

ANTONIA IEDA DELFINO

**O ESPAÇO – REPRESENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E
CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PCNs DE
GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO**

Presidente Prudente
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Campus de Presidente Prudente

**O ESPAÇO – REPRESENTAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E
CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS PCNs DE
GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO**

Antonia Ieda Delfino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida Gomes Marin

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao
Programa de Pós-graduação em Geografia -
Área de Concentração: Produção do Espaço,
para obtenção do Título de Mestre em
Geografia.

Presidente Prudente
2007

D391e Delfino, Antonia Ieda.
O espaço – representação, investigação e contextualização: uma análise dos PCNs de Geografia do Ensino Médio / Antonia Ieda Delfino. - Presidente Prudente : [s.n], 2007
xiv, 156 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Fátima Aparecida Gomes Marin
Banca: Gilza Maria Zauhy Garms, Márcia Ajala Almeida
Inclui bibliografia

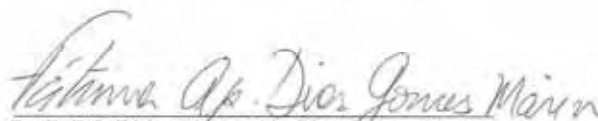
1. Parâmetros Curriculares de Geografia do Ensino Médio. 2. Geografia. 3. Espaço. I. Autor. II. Título. III Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18.ed.) 910

Ficha cartográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a. Gilza Maria Zauhy Garms


Prof.^a. Dr.^a. Marcia Ajala Almeida (UFMT)


Antonia Ieda Delfino

Presidente Prudente (SP), 29 de outubro de 2007.

Resultado: APROVADA

A Deus, pela minha existência e pelo seu amparo nos momentos difíceis que foram muitos,

Aos meus pais: José Alexandrino Delfino e Josefa Maria Delfino, dois sertanejos, que se sentem vitoriosos por mim,

A minha irmã Maria Verônica (in Memoriam) por ter sempre acreditado em mim,

À minha família, por fazerem parte do que eu sou.

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho é resultado da contribuição direta ou indireta de muitas pessoas. Este em particular, é resultado de uma formação pessoal onde a necessidade de aprender foi uma constante, e nessa caminhada foram muitos os professores.

A primeira delas, Professora Francisca, que me alfabetizou e me “ensinou” até onde lhe foi possível, a 3ª série do ensino fundamental, sem nunca ter usado um quadro ou giz, uma novidade que na década de 1980 ainda não tinha chegado ao sertão nordestino. Esta foi base de todo um processo que me trouxe até aqui.

A minha Orientadora, Profª. Drª. Fátima Aparecida Gomes Marin, por ter encarado o desafio de me orientar, mesmo a longa distância. E, ter conseguido ponderar sábia e pacientemente sobre meus escritos apresentando sugestões e questionamentos.

Ao Professor Dr. Antonio César Leal, pela sua contribuição extraordinária no meu período de mestrado em Prudente, me fazendo rever a possibilidade de fazer ciência em benefício social, pelas suas considerações na minha qualificação e pelo ser humano e profissional que é.

A Profª. Drª. Gilza Maria Zauhy Garms, pelas observações claras e sistematizadas no momento da minha qualificação e que foram fundamentais para maior clareza do texto.

Às Profªs. Drªs. Márcia Ajala Almeida, Margarete Cristiane C. Trindade Amorim e Tereza Cristina Souza Higa por aceitarem fazer parte dessa história.

A todos aqueles professores que fizeram e fazem parte da minha formação, em especial Denise Alves, por ser quem é.

Ao Ed, por ter me agüentado e apoiado durante esta jornada. Ao Evaldo, por atender meus telefonemas em qualquer hora para desabafos. E a Luana pelo carinho e serviços de tradução.

Aos Professores e colegas que partilharam algumas disciplinas do curso de pós-graduação desta instituição, fazendo-me crescer e enxergar maiores possibilidades.

Aos alunos que já tive durante minha carreira no magistério, por me fazerem acreditar no futuro e buscar aperfeiçoar meus poucos conhecimentos.

Assim é a vida, Federico, aqui tens as coisas
que te pode oferecer minha amizade de
melancólico varão varonil.
Já sabes por ti mesmo muitas coisas,
e outras irás sabendo lentamente.

(Fernando Pessoa).

RESUMO

Esse trabalho é resultado da análise teórico-metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) de Geografia. Foi desenvolvido a partir da abordagem do conceito de espaço, considerado o conceito central pelo documento e outros conceitos-chave como paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnicas e redes. Para melhor contextualizar esses conceitos no Ensino Médio, foi traçado um perfil desse nível de ensino no Brasil bem como sua finalidade, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. O desenvolvimento do trabalho foi feito a partir da pesquisa bibliográfica, utilizando como método de abordagem o dialético. O resultado da análise demonstra uma revisão teórico-conceitual da Geografia dos PCNEMs, pouco profunda, ao citar os movimentos teórico-conceituais que a ciência geográfica passou no século XX.. Quanto à questão metodológica há ausência de uma abordagem que favoreça o desenvolvimento de uma Geografia no Ensino Médio que compreenda o seu objeto de estudo, o espaço geográfico, em suas várias manifestações levando o aluno a uma prática crítica e reflexiva da sua relação com o meio no qual está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Médio, Geografia, Espaço.

ABSTRACT

This thesis is the result of the theoretical-methodological analysis of the National Curriculum Parameters from High School (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEMs - in Portuguese) in Geography. It was developed starting from the approach of the concept of space, considered the main concept in this thesis and others key-concepts such as landscape, place, territory and territoriality, scale, globalization, techniques and network. For a best context of these concepts in High School, a profile of this knowledge grade in Brazil and also its objectives were made, the development of its competences and specific abilities. The development of this thesis was made starting from bibliographic research, using as the approach method the dialectic. The result of the analysis shows a review of the theoretical and conceptual Geography of PCNEMs, little deeper, to cite the movements theoretical and conceptual that science geographical happened in the twentieth century. Regarding the methodological issue there is an absence of approach that benefits the development a High School Geography that comprehend its object of study, the geographical space, in its various manifestations leading the student to a critic and reflexive practice of his relation with the environment in which he is inserted.

KEY-WORDS: National Curriculum Parameters from High School, Geography, Space.

SUMÁRIO

Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	06
1.1. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.....	08
1.2. O tema trabalho sob a perspectiva do novo Ensino Médio.....	17
1.3. Competências e habilidades.....	24
CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO COMO DISCIPLINA ESCOLAR.....	35
CAPÍTULO III - A QUESTÃO CONCEITUAL NOS PCNEMs DE GEOGRAFIA.....	54
3.1 Paisagem.....	61
3.2 Lugar.....	64
3.3 Território e territorialidade.....	67
3.4 Escala.....	71
3.5 Globalização, técnicas e redes.....	73
CAPÍTULO IV - AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO.....	78
4.1 Representação e comunicação.....	78
4.2. Investigação e compreensão.....	101
4.3 Contextualização Sócio-cultural.....	110
CAPÍTULO V O DESAFIO DE UMA PROPOSTA.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132

REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO.....	148

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nas últimas décadas passou por uma série de transformações de natureza conceitual e metodológica. Nesse ínterim, a disciplina de Geografia do Ensino Médio não passou incólume por essas mudanças, principalmente a partir de 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, em 1998 com a publicação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

Como professora de Geografia do Ensino Médio vivenciamos essa realidade, a transição das Leis na escola do ensino básico e a implementação do novo currículo de Geografia no Ensino Médio. Um Ensino Médio que vinha com uma nova proposta de formação educacional em substituição a um currículo com uma estrutura voltada para a realidade da década de 70, último período em que houve uma mudança curricular.

O novo currículo tem que atender a formação de um cidadão voltado para o século XXI e foi a necessidade de compreender esse currículo, particularmente o de Geografia do Ensino Médio que pautamos o desenvolvimento desta pesquisa.

Entender a conjuntura educacional e o ensino da Geografia a partir de então se tornou o foco de nossa preocupação pedagógica. O que se esperar do ensino da Geografia para a formação do cidadão do século XXI?

Essa pergunta permeia a prática pedagógica de professores de Geografia do Ensino Médio diante das mudanças ocorridas na legislação, mudanças essas que aconteceram sem a devida participação da comunidade dos professores e conseqüentemente sem levar em conta a realidade da sala de aula, o cotidiano de se fazer Geografia. Acrescente-se a isso o fato do novo currículo trazer uma série de novos conceitos pedagógicos voltados exclusivamente para a formação de um aluno em processo de finalização de um ciclo, a formação no ensino básico e que deve dominar determinadas competências e habilidades específicas de cada disciplina do currículo do Ensino Médio.

Nossa preocupação ao iniciar esta pesquisa foi trazer à luz uma discussão além da proposta apresentada pelos PCNEMs, mas a partir do que este documento sugere e não aprofunda com a devida atenção necessária para o profissional da Geografia, que diante de tantas mudanças carece de atualizações tanto de natureza teórica quanto metodológica e, que o documento oficial que apresenta a proposta de um novo currículo (PCNEMs) não traz subsídios suficientes para o professor de Geografia desenvolver um trabalho condizente com a natureza da disciplina, que exige um professor crítico e reflexivo.

No novo Ensino Médio é necessário que esse professor vá além; além do seu papel de orientador crítico e reflexivo, a condução do processo formativo do aluno deste nível de ensino requer condições de aprendizado mais complexas. Nesse contexto, compreendemos o processo investigativo como uma possibilidade metodológica capaz de despertar no aluno o seu potencial de pesquisador, condição necessária para um aprendizado autônomo onde a leitura do espaço no qual está inserido o leva a uma compreensão da realidade em suas múltiplas manifestações, colocando-o frente a situações problematizadoras, em que o papel de um cidadão crítico e reflexivo faz o diferencial.

Essa realidade envolve uma série de fatores onde o papel da formação do professor é um item de fundamental importância. Compreender a sua condição de formador requer estar ciente da realidade política, social, econômica e cultural da qual faz parte. Nesse contexto, entender o papel dos PCNEMs, é uma necessidade pedagógica, mas que deve acontecer de forma democrática aonde impere o diálogo através de opiniões diversas sobre o mesmo tema.

Esse é um dos objetivos principais do nosso trabalho, oferecer análises de um tema sob perspectivas não consideradas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Geografia.

Compreender a realidade atual é um dos maiores desafios para os educadores que diariamente se deparam com novas situações, que os levam a um constante repensar da sua condição. No caso do professor de Geografia essa realidade é vivida no fazer pedagógico diário, diante da complexidade do seu objeto de estudo, o espaço geográfico em suas várias manifestações e representações.

Analisar e aprofundar a proposta teórico-metodológica do ensino de Geografia defendida pelos PCNEMs e, conseqüentemente a noção de espaço geográfico concebida pelo currículo oficial, a partir de um referencial teórico atualizado, é o foco desse estudo.

Para atingir esse objetivo buscamos contextualizar o papel do Ensino Médio na educação brasileira, traçando um perfil histórico e sua função política estratégica na estrutura da economia, enquanto formador de mão-de-obra qualificada no processo de industrialização do país.

Nesse contexto merece destaque para compreender o papel do ensino de Geografia, a construção do pensamento geográfico como disciplina escolar na história do ensino básico e a abordagem conceitual dada pelos PCNEMs de Geografia, com ênfase para as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio.

Diante da natureza do nosso estudo, de entender a concepção de espaço geográfico adotada pelos PCNEMs, o trabalho se desenvolveu através da pesquisa bibliográfica, que

segundo Marconi e Lakatos (2001), trata-se de levantamento de bibliografias já publicadas, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto.

