco o conteúdo veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, dos cursos oferecidos, os que tiveram como objetivo discutir questões da Geografia aconteceram, em sua maioria, sob a modalidade de palestra de curta duração.

Entre os três cursos de maior duração que foram realizados, dois aconteceram à distância, via *internet*, e tinham como objetivo discutir os métodos e os procedimentos de ensino. As reflexões sobre o conhecimento geográfico foram secundarizadas.

No que diz respeito à participação dos coordenadores pedagógicos como agentes de formação continuada dos professores, captamos que esses, ao invés de atuarem junto aos docentes na resolução dos problemas surgidos no cotidiano da sala de aula, em sua maioria, exercem a função de auxiliar da administração escolar. Os HTPCs, enquanto espaço de discussão e reflexão pedagógicas, na maioria das escolas, se transformaram em espaços de transmissão de recados e assuntos de natureza burocrática e administrativa da unidade escolar. Esses horários raramente são dedicados à reflexão sobre a resolução de impasses encontrados na prática docente.

A assessoria dada pelo Assistente Técnico Pedagógico de Geografia encontra-se também em situação bastante precária. Além desse agente não possuir

formação específica na área de Geografia, pois a sua graduação é em História, exerce ao mesmo tempo duas funções: a de ATP de Geografia e a de ATP de História. Mesmo estando há mais de dois anos em sua função, tem atuado muito pouco junto aos professores, tanto que a maioria dos professores não o conhece e alguns professores ignoram a existência desse profissional. Sua atuação tem sido mais junto aos professores do Ensino Médio através de encontros que visam a capacitar esses profissionais para o uso de recursos midiáticos junto ao aluno.

No que se refere às ações do professor enquanto agente de sua formação, nós constatamos que existe pouca disponibilidade e iniciativa do professor em buscar o seu aprimoramento intelectual, seja através de cursos de pós-graduação, de extensão, de atualização ou através da participação em eventos científicos da área em que atua. O envolvimento do professor com produções teóricas de especialistas da universidade é insignificante. Poucos são aqueles que têm consciência do seu papel como agente de sua própria formação. Entre a minoria dos professores que demonstra interesse em se atualizar estão os professores mais jovens em início da carreira docente. Os professores com mais anos de experiência profissional se mostram desestimulados em investir no seu aprimoramento intelectual. O professor ainda tem no livro didático seu principal referencial teórico.

Esse fato torna-se bastante preocupante, pois através de uma análise que realizamos do conteúdo dos principais livros didáticos utilizados pelos professores entrevistados, pudemos constatar muitas contradições teórico-metodológicas. O conteúdo desses manuais de ensino, no que se refere ao significado das categorias geográficas analisadas, também se encontra bastante desatualizado em relação ao que se discute no Ensino Superior.

Por outro lado, não podemos ignorar que os baixos salários, as jornadas de trabalho estafantes a que os professores são submetidos, as salas superlotadas, contribuem para que os professores, sem perspectiva de um futuro melhor, se sintam desestimulados em investir em seu aprimoramento intelectual como docente. Além disso, o acesso a livros acadêmicos, a cursos de extensão e de pós-graduação exigem do professor uma disponibilidade financeira a qual ele não possui.

Essa situação aponta para a necessidade de um repensar sobre o processo de formação continuada dos professores. Em outras diretorias de ensino sabemos que os problemas também existem. É preciso que os cursos de formação continuada, os

HTPCs e os encontros realizados com o ATP de Geografia sejam revertidos em um aprimoramento do professor no que diz respeito às especificidades teórico-metodológicas da disciplina que ministra. Os projetos de formação continuada do professor devem ter como objetivo o aprimoramento do professor, não só no que diz respeito aos métodos e as tecnologias de ensino, mas também devem objetivar um crescimento intelectual do professor a respeito da natureza teórico-metodológica da ciência que é referência de sua disciplina. Isso edificará no professor as competências necessárias para a formação de cidadãos do futuro, prontos para atuar em um mundo cuja complexidade espacial têm se mostrado tão clara.

Por outro lado, de nada adianta a concretização de projetos de formação continuada sem um efetivo envolvimento e comprometimento do professor com o processo. Esse envolvimento pode ser conquistado em grande parte a partir da valorização profissional do professor, o que conseqüentemente elevará sua auto-estima e melhorará a sua perspectiva profissional e sua participação enquanto agente social. Essa valorização passa impreterivelmente pela melhoria das condições materiais de existência desse profissional e das suas condições de trabalho tais como, melhor remuneração, classes menos numerosas, aumento quantitativo e qualitativo dos recursos didáticos, facilidade de acesso às produções acadêmicas da Geografia, etc.