Para Cervo e Bervian (1983), a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas buscando conhecer e analisar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema.

Como método de abordagem optamos pelo dialético por buscar explicações lógicas coerentes com a realidade estudada. Enfocamos suas raízes e relações num quadro onde o sujeito atua como ser social e histórico na busca pela compreensão do desenvolvimento da vida humana num determinado espaço, e sua relação com o meio no qual está inserido, numa troca de experiências constante.

No primeiro capítulo são apresentadas considerações sobre o Ensino Médio no Brasil. É enfatizado também o papel que ocupa o tema trabalho, no currículo do Ensino Médio e os novos conceitos contemplados pelos PCNEMs: competências e habilidades, que são considerados os conceitos inovadores do novo currículo, que tem como uma das suas prioridades formar o aluno para o mercado de trabalho do século XXI. Formação essa que requer do aluno o domínio de determinados requisitos específicos de cada disciplina no final do Ensino Médio

Na busca pela compreensão da importância atribuída aos dois conceitos pelos PCNEMs, traçamos um breve histórico do uso do termo competência na literatura educacional no século XX, até a publicação dos Parâmetros, considerando a realidade do momento histórico da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil.

Para atender a esse objetivo, nos orientamos pelos trabalhos de autores como Pilletti, e sua contribuição sobre o Ensino Médio no Brasil e Vesentini, com suas análises da conjuntura global da publicação dos PCNEMs. Sobre o tema currículo, as idéias de Veiga-Neto, Sácristan, Berticelli, Coll e Apple são as bases do processo de análise da nossa investigação nesse momento. Sendo Coll um dos consultores do Ministério da Educação na reforma curricular, com a sua experiência da reforma educacional espanhola, sendo inclusive o mentor da idéia.

Tendo como base central da análise o currículo de Geografia segundo os PCNEMs, nos referendamos em Pontuschka, Cacete e em documentos oficiais posteriores aos Parâmetros como os PCN+ publicados em 2000 e as Orientações Curriculares Nacionais com publicações em 2004 e 2006. Sobre a questão do trabalho nos orientamos por Franco,

Campos, o Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e Fernandes, que forneceram subsídios para nossa análise.

Ao analisarmos os novos conceitos pelos PCNEMs, competências e habilidades, buscamos em Dolz e Ollagnier, Allal, Perrenoud, Bronckart e Ramos nossa fonte teórica. O fato se justifica pela contribuição que esses autores têm trazido à discussão sobre Ensino Médio e a formação para o mercado de trabalho, onde a ênfase e a análise se pautam na inclusão dos termos competências e habilidades no currículo.

O segundo capítulo traz um panorama da construção do pensamento geográfico como disciplina escolar.

O papel da Geografia na formação de cidadãos é o foco principal da análise que tem em Andrade, Carvalho, Zibord, Pereira, Lacoste, Vlach e Santos a referência teórica. Em Andrade e Carvalho encontramos o referencial quanto à evolução do pensamento geográfico para uma ciência Geográfica reconhecida, com um objeto de estudo definido. A contribuição de Zibord, Pereira, Lacoste e Vlach oferecem subsídios para a análise de uma Geografia já constituída enquanto disciplina escolar no currículo do ensino básico e com um papel bem definido na formação educativa de jovens cidadãos críticos e reflexivos. Quanto a Santos, é a partir de suas idéias que são definidos os conceitos geográficos contemplados pelos PCNEMs.

No terceiro capítulo, é tratada a questão conceitual da Geografia a partir da abordagem dada pelos PCNEMs. Nesta fase dividimos nossas análises segundo a abordagem seqüencial elaborada pelo documento oficial, tendo como eixo central da análise o espaço geográfico e os conceitos-chave, paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização técnicas e redes.

Para dar subsídios às análises desses conceitos se fez necessário a leitura de teóricos da Geografia como Santos, Haesbaert, Moreira, Bettanini, Foucault, Raffestin, Leite, Santos e Silveira, Castro, Corrêa, Castels, Vieira e Vieira e Oliveira.

As competências e habilidades da Geografia a serem desenvolvidas no Ensino Médio são tratadas no quarto capítulo. A partir do conceito de espaço, contextualizamos o tema segundo a estrutura textual adotada pelos PCNEMs, que os apresenta na ordem de: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural.

Nesse capítulo, o nosso objetivo não é simplesmente analisar, mas complementar o texto e apresentar sugestões teórico-metodológicas para o desenvolvimento das competências e habilidades na Geografia do Ensino Médio, a partir de autores relevantes para cada grupo de competência.

No grupo da Representação e comunicação são contemplados temas como mapas, gráficos e tabelas. Nesse item, tomamos como referência os trabalhos de Girardi, Martinelli, Joly, Almeida e Passini, Machado e Oliveira, Simielli, Castellar, Castrogiovanni, Castro, Crespo, Paganelli, Mirenne-Shoumaker e Dias.

No segundo grupo, denominado de Investigação e compreensão é salientado o processo de reconhecer, elaborar e comparar os fenômenos espaciais. Nesse contexto o processo investigativo ganha destaque, e para dar sustentação às nossas análises nos referendamos em autores como Minayo, Marconi e Lakatos, Nidelcoff, Pontuschka, Pozo, Freire, Rego, Almeida, Callai e principalmente Zabala a fonte referencial para compreender investigação do meio, com seus estudos sobre metodologia da investigação. Nesse grupo autores como Miranda, Viezzer e Ovalles, Reigota, Rodrigues Portilho, Currie e Coco influenciaram com seus trabalhos de análises sobre a ocupação do meio pelo homem e a relação daí resultante.

No terceiro e último grupo das competências e habilidades está a contextualização sócio-cultural. Neste grupo as leituras de Penin, Damiani, Callai, Silva, Santos, Araldi, Gheno e Dutra, Harvey, Ianni, Gidens, Soja, Oliva, Garrido, Santos e Silveira, Moura e Cavalcanti foram fundamentais para a compreensão das várias manifestações espaciais.

No encerramento do quarto capítulo é apresentada uma proposta de trabalho voltada para a Geografia do Ensino Médio, tendo com referência teórica-metodológica o trabalho de Antoni Zabala. A justificativa da escolha se pauta na abordagem questionadora que a metodologia propõe e que vem de encontro ao ideal de professor que tem no fazer pedagógico o objetivo maior de formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos que a partir de sua realidade compreenda melhor a complexidade do mundo no qual está inserido. Organizamos ainda um organograma com a proposta dos PCNEMs e, apresentamos um quadro com possíveis metodologias para se trabalhar as habilidades e competências da Geografia no Ensino Médio.

CAPITULO I

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

A obrigatoriedade do Ensino Médio é um fato recente na história da educação no Brasil. A partir dessa obrigatoriedade, o mesmo passa a ser tratado pelas leis educacionais sob um prisma até então não tratado, como parte do sistema de ensino, que apresenta um objetivo pedagógico bem definido, onde a grade curricular que o compõe mantém uma articulação até então ignorada. Pois até a sua obrigatoriedade, o Ensino Médio, não passava de um amontoado de disciplinas com conteúdos não articulados entre si. Diante desse quadro, a sua finalidade não era explorada, ficando o seu papel destinado ao simples elo de união entre o ensino fundamental e o ensino superior. Nesse panorama, o público ao qual esse nível de ensino era destinado permanecia em total alheamento à construção de um saber próprio, construído a partir de um currículo com características próprias. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB em 1996 e posteriormente dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, PCNEMs em 1999, configura-se uma nova realidade para o Ensino Médio e sua base curricular. É a partir da análise dos documentos em questão e sobre o currículo da Geografia em particular que se desenvolverá o presente trabalho.

Com a publicação da LBD e dos PCNEMs, espera-se uma renovação no campo teórico-conceitual e metodológico no Ensino da Geografia. É a partir dessas ponderações que começa nossa investigação, traçando um perfil do Ensino Médio para em seguida fazer considerações a respeito do que são os PCNs de Geografia do Ensino Médio. Em que contexto eles foram escritos? Eles contemplam realmente a natureza de sua proposta enquanto parâmetros para o fazer diário do professor Geografia teórico-conceitual e metodologicamente?

Diante dessas considerações foi traçado este capítulo, onde serão contemplados os temas que envolvem a construção de um currículo próprio do Ensino Médio e sua finalidade. Ampliando um conhecimento estruturado pela escola conduzindo o aluno uma autonomia cidadã, preparando-o entre outras possibilidades para o mundo do trabalho. Nessa renovação curricular, os temas competências e habilidades ganham destaque por traçar o objetivo que cada aluno deve alcançar no final de cada etapa deste nível de ensino, relacionado ao mundo do trabalho, tema recorrente neste processo de formação do aluno.

A Constituição brasileira de 1988, considerada uma das mais atuais do mundo, em seu Capítulo III, Seção I, Da educação, decreta em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II- progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Esta conquista, da universalização do Ensino Médio, reflete o início de um processo que viria se formalizar efetivamente, com a publicação da Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. A publicação da referida Lei foi resultado de discussões nos meios educacionais e, acima de tudo, de uma reformulação no ensino que atendesse ao processo de transformação pelo qual a sociedade mundial estava passando.

O que a Constituição decretou em 1988, só foi regulamentado com lei própria em 1996, com a entrada em vigor da Lei nº 9.394/96, a LDB, que em seu Artigo 21 determina: “A educação escolar compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”; Desta forma fica regulamentado o Ensino Médio como componente da educação básica, acessível a partir de então a todo brasileiro.

Para essa realidade tornar-se possível foram necessários anos de indecisões políticas e educacionais sobre o Ensino Médio e a sua finalidade na educação do jovem brasileiro. Essa postura só salientava o papel que o Ensino Médio representava no currículo escolar na educação brasileira, onde o mesmo foi secundarizado ao longo da história por todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior.

Segundo Piletti (2002), o Ensino Médio passou a ter existência formal em 1931, sendo que, até esta data foi vinculado ao ensino superior, inclusive na legislação. A partir de então, passou por sucessivas reformulações até 1971, com o surgimento da expressão ensino de 2º grau, passando a denominar o antigo ciclo colegial. O termo Ensino Médio só retornaria com a LDB de 1996.

As transformações pelas quais o Ensino Médio passou ao longo de sua existência condizem com as transformações do público para o qual é direcionado: o adolescente. No entanto, vale ressaltar as possíveis lacunas existentes na formação intelectual do aluno, caso não haja uma preocupação com o currículo que deve estar organizado adequadamente, com objetivos claros e pragmáticos para atender a contento o público ao qual é destinado, o jovem, característica fundamental do Ensino Médio.

Juventude: esta é a característica fundamental do ensino médio. E a pergunta que surge é uma só: até que ponto os conteúdos curriculares propostos para o ensino médio têm correspondido aos anseios, necessidades e interesses dos jovens do Brasil de hoje e de cada comunidade em que se localiza cada escola? (PILETTI, 2002, p. 12).

A resposta a essa pergunta deve estar sendo buscada por cada professor do Ensino Médio preocupado com a sua prática pedagógica e com o objetivo de se sentir útil na formação de um sujeito preparado para um mundo cada vez mais exigente e seletivo que domine competências e habilidades e lhe ofereça condições para viver no século XXI. É nesse panorama, da necessidade de se formar jovens cidadãos preparados para o mundo do trabalho que o currículo tem assumido destaque, bem como termos como competências, habilidades e as tecnologias, apresentados pelos PCNEMs e que são recorrentes na formação do cidadão no Ensino Médio.

1.1 Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

As transformações na base curricular do ensino básico, que ocorreram em fins da última década do século XX, mais precisamente em 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, fizeram parte de um projeto baseado em estudos financiados pelo Banco Mundial e implantado em diversos países. No Brasil, devido à forma de organização política dos estados o projeto foi conduzido pelo governo federal e trouxe uma série de transformações para todos os níveis do ensino básico, particularmente para o Ensino Médio.

O projeto de governo tinha como finalidade adequar o sistema de ensino a um conjunto de medidas que atendessem a um plano maior, as diretrizes dos organismos de financiamento internacional entre eles o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial e que se concretizaram na segunda gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, coordenadas por um grupo de professores a serviço do Ministério da Educação sob o comando de Paulo Renato de Souza, então Ministro da Educação. Essas transformações segundo Vesentini (2004), vinham a atender interesses desses organismos internacionais, com o objetivo de favorecer as tendências capitalistas que necessitavam uma maior qualificação de mão-de-obra.

[...] Desde no mínimo 1990 que o Banco Mundial só concede novos empréstimos aos países “em desenvolvimento” com a condição de existirem investimentos na educação e na melhor qualificação da mão-de-obra. E o programa Pnud das Nações Unidas, que desde 1990 estipula o Índice de Desenvolvimento (IDH) de 174 países, já passou a incorporar como elementos básicos para calcular esse índice as taxas de escolaridade (masculina e feminina), o acesso da população em geral ao ensino

elementar, ao ensino secundário etc.[...] Isso sem contar aquele famoso estudo patrocinado pela Unesco, que contou com a colaboração de dezenas de educadores de inúmeras partes do mundo e exerceu enorme influência em várias novas propostas de reformulação curricular em países da América Latina, da África e da Ásia (inclusive os PCNs do Brasil), no qual os conteúdos são minimizados e o fundamental passa a ser o “aprender a aprender, a ser, a conviver com os outros, a fazer”. (VESENTIN, 2004, p. 9).

A elaboração dos PCNs foi feita por uma equipe de especialistas do próprio ministério e de convidados nacionais e internacionais, ressalta-se aqui que os especialistas a que nos referimos, eram professores universitários, que estavam fora do convívio da realidade do ensino básico ou que o viviam apenas através de disciplinas como as práticas de ensino, mas que se mantiveram em constantes discussões na elaboração do projeto, sem, no entanto, haver participação da classe dos professores, que efetivamente viviam o ensino básico.

Essa realidade fica clara no texto dos PCNEMs de 1998.

Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como consultores especialistas. (PCNEMs, 1998, p. 17).

Nesse processo de discussão foram também selecionados nos momentos seguintes, professores da rede pública de ensino dos estados de Rio de Janeiro e São Paulo para discutirem as temáticas do texto em elaboração, os PCNs, sendo estabelecidos ainda debates organizados pelas entidades formadoras de opinião como o jornal Folha de São Paulo. Os resultados dos trabalhos produzidos foram apresentados aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e, encaminhados ao Conselho Nacional de Educação em julho de 1997.

O resultado de todo esse processo culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir desse momento, o assunto dos Parâmetros do Ensino Médio veio a ser discutido novamente pelos PCN+ Ensino Médio, a primeira publicação das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse projeto, o Ministério da educação admite a valorização do professor na construção das diretrizes curriculares do Ensino Médio, através de uma participação mais direta.

Quando lançamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, pedimos a cada professor que nos enviasse contribuições e sugestões – e houve uma animadora resposta a esse apelo. Tomando tais colaborações como ponto de partida, elaboramos os documentos que agora entregamos a você, para complementar os PCN. O objetivo deste material não é fornecer receitas: é chegar mais perto da construção de um currículo que possa servir-lhe de apoio na tarefa de desenvolver competências. (PCN+, 2002, p. 3).

Os PCNs+ do Ensino Médio trouxeram uma série de reformulações conceituais, que não foram contempladas na primeira fase de publicação dos PCNEMs, além da participação dos professores que faziam a prática diária do Ensino Básico. No entanto, essas reformulações restringem-se a elementos conceituais e não metodológicos.

A partir da publicação dos PCNs+, as questões conceituais e metodológicas foram revistas por outras Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas em 2004 e 2006. Em 2004, sob a elaboração dos Professores Doutores Maria Encarnação Beltrão Espósito e Eliseu Savério Spósito. Neste documento os autores ressaltam seus objetivos nas primeiras linhas do documento.

Este documento tem como objetivo oferecer elementos para um debate acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados para o Ensino Médio (PCNEM), apoiando a análise em três direções desenvolvidas simultaneamente: contextualizar a proposta, destacando os quadros internacional e nacional nas quais se insere; destacar seus pontos positivos e suas fragilidades; avaliar contradições internas. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2004, p. 314).

Nessas Orientações aparecem somente as visões dos autores, feitas a partir da leitura dos PCNEMs e dos PCN+ sem nenhuma contribuição por parte dos professores ou técnicos. Pela primeira vez na leitura dos PCNEMs percebe-se nitidamente uma preocupação com a questão teórico-metodológica, onde é apresentado um quadro sugerindo várias possibilidades de pesquisa, contempladas nas seguintes articulações: Tipos de pesquisa – empírico-analíticas, crítico-dialéticas e fenomenológico-hermenêuticas. Esses tipos de pesquisa por sua vez são articuladas em três níveis: o Nível Técnico, o Nível Teórico e o Nível Epistemológico.

Todo esse processo, de elaboração das Orientações Curriculares, foi organizado a partir dos Seminários Regionais que passaram a acontecer com o propósito de discussão do que vinha sucedendo com a implementação dos PCNEMs em cada Estado e Região do país contando com a participação de professores das redes Estaduais e Técnicos das Secretarias e conforme os autores do texto, “para análise e posteriores críticas” (p. 339). O que ocorreria em 2006 com a publicação das novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Esse novo texto conta com a participação dos Consultores Celene Cunha Monteiro Antunes Barreira, Eliseu Savério Spósito, Helena Coppetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Sônia Maria Vanzella Castellar e Vanda Ueda que participaram das linhas de trabalho do ensino da Geografia. Traz ainda a participação de professores e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de uma proposta que ressalta as discussões iniciadas em 2004.

A elaboração das reflexões que o ministério da Educação traz aos professores iniciou em 2004. Desde então, definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de educação e dos professores para alcançar uma produção final que respondesse a necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 8).

O documento deixa claro que a elaboração das reflexões teve início em 2004, então fica uma pergunta, em 1998 na elaboração dos PCNEMs, o processo reflexivo não era uma preocupação?

Para Cacete (1999), o processo de elaboração dos PCNs, na realidade aconteceu restrito a um pequeno grupo de pareceristas, distantes das práticas pedagógicas do ensino fundamental, desconsiderando o que vinha sendo feito na sala de aula até então.

[...] Entendíamos que nesse processo, que excluía a participação dos professores, estava contida uma concepção de professor como mero executor de tarefas ou aplicador de normas, valores e diretrizes curriculares, elaborados em outras esferas e à sua revelia. (CACETE, 1999, p. 37).

O processo inicial da elaboração dos PCNEMs, nos remete a um descaso com a participação do professor na elaboração das mudanças que o mesmo iria viver a partir da publicação do documento. Inclusive na sua própria organização por disciplinas que arrola a Geografia em um conjunto de saberes, denominado Ciências Humanas.

Os PCNEMs apresentam-se divididos em quatro partes, perfazendo um total de 360 páginas. Na Parte I – Bases Legais, engloba o novo conceito de Ensino Médio, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias, que se distribui da página 277 a 360. Na parte que contempla os conhecimentos de Geografia o texto se desenvolve em oito páginas, incluindo bibliografia (309-316).

A Geografia está contemplada na parte IV, onde é apresentado um breve histórico da disciplina enquanto ciência e o seu atual papel em um currículo voltado para o Ensino Médio. A Geografia nesse contexto assume um papel importante no currículo por ter no seu objeto de estudo, o espaço, apresentado como conceito central da disciplina. Outras ciências são contempladas nessa área, como História, Filosofia e Sociologia, formando uma união de saberes que possibilitam uma análise da contemporaneidade com maior interesse para o público a qual esse nível de ensino é destinado.

Chamamos atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em

disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi firmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão [...]. (PCNEM, 1998, p. 277).

No entanto, é na primeira parte que se apresenta um dos desafios dos PCNEMs, qual seja, caracterizar o perfil do Ensino Médio e o seu novo conceito, buscando dar uma nova abordagem de acordo com as novas medidas voltadas para a formação do adolescente para o século XXI. Esta formação tem por base fugir ao ensino secundário até então vigente, caracterizado por um ensino marcado por tecnicismos, onde as disciplinas de cunho social eram negligenciadas na formação do sujeito, impossibilitando o desenvolvimento de formação voltada para uma vida cidadã. Esse processo de revisão do perfil do aluno do Ensino Médio, faz ressurgir a discussão a respeito da importância do currículo na formação escolar.

Toda discussão em torno do termo currículo tende a ganhar mais espaço na sociedade contemporânea, em função da sua adequação ao perfil do educando do século XXI, principalmente do Ensino Médio que apresenta um público em fase de transformação e que é visto pela sociedade com grande perspectiva: o adolescente.

Diante dessa perspectiva se faz necessário uma breve abordagem sobre currículo e suas implicações na educação básica contemporânea, o que envolve a formação do aluno do Ensino Médio.

A palavra *currículum*, segundo Veiga-Neto (2003), começou a ser usada em fins do século XVI pelos professores da Universidade de Leiden e Glasgow para designar o conjunto de assuntos estudados ao longo de um curso.

A partir de então, com a conseqüente expansão do ensino para além das castas sociais privilegiadas, o uso da palavra currículo na área da educação passou por diversos debates a respeito de sua teorização, para chegar aos dias atuais como necessário para sistematização de saberes “aceitos” pela sociedade e utilizados na formação dos futuros cidadãos. Em busca de uma conceituação de currículo optamos por uma clara e objetiva:

[...] propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (SÁCRISTAN, 2000, p. 34).

Teoricamente, os PCNEMs manifestam uma preocupação em considerar as diferentes realidades, nesse sentido, estipula no que tange ao currículo do Ensino Médio a Base Nacional

comum, ou parte geral, com conteúdos e competências que devem ocupar 75% da carga horária sendo que, os demais 25%, da grade curricular, deve ser composta pela proposta pedagógica de cada escola, denominada parte diversificada do currículo nacional. Respeitando assim, a questão da necessidade de expressão da cultura local em suas variadas dimensões.

O currículo é o lugar dos eventos micro e macro, dos sistemas educacionais, das instituições, a um tempo, e o lugar, também, dos desejos mínimos, por outro. As decisões tomadas a respeito do currículo (micro ou macro) afetam sempre vidas, sujeitos. Daí sua importância. (BERTICELLI, 2005, p. 175).

A questão cultural assume importância fundamental em todo o processo curricular em vigor, como também a escola através de sua proposta pedagógica deve trabalhar os 25%, ou seja, a parte diversificada. Esse item, tem por prioridade formar uma sociedade que tenha no indivíduo seu projeto maior. Valorizando uma formação que vá além do pensar, que atinja também a ação no seio social no qual está inserido. Ou seja, um currículo voltado para o ser no cotidiano, que una ação e reflexão, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania.

O currículo e a abrangência do seu significado, que vai do cultural, a formação do cidadão, ao oficial, o elaborado pelo poder constituído, é dotado de mecanismos sociais e universais, ao mesmo tempo, que é dotado de particularidades históricas de cada contexto, onde influencia e é influenciado. No entanto, sua instrumentalização prática diária ainda não atingiu a realidade do Ensino Básico e seus agentes que não compreendem as especificidades de cada sistema de ensino como afirma Sácristan:

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (Ibid, p. 15).