A nosso ver, esse constitui um grande desafio para as autoridades educacionais brasileiras!

Referências Bibliográficas

ADAS, Melhem. Geografia, volumes 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. 4ª edição. São Paulo: Moderna. 2002.

ALMEIDA, Rosângela D. Perspectivas da Geografia Escolar no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE**, nove, 1998, Águas de Lindóia. Anais II, v.1/1, Águas de Lindóia. P.101-114.

ANDRADE, Manuel C. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1993.

ANDRADE, Manuel C. **Uma Geografia Para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.

ANDRADE, Manuel C. de. **Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades**: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, Milton et al. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998.

ANDRADE, Manuel C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOZZANO, Horacio. **Territorios reales, territorios pensados, territorios Posibles**. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000, 263 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª. a 8ª. Séries**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª. a 8ª. Séries**. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.-**Parâmetros Curriculares Nacionais**
Secretaria de Educação Fundamental.Brasília: MEC/SEF, 1997. V.5.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In
CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos(org.) **Ensino de Geografia**: práticas e
textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 83-134.

CANDAU, Vera Maria. A Didática e a relação forma /Conteúdo. In CANDAU, Vera
Maria (org.). **Rumo a uma nova Didática**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
p.29-37.

CARLOS, Ana Fani A. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, Ana Fani A. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, Ana Fani e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs). **Reformas no Mundo da
Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CARLOS, Ana Fani A. (org.) **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Editora
Contexto, 2003.

CASTELLAR, Sônia (Org). **Educação Geográfica** : teorias e práticas docentes. São
Paulo: Contexto. 2005.

CASTRO, Iná Elias de. Problemas e alternativas metodológicas para a região e para o
lugar. In: SOUZA, Maria Adélia A. de. **Natureza e Sociedade de hoje**: uma leitura
geográfica. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

CASTRO, Iná. E., GOMES, Paulo C. C., CORREA, Lobato. R. (Orgs.) **Geografia**:
Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2003.

CASTRO, Iná. E., GOMES, P. C. C., CORREA, L. R. (Orgs.) **Explorações
Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos(org.) **Ensino de Geografia**: práticas e
textualizações no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CLAVAL, P. A **Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da U.F.S.C., 1999.

COOL, César *et ali*. **Os Conteúdos na Reforma: Ensino e Aprendizagem de Conceitos Procedimentos e Atitudes**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

CORRÊA, Lobato. Territorialidade e corporação um exemplo. In: SANTOS, Milton, SOUZA Maria Adélia & SILVEIRA, Maria Laura.(orgs) **Território: globalização e fragmentação**.São Paulo: Hucitec, 1998, p.251-256.

CORREA, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003a.

CORREA, L.C. “Espaço, um conceito-chave da Geografia”. In: CASTRO, I. E., GOMES, P.C. C., CORREA, L. R.(Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2003.p.17-47.

CORREA, R.L. **Trajetórias Geográficas. Rio de Janeiro**: Bertrand Brasil, 2003.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As perspectivas dos Estudos Geográficos. In: Christofolletti, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São PAULO: Difel, 1982.

CRUZ, Rita de Cássia A. Os Caminhos da pesquisa de campo em Geografia. In: **Revista GEOUSP**, N ° 1, 1997, p.93-97.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DERRUAU, Max. **Tratado de Geografia Humana**. 6 ed.Barcelona: Editorial =Vicens-vives. 1972.

DUARTE, N. A **Individualidade Para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: DUARTE, N. (Org.). **O Professor e o Ensino-Novos Olhares- Caderno CEDES n.44**. Campinas: CEDES, p.85-106, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Araraquara: UNESP, 1999. Tese (Livre Docência).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. 6 ed. Petrópolis :Ed. Vozes ,2000

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus Editora. 1995.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no cotidiano da Escola Fundamental. **Série Idéias n. 12**, São Paulo: FDE, 1992 p.: 25-33.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da Universidade e do Sindicato. In: **Anais do IX ENDIPE**, v.1, Águas de Lindóia-SP, 4 a 8 de maio de 1998, p. 529-561.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**.9 ed. Petrópolis: Vozes,2001.

GEORGE, Pierre, **Os Métodos da Geografia**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1978.

GEORGE, Pierre *et al.* **A Geografia Ativa**. 3 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.20)

GOMES, Paulo C. da C. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORRÊA, Roberto L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003, p. 49-76.