A leitura que Sácristan faz a respeito de currículo, é como prática cultural, construído ao longo do tempo histórico e por ele determinado, uma vez que, o ensino formal é resultado de fatores sociais e culturais que regem a vida dos cidadãos. Leitura essa compartilhada por diversos autores contemporâneos que estudam o tema.

Sobre a questão do currículo como cultura num sentido amplo Coll (2003), tomando como referência Cole e Wakai, expõe o seu entendimento da seguinte forma:

A cultura engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses atitudes, pautas de comportamento, tipos de organização familiar, profissional econômica, social, tecnológica, tipos de habitat, etc. No decorrer da sua história, os grupos encontram numerosas dificuldades e

geram respostas coletivas para poder superá-las; a experiência assim acumulada configura sua cultura. (Ibid, p. 41).

A característica cultural que é um dos fatores de legitimidade do currículo é também um dos principais eixos de críticas, em torno do significado do que é cultura, que pode ser entendida de forma diversa por uma sociedade alienígena.

A variedade de componentes sociais que influenciam o significado da palavra currículo serve também para torná-lo um termo complexo para a população a qual é destinado e precioso para a sociedade dirigente, a que dita as regras na elaboração do currículo, que o utiliza como mecanismo de poder para impingir a leitura de mundo de um reduzido número de pessoas.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APLLE, 2001, p. 59).

A realidade apresentada por essa afirmação deixa clara, a lógica do poder exercida pelos órgãos oficiais de uma nação. Poder esse, manifestado nas diretrizes estabelecidas por uma série de legislações educacionais impostas a setores da sociedade - os professores - responsáveis pela formação de agentes sociais.

De acordo com Pontusckha (1999b), a discussão a respeito dos PCNEMs de Geografia não envolveu o professorado da base, ou seja, aqueles que fazem a Geografia do ensino básico. A discussão foi dirigida por aqueles que já tinham um conhecimento da bibliografia apresentada pelos parâmetros, os professores universitários, e direcionada àqueles que pouca leitura tinham da bibliografia usada como referência, os professores do Ensino Básico, gerando um desconhecimento de temas essenciais para o seu fazer pedagógico.

[...] ele começa a ser utilizado em nível de linguagem especializada, mas também não é sequer de uso corrente entre o professorado. Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre currículos. (SÁCRISTAN, 2000, p. 13).

No que se refere especificamente ao currículo do Ensino Médio a questão é ainda mais complexa, pois passa por perguntas que vão do “o quê” ao “para que ensinar?”, em busca de uma identidade não muito clara das finalidades deste nível de ensino. Segundo, (Piletti) 2002, os conteúdos curriculares têm crescido não em profundidade, mas em número e diversidade, o que não configura uma contribuição às matérias essenciais ao conhecimento humano.

As discussões em torno do tema currículo permeiam todos os países preocupados com uma renovação na educação e têm ganhado força com possibilidade de democratização dos debates. Porém, vale ressaltar, que esses debates só têm ocorrido depois do currículo pronto.

A característica de imposição normalmente assumida pelo currículo pode não ser imutável no cotidiano da sala de aula, onde o ritmo de trabalho e o seu direcionamento são dados pelos professores que têm a possibilidade de reagir frente às imposições adotadas pelos programas oficiais que são elaboradas de forma teórica, sem conhecer a prática da educação diária e oferecer a seu público um currículo que atenda as necessidades locais e globais da formação.

Assumindo essa postura de reação, o professor ou a escola desenvolve o que os estudiosos chamam de currículo oculto que para Sácristan (2000), são experiências vividas na realidade da escola sem planejamento e para Moreira (2003), o currículo oculto se manifesta quando o aprendizado incidental de um curso contribui mais para a socialização do estudante do que o conteúdo formalmente instituído.

Os últimos 20 anos foram ricos em transformações na área educacional, nesse panorama o currículo concentrou atenção especial por atender a uma necessidade tangente da sociedade contemporânea, onde transformações acontecem em ritmos acelerados. O mundo anseia por mudanças conjunturais e nesse contexto de mudanças, os organismos internacionais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), têm um papel fundamental de tendências no campo educacional, tanto nos países desenvolvidos que foram pioneiros no campo das reformas educacionais, quanto nos países em desenvolvimento.

As influências que os organismos internacionais exerceram nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento são manifestadas também no Brasil. “A determinação por parte do governo federal de estabelecer os PCNs insere-se, a nosso ver, nesse contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação financiadas pelo Banco Mundial.” (CACETE, 1999, p. 38).

No Brasil, as idéias dos teóricos espanhóis têm se destacado, principalmente César Coll, consultor na elaboração dos PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e principal fonte teórica adotada. Alguns estudiosos da questão educacional podem em um primeiro momento focar a questão do global, onde as necessidades do ser humano hoje podem ser iguais tanto no Brasil quanto na Espanha. Quanto a essa questão, o próprio Coll ressalta os cuidados necessários com relação ao aproveitamento de experiências educacionais de outros países.

Dois comentários para encerrar esta breve apresentação. O primeiro é um convite à prudência ante a tentação de pegar um modelo de Projeto Curricular – o apresentado neste livro ou qualquer outro – e aplicá-lo integralmente a um contexto e a um sistema educacional diferentes daquele que o originou e em função dos quais foi elaborado. Independentemente das características e do valor do modelo escolhido, esta maneira de proceder, em minha opinião leva irremediavelmente a cometer graves erros. Uma reforma educacional só pode ser bem-sucedida se seu desenho e planejamento levarem em consideração a realidade do sistema educacional que aspira a transformar. O fato de que um modelo de Projeto Curricular tenha demonstrado sua viabilidade e sua potencialidade transformadora no marco de um sistema educacional determinado não garante de forma alguma que seja viável e mostre a mesma potencialidade quando for transferido para um sistema educacional diferente. Isto não significa que, no tocante às reformas educacionais, não seja possível aprender com as experiências alheias ou que seja desaconselhável imitar as propostas e soluções que demonstram sua eficácia. Entre a imitação mimética e a rejeição absoluta e por princípio, encontra-se a postura muito mais racional, e sobretudo muito eficaz, que consiste em aproveitar outras experiências a partir de uma profunda análise das características, necessidades e prioridades da própria realidade. (COLL, 2003, p. 31-32).

O que se percebe pela citação do autor é a preocupação com a forma como suas idéias serão usadas em reformas curriculares fora da realidade espanhola. No entanto, ressalta para a possibilidade de se aproveitar os planos que deram certo. Ora, Coll, deixa claro que ao assumir a definição de cultura, no sentido antropológico, a realidade na qual se implanta uma reforma curricular.

Deve ser analisada cuidadosamente sob pena, de incorrer no fato da mesma não se restringir somente à proposta governamental, mas acima de tudo ser vivida pela comunidade escolar à qual se destina.

Nesse sentido, vale ressaltar que foi esse o descuido dos PCNEMs, elaborar uma proposta de currículo para um país com a realidade escolar e social diferente da espanhola, mas com os mesmos princípios pedagógicos, em um curto espaço de tempo, em termos de elaboração de um currículo, não incluindo todos os atores sociais envolvidos no processo direto da educação. O que fez com que um anos depois da publicação dos PCNEMs, fosse publicado um novo documento, os PCNS+, que complementam alguns conceitos já trabalhados nos PCNEMs de 1998.

Na apresentação dos PCN+ do Ensino Médio – ciências humanas e suas tecnologias, especificamente em relação às finalidades atribuídas ao Ensino Médio consta:

O novo ensino médio nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório pra o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em

qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (PCN+, 2000, p. 8-9).

Além da cidadania, o termo trabalho é recorrente em toda a discussão do que vem a ser o papel do Ensino Médio para a formação do cidadão na atualidade. A questão do trabalho no Ensino Médio assume uma posição de destaque, sem definir o tipo de trabalho a que se refere, uma vez que, a formação desse nível de ensino deixa de ser particular, a formação de técnicos, para ser geral, cabendo às escolas oferecer o ensino a formação de técnicos nas mais variadas formações, como outra modalidade à parte, sendo contemplada na LDB, Art. 36, III, § 4º que diz: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Nesse contexto, a função do Ensino Médio deve ser discutida sob o prisma da cidadania e do trabalho enfoques principais nesta etapa da educação.

1.2 O tema trabalho sob a perspectiva do novo Ensino Médio

O tema trabalho aparece com destaque nas diretrizes curriculares do Ensino Médio. No entanto, a abordagem como o mesmo é tratado difere da que até então era vigente de acordo com a Lei 5.692/71. Enquanto esta visava uma formação exclusivamente voltada para o mercado de trabalho, a nova LDB o trata como princípio educativo. Vale ressaltar a diferença entre o trabalho como formação de técnicos e a nova proposta, que destaca a formação geral visando uma continuidade posterior.

O caráter enfatizado pela LDB em vigor valoriza uma formação de um jovem educando que poderá optar entre continuar sua formação na universidade ou em um curso tecnológico. A formação geral é destacada como uma conquista frente às determinações legais da Lei 5.692/71, que oferecia ao ingressante no ensino secundário um rol de cursos técnicos, que no final do século passado já não atendia às necessidades do mercado que carecia de um novo perfil profissional que o currículo oferecido pela LDB procura atender, mas com uma caracterização diferenciada.

Esse perfil, parte do sujeito educando do Ensino Médio, o adolescente¹. A adolescência compreende a idade entre 12 e 21 anos, marcada por uma série de transformações de ordem psicológica (modo de pensar e agir) e fisiológica (as transformações físicas), resultando em posturas impactantes frente à realidade.

Ao analisar a adolescência na sociedade contemporânea, Campos (1998), toma duas teorias como base, a de Friedenberg e a de Keniston.

Friedenberg postula uma incompatibilidade essencial entre a sociedade moderna e a adolescência, como um período específico de desenvolvimento. Em sua opinião, a formação da identidade adolescente realiza-se, principalmente, através de conflito com a sociedade. Considerando que a moderna sociedade tecnológica enfatiza a conformidade e a institucionalização, idealiza a organização do homem, destrói a individualidade e entra em conflito com aquilo de que depende a autodefinição adolescente, naturalmente esta sociedade é amargamente hostil e destrutiva, em relação aos objetivos positivos da adolescência. (CAMPOS, 1998, p.33).

Para o segundo teórico, argumenta a autora:

Contrariamente, Kenneth Keniston argumenta que a sociedade moderna, longe de produzir a homogeneidade e um prematuro estabelecimento da identidade nos adolescentes, está contribuindo progressivamente para alienar os jovens dos sistemas de valores dos adultos. Afirma que a sociedade tecnológica, devido a sua fragmentação e mudanças social crônicas, não se apresenta nítida nem atraente para os jovens. Estes sentem o mundo adulto com desconfiança, falta de expectativas elevadas, esperanças ou sonhos. Essencialmente, reconhecem que a vida adulta é relativamente fria, exigente, especializada e que o trabalho atraente, significativo é tão escasso que não vale a pena procurá-lo. (p. 33).

Tomando como referência a análise de Friedenberg, a sociedade busca formar jovens alienados a valores instituídos e homogêneos não respeitando sua individualidade, o que resultaria no futuro em uma geração conformista chegando inclusive ao não estímulo dessa fase essencial para o desenvolvimento do ser humano.

Segundo a concepção de Keniston, citado por Campos (1998), as futuras gerações de adolescente serão combatentes sem, no entanto, se comprometerem e com limitado senso da sua identidade o que possibilita o experimento de ações e opções na formação de sua definição enquanto agente de uma sociedade em constante mutação. O seu papel na sociedade tecnológica é visto com ressalvas onde conceitos e valores já não se coadunam com o que mundo exige.

¹ A adolescência segundo, CAMPOS (1998), é a idade que compreende o fim da infância e o início da fase adulta, porém não há consenso entre os estudiosos do assunto, quanto à questão de uma idade definida, mas para fins de nossa análise, o espaço de tempo mais defendido entre os psicólogos, é a idade entre 12 e 21 anos.

A análise desses dois teóricos é contrastante quando colocada frente ao que diz a LDB a respeito da Educação. No seu Artigo 1º, parágrafo 2º que determina: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E continua no Artigo 2º: [...] “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O artigo que trata especificamente do Ensino Médio, Artigo 36, da já citada Lei, salienta que no currículo será destaque a educação tecnológica básica, o manuseio de mecanismos de informática e a compreensão do significado da ciência, ao mesmo tempo, adotando metodologias de ensino que estimulem a iniciativa do aluno.

Novamente o termo currículo assume a função de norma institucional frente a uma sociedade composta por sujeitos em pleno desenvolvimento mental e intelectual. Desenvolvimento esse propício a formação de conceitos, fundamental no processo ensino-aprendizagem.

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade. (VYGOTSKY, 1998, p. 72).

A formação de conceito é um processo rico em significados e complexo no desenvolvimento e no aprendizado do ser humano e ganha definições nítidas na adolescência onde o raciocínio lógico contribui significativamente na sua elaboração.

Segundo Campos (1998), entre os desenvolvimentos que ocorrem na adolescência estão: o progresso da atividade mental, a capacidade de generalizar e de lidar com abstração e do pensamento lógico que entre outros fatores possibilita ao adolescente libertar-se da influência do adulto e exercitar seu raciocínio, desenvolvendo idéias.

A formação de conceitos não ocorre espontaneamente. É necessário o adolescente ser colocado frente a um problema para despertar nele a busca por uma solução e conseqüentemente o processo resultará na formação de um conceito que virá acompanhado de um aglomerado de relações intrínsecas enriquecendo o seu raciocínio.

O início da adolescência marca a fase de identificação do sujeito com o mundo que o circunda, levando-o a fazer análises e conjecturas a partir de observações e confrontações de fatos do seu cotidiano, essa fase é particular em cada sujeito, levando-se em consideração as influências culturais.

Nesse contexto determinados fatores sociais caracterizarão essa passagem da vida humana, é o momento que a sociedade cobra uma postura frente ao mundo e as possibilidades

que lhes são oferecidas. Ora, o Ensino Médio traz uma série de intenções a serem consideradas, é nesse momento que as diferenças entre a Lei nº 9.394/96, em vigor e a Lei nº 5.692/71 apresentam suas características.

A Lei nº 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, no seu Artigo 21 define que: “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”. No entanto, o que se teve foi a tecnização do ensino com a formação do sujeito voltada para o mercado de trabalho carente de técnicos. Na década de 70, vale ressaltar, o processo industrial brasileiro alcançou índices recordes de crescimento e era necessária mão-de-obra especializada para dar suporte ao desenvolvimento emergente.

Segundo Piletti (2002), a promulgação da Lei nº 5.692/71 tenta reformular a LDB da década de 60, Lei nº 4.024/61, porém, não avança no sistema de ensino, dicotomizando o ensino de 2º Grau em duas vertentes: o ensino técnico voltado para uma formação específica e o propedêutico de formação geral. Franco (1994), fazendo uma análise da implementação dessa lei e a conjuntura política da época afirma: “Sem dúvida, foram tentativas voltadas para romper a tradicional dicotomia entre o ensino “técnico”, destinado às classes subalternas, e o “acadêmico”, destinado à elite e à classe dirigente”.(p.23).

Como resultado de toda essa mudança o currículo sofre danos consideráveis do ponto de vista das humanidades como o desaparecimento de disciplinas de caráter humano/social a exemplo da sociologia e da filosofia, além da redução da carga horária de disciplinas da área humana em geral em detrimento das matérias técnicas. “Ou seja, transformou-se o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico ao optar-se pela profissionalização universal e compulsória em nível de 2º grau” (CURY, 1982, apud FRANCO, 1994, p. 23).

Na que tange, às disciplinas sociologia e filosofia são retiradas do currículo, e a Geografia e História são fundidas em uma só disciplina, os Estudos Sociais com conteúdos reduzidos e empobrecidos com um currículo conteudístico que atendia as necessidades do poder constituído na época.

O papel desempenhado pelo currículo no processo de estruturação do ensino a ser oferecido aos jovens nesse período é fundamental para compreender a realidade do momento em que as mudanças ocorrem, início da década de 70. Nesse período, a realidade brasileira, entenda-se aqui a realidade do capital no Brasil, requeria técnicos que operassem máquinas. Hoje, a realidade requer sujeito que domine competências e habilidades, visando sua inserção em um mundo cada vez mais competitivo e exigente.

É diante desse quadro de exigências que é elaborada a LDB, em um momento em que a temática educacional é vista e salientada pelos organismos internacionais como uma questão

de desenvolvimento humano e econômico, sendo o lado econômico o mais destacado. Esse panorama de mudanças é influenciado diretamente pelo trabalho da Unesco, ao reunir estudiosos renomados para fazer uma análise da conjuntura educacional no mundo e a partir daí estabelecer metas pedagógicas que deveriam ser seguidas por alguns países, no qual o Brasil será signatário.

Denominados de quatro pilares da educação, a proposta visa oferecer meios, para a divulgação de uma nova visão pedagógica. Segundo o Relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, (2004), a educação deve transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, pois são as bases das competências do futuro. E, para dar respostas ao conjunto de suas missões a educação deve organizar-se em torno desses quatro pilares.

1. **Aprender a conhecer:** este tipo de saber visa além do saber codificado, vai ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento simultaneamente, como meio e como finalidade humana. Aprender para conhecer supõe um aprender contínuo, um aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento em todas as fazes da vida. O processo de aprendizagem nunca está completo e enriquece com qualquer experiência;
2. **Aprender a fazer:** aprender a fazer em algum momento se aproxima do aprender a conhecer, mas está mais ligada à questão da formação profissional. Neste item, a noção de competência aparece com destaque substituindo a qualificação. Este saber fazer não está ligado diretamente a uma questão específica, mas para uma realidade moderna.
3. **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros:** principal desafio da educação no mundo atual em decorrência da própria história humana ser sempre marcadas por conflitos e violências. A busca pela coexistência pacífica entre povos e culturas é o desafio do momento presente.
4. **Aprender a ser:** todo ser humano deve estar preparado, graças à educação que recebe na juventude para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular juízos de valor para saber como agir em diferentes momentos da vida. O aprender a ser deve acompanhar o cidadão em todas as suas atitudes, seja na vida social ou profissional.

Os quatro itens centrais da proposta da UNESCO são adotados na íntegra pelos países em desenvolvimento, preocupados em acompanhar as tendências mundiais que têm na educação atualmente sua principal bandeira. Nesse panorama, a reforma curricular tende a atender essa necessidade. A LDB, no seu Artigo 1º, parágrafo 2º, preceitua: “A educação

escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. E, continua no artigo 2º ao referir-se à finalidade da educação nacional como: [...] “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em relação à Lei 5.692/71, a LDB mostra um avanço no que tange às possibilidades de ficar a critério do aluno a escolha de fazer ou não um curso técnico. O que não poderia deixar de ser diferente se formos analisar o período em que a Lei 9.394/96 entrou em vigor, a segunda metade da última década do século XX, visando atender a formação do cidadão do século XXI, cidadão esse que dará suporte a um mercado cada vez mais exigente.

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB [...] a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias. (PARECER CEB 15/98 p.42-43).

A mensagem do texto ao focar de forma explícita a importância do trabalho na vida do adolescente, secundariza o exercício da cidadania assim se referindo à mesma: “Outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício de cidadania”. (Ibid, p. 44).

O tema trabalho aparece também como destaque nos programas do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Criança e para o Adolescente) como a “capacitação de jovens para o mercado de trabalho e a adolescência como a terceira oportunidade a fazer bons investimentos”². Dessa forma o mercado de trabalho traça a necessidade e o tipo de currículo que a escola tem de oferecer, quando na realidade a sua principal função seria de formar cidadãos para o mundo, estando incluso o trabalho como forma de exercício de cidadania.

A concepção de trabalho precisa ser concebida como princípio educativo e não como fim em si mesmo. “A concepção de trabalho como princípio educativo edifica-se baseando-se no conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, a formação e o desenvolvimento da consciência humana”. (FRANCO, 1994, p. 106). A esse respeito, continua a autora:

O conteúdo objetivo do trabalho do aluno deve ser a pedra fundamental para o desenvolvimento das contradições que lhe são inerentes; para análise dos processos básicos de cada área do trabalho no contexto do modelo econômico e político brasileiro; para a compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade e seu papel na produção da cultura, da ciência e da tecnologia; e, finalmente, para o entendimento de como a ciência e seus

² Textos retirado do site do UNICEF. Disponível em: <<http://www.unicef.gov.br/>>. Acesso em: 20 Abr. 2004.

princípios se articulam ao processo produtivo, facilitando ou dificultando o acesso aos trabalhadores dos benefícios decorrentes das inovações tecnológicas. (FRANCO, 1994, p. 116).

Ao focar o tema trabalho nessa perspectiva e sob uma óptica diferente a partir da década de 70, com a Lei nº 5.692/71, há uma busca para se fugir de uma educação que negligencie uma formação humana, prevalecendo então a formação de um sujeito voltada para o exercício de cidadania.

Um sujeito é um ser humano aberto ao mundo, não reduzido ao aqui e agora, movido por desejos; É um ser social que ocupa um espaço social; é um exemplar único da espécie humana, que interpreta o mundo, dando-lhe sentido, incluindo aí a posição que ocupa nele. Esse sujeito age no e sobre o mundo; entende o saber como necessidade de aprender; que produz ele mesmo e é produzido através da educação, Charlot, (2000).

Essa é uma das características que separa o homem dos animais irracionais, a consciência, essa categoria o leva a ser agente transformador do seu meio através de ações planejadas visando atender a um fim específico.

O papel da educação nesse contexto é fundamental, como suporte na preparação desse sujeito para o mundo e sua relação com outros sujeitos, como ser social que é, priorizando o seu desenvolvimento humano como base para ações harmoniosas no futuro, sejam elas no trabalho ou na sociedade de uma forma geral.

Visando reformular o conceito e a forma trazida pela LDB, o Parecer CEB 15/98 diz:

A concepção de preparação para o trabalho que fundamenta o Artigo 35 aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica terá como referência as mudanças do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles já que estão no mercado de trabalho ou que neles ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. (PARECER CEB 15/98 p. 14).

E continua:

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do ensino médio, mas alerta para a necessidade de considerar outras necessidades além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da realidade social. (PARECER CEB 15/98 p. 16).

As características, ressaltadas pelo empresariado europeu assinala a mentalidade do capital do século XXI, para o qual a formação do cidadão deve prevalecer à do trabalhador sem, no entanto, excluí-la. Pois, o despertar da responsabilidade social requer a formação de seres diferenciados e com objetivos diversos.

O que o capital moderno requer é a valorização do humano, ou seja, o que importa é o capital humano como suporte para um desenvolvimento econômico que contempla um ser múltiplo e exigente para atender um mercado em franca competição.

Sobre a questão do trabalho e a sua inserção no currículo do Ensino Médio, são pertinentes as palavras citadas antes da entrada em vigor da LDB, por um estudioso do assunto.