GOMES, E. T. A. . “Paisagem-registros de conceitos a partir da Geografia Alemã”. In: VASCONCELOS, P. A . e SILVA, S. B. (Orgs.). **Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999. p. 121-143.

GONÇALVES, Carlos Walter P. “ Reformas no Mundo da Educação/Reformas no Mundo” In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.68-87.

GOODSON , Ivor. F.**Currículo: Teoria e História**. 4 ed Petrópolis: Vozes,2001.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Categorias geográficas: reflexões sobre a sua natureza. IN: **Caderno de Geografia**, vol 11, número 17, 2º semestre de 2001. Belo Horizonte: PUC Minas.

HYPÓLITO, Dineia. (2004) Repensando a Formação Continuada. <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/100/42/> acesso 20/09/2005

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da nossa época. Vol. 77.

JOHNSTON, R.J. **Geografia e geógrafos..** São Paulo: DIFEL, 1986.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: Objetivos, Ensino e Apropriação. In: LOPES Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e Políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-71

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOZEL, Salete & Filizola Roberto. **Didática da Geografia: o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra,1976. trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio.

LACOSTE, Yves. **A Geografia-Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra. 2ed.**Campinas: Papirus. 1989.

LEITE, Adriana Filgueira. “O Lugar duas acepções Geográficas”. In: **Anuário Estatístico de Geo Ciências** .Rio de Janeiro: UFRJ, volume 21, 1998, p.9-20.

LEITE, Maria Ângela F. P. L **Destruição ou Desconstrução? Questões da paisagem e tendências de regionalização.** São Paulo: Hucitec, 1994.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia.** São Paulo: Edusp,2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os conteúdos escolares e a sua dimensão crítico-social.** Revista ANDE, Brasília, ano 5, n.11,p.7-8.

MAIA, Rosemere Santos. **Shopping center- O afrouxamento da promessa de assepsia e o lugar da pobreza nos templos de consumo das cidades contemporâneas,** Rio de Janeiro: UFRJ, 2002(Tese de Doutorado)

MASCARIN, Sílvia. R. “Refletindo sobre o ensino de Geografia neste final de século”. In: Rufino, S.M.V.C. (org.). O Ensino de Geografia. **Caderno CEDES** n. 39. Campinas: Papirus, p.64-72, 1996.

MESQUITA, Zilá. Divisões, recortes, partilhas: isto está mudando. O que há para aprender ? In: SOUZA, Maria Adélia *et al* (orgs.) **Natureza e Sociedade de Hoje: Uma Leitura Geográfica.** 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Coleção O Novo Mapa do Mundo.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas.** *Educ. Soc.*, abr. 2001, vol.22, no.74, p.121-142.

MORAES, Antonio C. R. de.**A Gênese da Geografia moderna.** São Paulo: Hucitec, 1989.

MORAES, Antonio C. R. *Geografia e Ideologia nos Currículos de 1º Grau.* In: BARRETO, Elba D Siqueira de Sá. (org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Editora Autores Associados, 1998. (Coleção Formação de Professores)

MORAES, Antonio C. R. **Geografia. Pequena História Crítica.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

MORAES, Antonio C. R. **Ideologias Geográficas**. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec,1996. (Coleção Geografia: Teoria e Realidade)

MORAES, Antonio C. R. “Geografia e Ideologia nos Currículos de 1º. Grau” In: BARRETO, E.S.S.(org.).**Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998, p.163-192.(Coleção Formação de Professores)

MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo: Questões atuais**. Campinas: Papirus Editopra,1997.

MOREIRA, Antonio Flávio& SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

MOREIRA, Ruy (Org.).**Geografia: teoria e crítica. O saber posto em questão**. Petrópolis: VOZES, 1982.

MOREIRA, Ruy **O Discurso do Averso**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda, 1987.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. “**O Ensino de Geografia: Horizontes no Final do Século**” In: Boletim Paulista de Geografia n.72. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p.3-28. 1994a.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Para Onde Vai o Ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994b.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. “Trajetória e compromissos da Geografia Brasileira” In: RUFINO, Sônia M.V.C. (org.).O Ensino de Geografia. **Caderno CEDES** n. 39. Campinas: Papirus, 1996, p.7-21.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. “Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão” In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.37-43.

OLIVEIRA, Bety. **O Trabalho Educativo : reflexões sobre paradigmas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados,1996.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica: Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografia, Dissertações e Teses.** São Paulo: Pioneira Tomsom Learning, 2002.

PAGANELLI, Tomoko Lyda Paganelli. Reflexões sobre categorias , conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, Nídia.Nacib. & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino(orgs.) **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-157.

PEREIRA, Diamantino et al. “A Geografia no 1º. Grau: Algumas Reflexões”. In: **TERRA LIVRE, N.8 Prática de Ensino em Geografia.** São Paulo: AGB/ Marco Zero, p.121-135, 1991.

PEREIRA, Diamantino A . C. “Geografia Escolar: Conteúdos e/ ou Objetivos?” In: **Caderno Prudentino de Geografia n.17** Geografia e Ensino, Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p.62-74, 1995.

PEREIRA, Raquel M.F. A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna.** Florianópolis: UFSC, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs) **Alternativas ao ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.

POLONI, Delacir A .R. **A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: caminhos e descaminhos.** São Paulo:USP, 1998. Tese (Doutorado).

PONTUSCHKA, Nídia.N. “Parâmetros Curriculares Nacionais : tensão entre Estado e Escola” In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

PONTUSCHKA, Nídia.Nacib. & OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino(orgs.) **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

QUAINI, Massimo. **A Construção da Geografia Humana.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. Trad. Liliana Laganá Fernandes.

RAY, Christopher, **Tempo, espaço e Filosofia.** Campinas: Papirus, 1993.

RAFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo, Ática, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo Escolar Brasileiro (1837-1942)**. São Paulo: PUC, 1996. Dissertação.

RUA, João. **Para Ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

RUFINO, Sônia M.V.C.(Org.). **O Ensino de Geografia - Caderno CEDES n.39**. Campinas: Papirus, 1996.

SANTOS, Milton “**Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método**”. In: Boletim Paulista de Geografia N. 54. São Paulo: A .G. B., p.81-99, Junho de 1977.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton **O Espaço Dividido**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SANTOS, Milton. **Espaço & Método**. São Paulo:Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton ,SOUZA Maria Adélia & SILVEIRA, Maria Laura.(orgs) **Território: globalização e fragmentação**.São Paulo: Hucitec, 1998, 331p.

SANTOS, Milton Entrevista **Folha de São Paulo**. <http://geocities.yahoo.br/jorgematheus2002/11mst.htm>. Acesso em 03/06/2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2001, 174p

SANTOS, Milton. e SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record. 2003.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao Lugar**; São Paulo: EDUSP. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. “ O Território: diferentes interpretações na literatura italiana In: RIBAS, Alexandre Domingues, SPOSITO Eliseu S. & SAQUET, Marcos Aurélio (orgs). **Território e desenvolvimento: diferentes abordagens**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. pp. 121-147.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 30 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.(Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 5)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

SENE Eustáquio de & MOREIRA, João Carlos. **Trilhas da Geografia**, volumes 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione. 2000.

SHOUMAKER, Bernadette Merenne. **Didáctica da Geografia**. Lisboa: Edições ASA, 1999.(Coleção Horizontes da Didáctica)

SILVA, Aínda Maria Monteiro *et al.* **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Armando Corrêa da Silva. **O Espaço Fora do Lugar**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, Armando C. “Fenomenologia e Geografia”. In: **REVISTA ORIENTAÇÃO** n. 7. São Paulo: Departamento de Geografia/ USP. p.53-56. 1986.

SILVA, Luiz Heron.(org.) **Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOJA, Edward. **Geografias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ines. E., GOMES, Paulo C. C., CORREA, Lobato. R. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, Maria Adélia *et al* (orgs.) **Natureza e Sociedade de Hoje: Uma Leitura Geográfica**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1994. Coleção O Novo Mapa do Mundo.

SPOSITO, Eliseu S. a **Crise paradigmática e a crítica do conhecimento geográfico**. Revista de Geografia. São Paulo: UNESP, v.14, 1997,p.141-151.

SPOSITO, Eliseu S. **Dinâmica Econômica, Poder e novas Territorialidades**. Presidente Prudente: GASPER, 1999.

SPOSITO, Eliseu S. **Contribuição à metodologia de ensino do pensamento geográfico**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2000 (Tese de Livre-Docência)

SPOSITO, Maria Encarnação B. “Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A . F. A SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ines. E., GOMES, Paulo C. C., CORREA, Lobato. R. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p.p 77-116

SUERTEGARAY, Dirce. Maria A. Espaço Geográfico, Uno e Multiplo In: **REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES** : Universidad de Barcelona ,Nº 93, 15 de julio de 2001. <http://www.ub.es/geocrit/sn-93.htm>

OLIVEIRA, Arioaldo U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35”.