A sugestão mais ousada e modernizadora é a da inserção do trabalho produtivo em todos os níveis da educação escolar. O trabalho produtivo é, de fato, um fator de socialização humana crucial. Entretanto, vivemos em uma sociedade capitalista. A inovação pedagógica não pode ser lançada assim, sem mais nem menos, como uma norma solta no espaço. É impensável especificar o que e como se pretende, em cada nível de ensino, aproveitar as potencialidades pedagógicas do trabalho produtivo, para que a mudança não consolide e amplie a servidão da escola à dominação de classe da burguesia e ao predomínio da ideologia capitalista no ensino, como elemento dinâmico da reprodução da ordem existente. De 1964 em diante, pretendia-se colocar o ensino médio e o ensino superior em conexão com os interesses privados e o fortalecimento do crescimento econômico sem democracia. Não podemos embarcar sem maiores cuidados em uma solução de aparência libertária, mas que pode ser determinada pela ordem vigente, reduzindo-se o sistema nacional de ensino a uma imensa “usina pedagógica”. É vital associar educação escolar e trabalho produtivo. Todavia, não como um reforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: como fator de socialização crítica libertária, igualitária e democrática do ser humano. (FERNANDES, 1989, p. 28).

Visando contemplar essa necessidade, de um sujeito com uma formação geral, os PCNEMs enfatizam a urgência de se trabalhar com as habilidades e competências desse sujeito.

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular[...]. (PCNEMs, 1998, p. 289).

1.3 Competências e Habilidades

Termos novos no vocabulário educacional as competências e habilidades aparecem com destaque na introdução de todas as áreas nos PCNEMs.

Ao enfatizar a questão das competências e habilidades os PCNEMs, não sugerem a eliminação dos conteúdos disciplinares, defendendo a idéia que não se pode desenvolver as mesmas do nada, elas servirão como suporte epistemológico para o trabalho a ser produzido no processo de apropriação, comunicação, produção reconstrução de novas situações. Mas, o que significa essas duas palavras tão em uso no vocabulário educacional nos dias atuais?

Segundo o Dicionário Larousse Cultura “Competência é: 2. Capacidade decorrente de profundo conhecimento sobre um assunto, aptidão”. O mesmo Dicionário define “habilidade como: 4. Qualidade de alguém que é capaz de realizar um ato com uma boa adaptação psicomotora”. pode-se dizer que essas são definições gerais, mas percebe-se também que enquanto aquela enfatiza o conhecimento “profundo”, esta sugere técnica.

Segundo Bronckart e Dolz (2004), o termo competência aparece na língua francesa no final do século XV; naquele momento designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar de determinados problemas. No final do século XVIII, seu significado se ampliou para o nível individual e passou a designar toda capacidade devida ao saber e à experiência. Como o sentido da palavra era bastante vago, a partir de então diversas correntes das ciências humanas tentaram atribuir ao termo um sentido mais preciso, o que aconteceu em quatro etapas.

Na primeira etapa, a expressão competência lingüística foi utilizada por Chomsky (1955), em um texto sobre a revolução cognitiva, na área de ciências humanas, seu objetivo era combater a tese que afirmava que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento e reforços. Para ele a competência lingüística implica uma estrutura mental que dá a cada sujeito uma capacidade ideal e intrínseca de compreender qualquer língua natural.

Em um segundo momento (1968) o termo competência passou a ser usado pela psicologia experimental. De acordo com esta corrente, todas as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória, etc.), são sustentadas por dispositivo biológico inato e cada indivíduo dispõe de uma competência ideal da mesma ordem que a competência lingüística, nessa perspectiva o termo competência passou a substituir o de inteligência.

Paralelamente a segunda etapa houve outro movimento no campo da lingüística, liderado por Hymes, que contrariando Chomsky afirma que talvez não haja uma competência sintática ideal, suficiente para desenvolver um domínio funcional da linguagem. Para ele, esse domínio envolve a capacidade de adaptar as produções da linguagem aos mecanismos da

comunicação e às propriedades do contexto, e essas capacidades necessariamente são objeto de uma aprendizagem social sugerindo então as competências de comunicação dividindo-as em narrativa, conversacional, retórica, produtiva, receptiva, etc. Esse conceito distorce completamente do de Chomsky, agora a competência não é mais fundada biologicamente, mas, se torna uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer um procedimento de aprendizagem formal ou informal.

Na quarta e última etapa o termo voltou com força total a ser usado a partir da década de 1980 ao campo da análise do trabalho e da formação profissional, no âmbito de um movimento de contestação da lógica das qualificações. Segundo esta norma a formação equipa os aprendizes de conhecimentos cuja natureza e cujo nível são certificados pelos Estados, qualificando o indivíduo por meio da obtenção de um conjunto predeterminado de postos de trabalho. A lógica das competências considera que esses conhecimentos certificados são insuficientes para preparar os futuros profissionais, por isso, visa lhes oferecer competências, isto é, capacidades mais gerais e flexíveis, que lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas. Nesse contexto, as competências são apreendidas sobretudo no nível dos desempenhos exigidos dos agentes no contexto de uma determinada tarefa, onde a principal tonalidade consiste em considerar que elas realçam mais *savoir-faire* que saberes, e mais capacidades metacognitivas que o domínio de saberes estáveis.

É a partir desta concepção de competência que a reforma curricular que aconteceu em alguns países a partir da década de 1980 e no Brasil na década de 1990, se baseia teoricamente.

Nos PCNEMs, no fim do enunciado de cada grande área aparecem as competências e habilidades a serem atingidas na conclusão do Ensino Médio sendo que, a palavra competência é a que mais incide no texto como:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (PCNEMs, 1999, p. 24).

Ao analisar o termo a partir desse enunciado, o sujeito/aluno tem sua formação voltada para o exercício da cidadania, onde a autonomia do indivíduo é valorizada, favorecendo a prática social e a sua interação com o meio, o que proporciona um desafio para a estruturação do novo Ensino Médio, frente às realidades que lhe são apresentadas.

Segundo Ramos (2002), vive-se hoje, a institucionalização do sistema de competências, principalmente no ensino fundamental. Essa institucionalização não ocorre em um só país, e é resultado de políticas de organismos transnacionais que definiram todo um projeto de reforma curricular nos últimos 30 anos. No caso do Brasil, a reforma curricular que deu origem aos PCNEMs, tem por apoio teórico o pensamento dominante dos grupos que elaboraram as políticas educacionais, visando atender uma tendência dominante do mercado.

Sobre o contexto mundial em que são lançados os PCNs, diz Pontuschka:

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciada com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditada pelo conjunto de países centrais para os países chamado “emergentes” como o Brasil sob o respaldo e cooperação do Estado[...]. (PONTUSCHKA, 1999b, p. 14).

A partir das determinações políticas voltadas para um ensino que atenda às necessidades de um mundo em mutação constante e, que apresentam características sociais que são analisadas a partir de ótica de mercado, é que se começa a utilizar termos e conceitos até então não familiarizados no contexto educacional, entre os quais a competência aparece em destaque.

O espaço ocupado pelo significado de competência na literatura educacional a partir da publicação da LDB e dos PCNEMs, mostra a importância da mesma, o que tem gerado uma série de definições visando contemplar o seu significado.

[...] entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiência geram habilidades, ou seja, um saber fazer. (BERGER, 1998, p. 8 e 2000, p. 5 apud RAMOS, 2002, p.163).

Seguindo a mesma linha de buscar uma definição a referida autora continua com a citação do ENEM.:

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”. (Brasil. MEC. ENEM-Documento Básico 2000, 1999, p. 7 apud RAMOS, 2002, p.163).

Visando um dos objetivos da LDB, a discussão constante dos temas do currículo, foi lançado em 2002 os PCNs+ por áreas e, no que se refere a competência diz o texto: “Não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si”. (PCNs+, 2002, p. 16).

Essa postura adotada pelos PCNs+ reflete a realidade brasileira sobre a recepção dos profissionais da educação para trabalhar um conceito até então, para eles pouco ou não conhecido. Somente a partir da entrada em vigor da LDB foi que começou a serem publicadas obras com traduções no Brasil sobre o tema, mais particularmente no início do século XXI.

Para Dolz e Ollagnier (2004), à medida que aumenta o uso do termo competência mais aumenta a dificuldade em defini-la embora, tenha se tornado um fenômeno midiático. Para os mesmos, fazendo uma relação com os programas e currículos escolares questionam se tais apresentam um sentido geral de sua noção. Chamando a atenção para o fato da noção de competência também no mundo da educação ser feito por meio da formação profissional. No campo econômico, a competência está relacionada à eficiência ou desempenho em uma ação. Então, não é aleatoriamente que a legislação educacional do Ensino Médio diz que sua principal função é formar para o mundo do trabalho.

A questão das competências ainda apresenta pontos a serem discutidos no campo educacional brasileiro. Principalmente em relação ao Ensino Médio que ganha um caráter não profissionalizante, mas um caráter educativo ao incluir no seu currículo o tema trabalho. Em relação às competências no Ensino Médio, Allal (2004), sugere:

Uma competência é formada por recursos cognitivos e metacognitivos, bem como por componentes afetivos, sociais e sensório-motores que, por vezes, desempenham um papel determinante na ativação dos conhecimentos. [...] considero que uma competência corresponde a um continuum constituído por diversos níveis de complexidade e eficácia, e não a um nível de excelência alcançado ou não. (ALLAL, 2004, p. 83.).

A análise feita por Allal retrata bem como o conceito de competência deve ser visto sob a perspectiva educacional. O que se busca não é a negação do seu significado em outra área, mas um trabalho mais elaborado do seu conceito e uso para a educação.

Sobre a complexidade que envolve o conceito, Perrenoud, salienta sobre o estágio da gênese da competência,

[...] uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode *automatizar-se* gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo. (PERRENOUD, 1999, p. 24.).

Franco (1994), analisando a formação do profissional do futuro a partir de informações de líderes empresariais que iniciaram a modernização de suas empresas, identificou algumas características relevantes para uma boa formação profissional: raciocínio lógico; habilidade para aprender novas qualificações; conhecimento técnico geral; responsabilidade com o processo de produção; iniciativa para a resolução de problemas. A partir desta concepção mercadológica nota-se uma exigência condizente com o que prega o currículo oficial que é a formação de um jovem voltado para as múltiplas possibilidades de uma realidade que não tem espaço para um Ensino Médio com a única função de formar técnicos.

Nesse contexto, há uma necessidade de adotar um novo conceito de educação que contemple a inclusão para o desenvolvimento da cidadania, onde o direito ao trabalho digno é enfatizado, negando a concepção de uma educação voltada somente para um projeto de captação de recursos humanos qualificados.

Sobre esse desenvolvimento apontado nos PCNEMs a questão da habilidade remete a um passado não muito distante na educação, a formação em massa de técnicos que vigorou até meados da década de 90 do século XX e, que aparece a partir da nova LDB sob o enfoque de habilidades relacionadas aqui às novas tecnologias. A junção destes dois temas, habilidade e tecnologia é recorrente no texto dos PCNEMs como fundamental para a formação do profissional do futuro, mas numa análise mais apurada percebe-se o tema ‘qualificação’ tão negado atualmente na formação geral do sujeito, mas determinando o seu rumo, associando-os às competências a serem desenvolvidas. Competências, Habilidades e Tecnologia são conceitos necessários para a formação do sujeito do século XXI.

Essas competências, como ações e operações mentais de ordem superior (no sentido de serem, por suposto, mais complexas do que as competências básicas) originam novas habilidades, as habilidades profissionais. Os Referenciais Curriculares Nacionais pretenderam listá-las, juntamente com um dos insumos considerados necessários: as bases tecnológicas; partindo-se do princípio que as bases científicas e as bases instrumentais são os conhecimentos a serem mobilizados na construção das competências básicas. (RAMOS, 2002, p. 167).