TERRA LIVRE, São Paulo: AGB/Marco Zero, n.2, 1987. **O Ensino da Geografia e Outros Temas**. 154p.

TERRA LIVRE, São Paulo: AGB/Marco Zero, n.8, 1991. **Prática de Ensino de Geografia**. 164p.

TERRA LIVRE, São Paulo: AGB, n. 14, 1999. **As transformações no Mundo da Educação: Geografia Ensino e Responsabilidade Social**. 128p.

TUAN, Y.F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL,1983.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. In: **Caderno CEDES**, n.44, p.73-84, 1998.

VESENTINI, José W. (org). **Geografia e Ensino: Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1989.

VESENTINI, José W. & VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**. Volumes: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries. São Paulo: Atica. 2002.

VIEIRA, Noemia R. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia**. Marília: UNESP, 2000. Dissertação.

VLACH, Vânia R.F.-**Geografia em Construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VLACH, Vânia R. F. “Metodologia do Ensino de Geografia”.In **Caderno de Geografia**, n.3, v.2. Belo Horizonte, p.41-52, julho de 1992.

ZABALA, Antoni (org). **Como trabalhar os Conteúdos Procedimentais em aula**. Porto Alegre Artmed.1999.

ZABALA, Antoni (org). **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**. Porto Alegre Artmed.2002.

WEY. Vera Lucia. A capacitação de Educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO Maria Aparecida V. & SILVA JUNIOR, Celestino Alves **Formação do Educador e Avaliação Educacional** : Formação inicial e contínua. V.2São Paulo: Editora UNESP, 1999. Seminários e Debates.

ANEXO I**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES****A-IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR**

1-Nome:

2-Escola que leciona

3-Tempo no magistério

B- QUANTO À FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

4-Em que ano terminou a graduação?

5- Qual o nome da instituição na qual cursou a Graduação?

6-Fez licenciatura em Geografia ou complementação?

C- QUANTO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

7-Você leu os PCNs de Geografia?

8-Fez curso de atualização (na área específica da Geografia) nos últimos três anos?

9-Este curso foi de iniciativa da Diretoria Regional de Ensino ou particular?

10-Qual a temática tratada neste curso?

11-Algum destes cursos teve como objetivo refletir sobre o conhecimento geográfico veiculado pelos PCNs de Geografia, em específico sobre as categorias de lugar, paisagem, território e região.

12- Os ATPs de Geografia tem proporcionado momentos para que você professor refletir sobre o significado das categorias científicas da Geografia e sua aplicabilidade junto aos alunos?

13- Os HTPCs têm sido um momento em que você possa refletir sobre as dificuldades encontradas em sua prática educativa?

14- Quais os autores da Geografia você leu nos últimos três anos que tenha abordado questões relativas ao significado das categorias científicas da geografia?

15- Fez curso de pós-graduação?

()Especialização ()-Mestrado () Doutorado

D- QUANTO AO CONHECIMENTO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO SIGNIFICADO DAS CATEGORIAS CIENTIFICAS DE LUGAR, PAISAGEM, TERRITÓRIO E REGIÃO

-Os PCNs de Geografia introduzem entre os professores do ensino básico as discussões sobre os conceitos e as categorias da Geografia de Paisagem, Lugar , Território e Região. Tendo em vista os conhecimentos adquiridos por você ao longo de sua formação (inicial e continuada), bem como as discussões realizadas pelos autores dos PCNs de Geografia, faça um breve comentário sobre o significado de

16-Espaço Geográfico

17-Lugar

18-Paisagem

19-Território

20-Região

21-Para você o que diferencia a Categoria Geográfica do Conceito Geográfico? Que lugar eles ocupam no processo de construção do conhecimento geográfico pelo aluno?

22-A que tipo de veículo de informação você atribui esse seu conhecimento acerca do significado das categorias científicas da geografia em questão?

E- QUANTO A METODOLOGIA DO PROFESSOR

23- Que tipo de recurso metodológico você utiliza para realizar a mediação entre o aluno e o conhecimento geográfico?

24- Em sua prática docente, você utiliza Livro Didático? Qual?

25 -Dê um exemplo de uma atividade de ensino que você realiza com seus alunos para o desenvolvimento de sua compreensão sobre o significado da categoria :

26-Lugar

27- Paisagem

28-Território

29- Região.