O apelo econômico apresentado pelas propostas dos PCNEMs, não é uma exclusividade nacional, uma vez que o capital se globalizou essa realidade atinge outras nações, que a exemplo da União Européia têm manifestado a necessidade de rediscutir essa realidade e procurar mecanismos alternativos para alcançar os objetivos de forma menos sacrificante para o desenvolvimento humano, tais como promover a formação do cidadão para o trabalho.

O trabalho atual tem na tecnologia o seu suporte. Com isso faz-se necessário que o profissional apto para o mercado domine a habilidade de lidar com essas tecnologias. A esse respeito: *...a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual.* (PARECER CEB 15/98 p.18).

A forma como os PCNEMs abordam o tema trabalho nesse momento, sugere um entendimento da tecnologia como suporte e resultado do processo de conhecimento humano. No entanto, quando o mesmo texto se refere ao Ensino Médio diz:

A presença das TECNOLOGIAS em cada uma das áreas merece um comentário mais longo.[...] em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho. (Ibid, p. 60).

E logo após fazer uma série de considerações sobre o assunto no sentido de sua imprescindibilidade na vida atual conseqüentemente na formação do aluno para a compreensão do mundo considera:

[...] a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica, dando expressão concreta à preparação básica para o trabalho previsto na LDB. (Ibidem p. 60).

A contribuição que a tecnologia pode oferecer ao processo educativo inicia-se nas práticas pedagógicas enriquecendo e tornando mais dinâmico o processo educativo. A esse respeito vale citar:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas [...] (PERRENOUD, 2000, p. 139).

O panorama apresentado, do século XXI é de mudanças em tempo recorde, o virtual é uma linguagem cotidiana e cria situações de aprendizagens continuamente e de formas múltiplas, o saber e o aprender ganham novos contornos e as situações de aprendizagens ganham novas características.

Vale dizer que, com as novas tecnologias o lugar do saber se descentraliza e se expande, fazendo com que o conhecimento esteja em todo o lugar e em nenhum lugar. A espacialidade do saber que a escola monopolizava se esvai. (SILVA, 2001, p. 22).

O termo tecnologia acompanha todas as áreas em que estão divididos os PCNEMs. No entanto, uma pergunta que não ocorreu aos planejadores do currículo foi se o profissional da

educação estava preparado para abordar tal tema, de forma que atendesse ao sugerido pelo projeto, trabalhar a tecnologia em sala de aula de maneira que favorecesse a formação já no Ensino Médio, de um aluno que dominasse alguma habilidade tecnológica. No entanto, essa não é a realidade do Brasil, que ainda não tem oficialmente um projeto nacional de inclusão digital.

A realidade nos remete a um projeto de inclusão tecnológica que envolva além dos alunos, os professores que eventualmente não estejam familiarizados com a tecnologia, através de projetos que facilitem o acesso desses profissionais à era tecnológica.

De um lado, a resistência da maioria dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área. (MACEDO, 2003, p. 39).

Trabalhar o tema tecnologia no Ensino Médio, é um desafio para os educadores. Entretanto, não se deve negligenciar o papel que a tecnologia desenvolve no nosso dia-a-dia e nem mistificá-la como redentora de todos os males da humanidade.

Fazendo uma análise da finalidade da tecnologia no currículo escolar Macedo (2003), salienta:

A associação entre o currículo escolar e o mundo produtivo não é nova na história das idéias educacionais. No entanto, a partir da década de 1970, a presença cada vez maior da informática na vida social tem dado novo alento à teoria do capital humano: por um lado, a escola precisa preparar seus alunos para um mundo cada vez mais informatizado; por outro, o conceito de formação profissional tem sofrido profundas alterações. A tônica do discurso, tanto em um quanto em outro caso, é prescrição curricular vinda de fora, funcionando a escola como instrumento de formação para o mundo produtivo. Trata-se da migração da racionalidade científico-tecnológica para o espaço escolar, reduzindo-o à sua dimensão mercantil. (p. 41).

A associação do currículo escolar do Ensino Médio aliado ao mundo produtivo envolve uma série de fatores que contemplem a nova realidade do ensino básico e o objetivo do Ensino Médio, em particular. Trabalhar essa relação requer uma discussão que vai além de reforma do ensino, se faz necessário um envolvimento e participação da sociedade na inclusão desse aluno no mundo do trabalho de uma forma que não desfavoreça a sua formação.

Na área das Ciências Humanas e suas tecnologias os temas enfocados são voltados para o desenvolvimento social e cognitivo da vida do educando em seu contexto social ou fora dele, pensando o local em uma esfera global e vice-versa. Nas Ciências Humanas as competências aparecem com maior destaque e são assim apresentadas:

Quadro 1 – Competências e suas finalidades, segundo os PCNEMs das Ciências Humanas e suas tecnologias.

COMPETÊNCIAS	FINALIDADE
<ul style="list-style-type: none"> Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros. 	<p>A compreensão desses elementos deve favorecer no Ensino Médio o exercício de cidadania extensiva às relações de trabalho, dentro de outras relações sociais frente a um mundo globalizado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 	<p>A compreensão, constituição e transformação da sociedade compreendem conhecimentos dos processos humanos e sociais a partir de fatores pré-estabelecidos. Esses fatores devem ser vistos como econômicos, jurídicos e políticos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana onde a paisagem em seus desdobramentos adquire manifestações políticos-sociais, culturais, econômicos e humanos. 	<p>Essa competência implica uma dimensão temporal de quem constrói a identidade coletiva na dinâmica sócio-espacial. Nesse processo os conhecimentos de Geografia e economia se relacionam na questão de produção e apropriação de bens.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, as associando às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. 	<p>O papel histórico desenvolvido através das relações de produção na sociedade contemporânea ocorre entre várias culturas e grupos em diferentes contextos. Esta compreensão histórica e social do processo, deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas com o fim de evitar conflitos e tensões sem, no entanto imobilizar grupos sociais no papel de relacionarem-se entre si.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida social, política, econômica e cultural. 	<p>Esta competência pressupõe ações reflexivas com base nos conhecimentos sobre o homem e a sociedade, conduzindo a uma consciência histórica presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal e direcionado, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver. 	<p>Cabe aqui entender a tecnologia sob a ótica moderna da comunicação e da organização produtiva, concebendo a idéia de tecnologias próprias às Ciências Humanas ou desenvolvidas a partir delas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social. 	<p>As Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. De um lado apontando os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução dos problemas concretos e de outro avaliando os impactos das tecnologias sobre essas mesmas sociedades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de 	<p>As estratégias modernas de ação coletiva e planejamento estão cada vez mais requerendo o emprego de tecnologias de comunicação e informação no processo de coletar, processar,</p>

equipe.	e comunicar dados e informações. Esta interação resulta no sentido de dotar os processos de trabalho mais coletivos e menos especializados.
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. 	A socialização das tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais propicia aos indivíduos mecanismos que diminuem a exclusão que o processo de transformação econômica provoca, para aqueles que não dominam essas habilidades.

Fonte: DELFINO (2007). Adaptado dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, MEC/SEMTEC, 1999.

As competências estabelecidas para o Ensino Médio de Geografia, contempladas pelos PCNEMs se encontram distribuídas em três grupos: o grupo de representação e comunicação que inclui entre outras competências a leitura, a análise e a interpretação dos códigos da Geografia; o grupo da investigação e compreensão, que inclui reconhecer fenômenos espaciais, elaborar esquemas de investigação entre outros e o grupo de contextualização sócio-cultural que objetiva entre outras competências compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. No entanto, fica uma indefinição quanto à formação do aluno uma vez que, diz claramente nos PCNEMs que o objetivo do Ensino Médio não é formar novos geógrafos e sim cidadãos.

A concepção humanística adotada pelas legislações educacionais a partir da LDB, não sustentam, efetivamente o discurso na prática, particularmente no Ensino Médio que continua com o seu papel pouco definido dentro do currículo da Educação Básica, carecendo de um maior referencial teórico-metodológico que lhe dê sustentação para uma prática consistente do que fazer com a realidade que se apresenta.

Os conceitos apresentados pelos PCNEMs (Habilidades, Competências e o Mundo do Trabalho) aliados à formação geral pretendem, segundo os documentos oficiais, preparar o aluno para o mundo do trabalho de forma cidadã. No entanto, tais temas carecem de maior debate no âmbito educacional, o que faz com que esse objetivo ainda não seja uma realidade. Quanto à cidadania, este é um processo pelo qual envolve a busca por um trabalho digno. Em um mundo em constante mutação, a formação de um sujeito que atenda às suas exigências, dominar competências e habilidades é condição *sine qua non*. Perceber essa realidade, e ter condições de atendê-la é um outro ponto que cabe a Escola favorecer o seu desenvolvimento enquanto instituição.

No entanto cabe a algumas disciplinas, entre as quais a Geografia, organizar conhecimentos que propiciem ao aluno se preparar para exercer a sua cidadania, através de

ações desenvolvidas no seu meio social. Quanto à questão do trabalho, se não é função do Ensino Médio formar geógrafos, a Geografia por sua vez pode contribuir, na formação de um sujeito crítico do mundo em que vive.

Ao compreender os conceitos estruturadores do saber geográfico, elencados pelos PCNEMs, Espaço geográfico, Paisagem, Lugar, Território, Escala e Globalização, técnicas e redes, o aluno entende o processo de formação das sociedades humanas e as suas ações sobre o meio ambiente. Trabalhar esses conceitos no Ensino Médio de uma forma que alcance seus objetivos é o desafio do professor, que a partir de uma leitura dos PCNEMs, não terá uma direção enriquecedora, mas apenas uma postura teórica dos organizadores dos principais eixos conceituais da disciplina. Visando contribuir com uma discussão mais consistente teoricamente ao mesmo em que oferece uma alternativa metodológica para a Geografia do Ensino Médio para possibilitar ao professor de Geografia uma otimização do seu fazer pedagógico.

Com o objetivo de contribuir para este aprofundamento teórico, os próximos capítulos tratarão da Geografia como disciplina escolar e dos PCNEMs da área de Geografia com destaque para as competências e habilidades da disciplina, termos contemporâneos que permeiam toda a discussão envolvendo os PCNs.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO COMO DISCIPLINA ESCOLAR

Pensar geograficamente acompanha formação do ser humano no ambiente social. Onde estar, para onde, ir onde, permanecer, o que saber são sensações e questionamentos que diariamente nos são impostas. Mas como saber a finalidade de tais ações no nosso dia-a-dia? É a partir de tais questionamentos e outros pertinentes a nossa postura de decisões enquanto cidadãos que se desenvolverá o presente capítulo, onde será focado o surgimento da Geografia enquanto disciplina escolar e a sua história na formação de novos cidadãos cômicos do seu real papel na sociedade.

Vale ressaltar, no entanto, que o papel da disciplina com essa função, de formar cidadãos, vem se definindo ao longo de sua história, desde o seu surgimento enquanto disciplina escolar até os dias atuais. E será passando por várias interpretações teóricas, conceituais e metodológicas que buscaremos refletir sobre elas a partir das leituras dos PCNs de Geografia do Ensino Médio, analisando a forma da abordagem dada a cada fase do pensamento geográfico.

É importante salientar que o fazer geográfico não ocorre aleatoriamente, faz parte de uma história que sempre esteve ligada ao poder do Estado direta ou indiretamente, através de um currículo que determina o que pode ou não ser ensinado, com o objetivo de formar o cidadão que se espera e não um cidadão crítico que tenha no saber de seus direitos e deveres uma arma de contestação contra uma ordem estabelecida que o oprime. Diante desse fato a Geografia dos dias atuais após longa luta por uma identidade científica chega ao século XXI com o seu objeto de estudo determinado e cômica do seu papel social diante do poder estabelecido.

A necessidade de conhecimento acompanha a história humana desde os seus primórdios. A busca por explicações e o sentido dos fenômenos distribuídos na superfície terrestre fazem parte da história do homem, explicações que foram registradas ao longo da história, seja em desenhos em cavernas, período pré-histórico, ou escrito. Estas informações estão carregadas de fatos geográficos, seja no sentido de movimentação nos espaços para os

nômades, seja no de domínio para o homem em busca de fixação em um determinado território.

Para Andrade (1987), os povos primitivos, considerados como tais os que viveram na pré-história, viviam impregnados de idéias geográficas, era uma Geografia da experiência, do saber prático colocado à disposição de um grupo. Por viverem da coleta, da pesca e casca e, às vezes, de uma agricultura primitiva, essas sociedades modificavam a natureza, embora de forma pouco expressiva. Essas modificações indicam um conhecimento a respeito de áreas fluviais e das estações do ano.

Entre esses povos primitivos pode-se citar o índio americano que, antes do europeu aqui chegar, já dominava um conhecimento do meio. Segundo Fausto (2002), os grupos tupis praticavam a caça, a pesca, a coleta de frutas e a agricultura e quando ocorria uma relativa exaustão de alimentos nessas áreas, migravam temporária ou definitivamente para outras. Esse processo migratório levava o índio a construir um rico conhecimento geográfico da área que percorria ou morava.

No entanto, esse pensar e fazer geográfico típico das sociedades primitivas ainda não era uma Geografia. Era um pensar geográfico. A Geografia enquanto campo do conhecimento aconteceu a partir dos pensadores da Antiguidade. Dentre esses povos, os gregos foram os que mais se destacaram, favorecidos pelo conhecimento de outras ciências como a Astronomia e os conhecimentos de Geometria. Porém, foi o fato de serem excelentes navegadores que favoreceu o desenvolvimento de uma Geografia essencialmente descritiva, registrada através dos escritos de Estrabão que utiliza pela primeira vez o termo Geografia. Também nessa época, pode-se citar os trabalhos de Homero, *Ilíada* e *Odisséia* com descrições geográficas da época por salientarem a descrição de guerras com ricas informações territoriais³.

A Geografia dos Gregos era rica em descrições enriquecendo a narrativa de seus navegadores que fundavam colônias, na costa do Mediterrâneo ao mesmo tempo, que desenvolviam o comércio com a região. Essa ligação mostra um conhecimento prévio da área conquistada, pois além da conquista, um novo mercado consumidor se instaurava.

É também herança grega a teoria da esfericidade da Terra, tendo Aristóteles como um dos seus defensores. Andrade (1987) ressalta:

Aristóteles chegou a apresentar o fato de a Terra projetar na Lua uma sombra redonda, durante os eclipses, como prova da mesma; os trabalhos de Geodésia, efetuados por Eratóstenes para indicar as dimensões do planeta, partiam da idéia de que a Terra tinha forma esférica e se baseava

³ Ganham destaque nestas obras palavras indicativas de demarcação territorial tais como sítio além das constantes referências às expressões de localização e formação de relevo como caverna, barranco, estreitos entre tantas outras que permeiam as narrativas entre deuses e mortais.

na medida de inclinação dos raios solares em um poço, em dois pontos diferentes, situados na mesma longitude [...] (p. 25).

Além de respostas a respeito da esfericidade da Terra, os estudos de Aristóteles avançavam em temas como erosão, formação de deltas, a relação entre plantas e animais e o mundo físico, bem como a relação entre as raças humanas, o clima e as formas políticas. O pensamento aristotélico, avançado para o seu tempo, se assemelha em muito com o que os alemães desenvolveriam nos séculos XVIII e XIX, principalmente no que se relaciona a relação homem x meio. Após os gregos, foi o Império Romano que se destacou pelo seu domínio. No entanto, a Geografia desenvolvida por eles foi descritiva, essencial para a organização do território e a expansão do comércio entre as várias províncias dominadas pelo seu império, deixando aos gregos o pensamento mais elaborado.

Diante deste quadro, após os gregos as contribuições significativas para os estudos geográficos aconteceram na idade média com a reorganização do território, a ação dos árabes da definição de rotas comerciais e as grandes viagens medievais, com ricas descrições. Mas, o que perdurou foram as teorias Aristotélicas a respeito da esfericidade da terra, mesmo que contestada pela Igreja Católica.

Para Carvalho (2006), dentre o temário geográfico, na Idade Média, um dos mais importantes foi o tamanho, formato e extensão da Terra, embora não tenha existido apenas uma concepção. Entre 1480 e 1520, ocorreu uma mudança epistemológica em relação à forma da Terra, passando da visão de plana à sua redondeza.

As especulações sobre a forma da Terra foram bastante enfatizadas na Idade Média, pois sua forma estava ligada ao ecúmeno, terra habitável que representava o espaço geográfico da cristandade ao alcance da palavra de Deus. Os outros lugares, não habitados pelo *homem civilizado*, ganham descrições ricas gerando especulações em torno do desconhecido, novamente neste momento, a literatura e a pintura são grandes aliadas das representações espaciais de um mundo desconhecido onde os seres que o habitam estão mais próximos de criaturas do que de seres humanos.

Quanto à Geografia propriamente dita, feita na Idade Média, Carvalho (2006), salienta:

[...]como o conhecimento dos clássicos foi apropriado e reinterpretado pelos eruditos da Idade Média. Nas enciclopédias originárias dos mosteiros encontrava-se uma seção geográfica, ou melhor, cosmográfica, independente desse termo significar coisas distintas para diferentes pessoas. Desde a criação do mundo e da distribuição da humanidade na superfície, na parte cosmográfica estavam reunidas as informações sobre os fenômenos do tempo e do clima, das plantas, dos animais, das pedras preciosas e das “maravilhas”, além do que hoje classificamos de “história política”. (p. 22).

A Geografia sistematizada como saber, como os demais saberes, nesse período, estava sob o poder da Igreja, que os utilizava a seu critério, o que normalmente acontecia para favorecer o seu poder sob uma classe iletrada e que confiava na mesma como gerente das informações herdadas dos antigos, sem nenhum questionamento a respeito.

No entanto, com a reorganização territorial na Idade Média, delineando o espaço com novas fronteiras e fazendo com que outras se desestabilizassem. A partir desses eventos, o processo migratório se intensifica, inclusive com lutas pela posse de um determinado território. Essa fase de reorganização territorial permitiu e facilitou a viagem de grandes aventureiros, onde os árabes ganham destaque.

Alguns árabes fizeram viagens de longo percurso e estudaram não só as condições naturais e os recursos a serem explorados, nas áreas percorridas, como também as instituições e os costumes dos povos dominados. Estes escritores deixaram obras notáveis, ainda hoje de grande interesse para os estudiosos da ciência geográfica. Naturalmente, eles não se preocupavam especificamente com a Geografia como tal, mas estudavam as características da natureza e as formas utilizadas pelo homem para melhor explorá-la e explorar os outros homens. (ANDRADE, 1987, p. 30).

Se de um lado tinha-se o poder da Igreja Católica monopolizando o conhecimento da época, por outro, tinham os árabes fazendo suas viagens retratando a área conhecida, comercializando seus produtos, difundindo sua fé e mantendo um intercâmbio cultural com Ocidente. Nesse período foram feitas várias viagens entre Oriente e Ocidente, com origem nos dois pontos.

Se por um lado os árabes se destacaram nas viagens, a Igreja Católica também enviou pesquisadores em viagens para obter informações a respeito de novos povos e culturas. O conhecimento adquirido através dessas expedições era discutido entre os sábios da época. Nesse período, a idéia de que a Terra tinha forma de um disco se generalizou, e tornou-se para a Igreja de então uma verdade absoluta que não podia ser contraditada, só com a difusão das idéias de Aristóteles após o século XII, é que se voltou a admitir a esfericidade do planeta.

Neste período, a cartografia também foi reformulada em virtude do avanço das navegações. Passaram a ser produzidos mapas, que descreviam com detalhes as rotas marítimas que se fazia, com informações a respeito do mundo que se explorava. Neste processo os fenômenos naturais despertam nos viajantes preocupações com a ação dos vulcões, formação de relevo, o surgimento das ilhas, a formação das marés buscando explicações para o problema.

Com o fim da Idade Média e o advento do Renascimento, a Geografia passa por um processo de reafirmação no desenvolvimento comercial e marítimo entre os séculos XIV e

XV. Nesse momento a posse de cartas náuticas era identificação de poder, e quem as detinham, o controle de algo altamente sigiloso, pois a cada desenho se descobria algo que poderia no futuro ser reserva para as grandes potências, onde Portugal se destacava.

O mapa de Cantino (1502) é um dos raros que sobreviveram aos mapas portugueses, os quais documentaram a expansão marítima desse povo. Ele é uma cópia de um outro mapa (um original real) que naquela época eram documentos secretos que o rei de Portugal tentava manter monopolizados condenando à morte todos os marinheiros e navegadores que divulgassem informações sobre os lugares “achados” ou descobertos. Outra garantia do segredo: todos os diários e anotações de bordo eram documentos confiscados pelo rei na chegada aos portos lusitanos. (CARVALHO, 2006, p. 70).

A importância dada às representações espaciais, neste período ressalta a importância dada ao que a Geografia descritiva aliada ao mapa representava para as potências da época em termos de poder, monopólio dos espaços ocupados e garantir futuras ocupações. Essas representações estavam relacionadas à Geografia do momento, qual seja, um saber a disposição somente daqueles que detinham o poder. Fato determinante no processo de ocupação do Novo Mundo.

Para ressaltar esta idéia, têm-se a Carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral, onde são enfatizadas as belezas da nova terra, sendo que, o Escrivão Real tinha uma função específica nas esquadras que partiam de Portugal com destino a novos horizontes, seja de conquistar novas terras ou comercializar com outros povos, mas sempre com o objetivo de registrar a realidade do lugar para o Soberano.

A Geografia feita desde os povos pré-históricos ao Renascimento era um pensar geográfico no primeiro momento que evoluiu para um saber geográfico no segundo. No entanto, era um saber a disposição de sábios e do poder dominante de cada época. Era um saber que não estava à disposição da maioria da população, era um saber estratégico guardado por poucos. De tal forma, que o conhecimento geográfico que chega ao século XVII, é um saber interligado com várias ciências afins e aprofundado por vários estudiosos enriquecidos com descobertas significativas como, na Astronomia o sistema heliocêntrico de Copérnico, os estudos de Montesquieu, humanista francês que tenta unir estudos de Geografia humana com estudos do clima, defendendo a idéia de que tinham nas formas de pensar e agir dos homens.

No entanto, para Andrade (1987), foi um médico holandês, Bernardo Varenius, que viveu na primeira metade do século XVII, que deixou o maior legado geográfico do período, um livro intitulado Geografia geral, sendo considerada por estudiosos como uma obra genial. Varenius baseia sua obra além da descrição da superfície terrestre, procurou explicar a origem dos fenômenos e das formas que modelaram a superfície. Ele une a Geografia Geral,

Matemática, à Geografia descritiva, humanista e literária em uma só, indicando relações de causa e efeito, reforçando não somente a descrição, mas a interpretação das formas e fenômenos descritos.

A contribuição de Varenius foi fundamental para a Geografia feita por Emanuel Kant. Precursor do que seria a Geografia Moderna, Kant é o primeiro a trabalhar Geografia Física, enquanto disciplina na Universidade de Kroeninsberg, na Alemanha, por mais de vinte anos, na segunda metade do século XVIII, o seu trabalho pautou-se na dualidade da Geografia Física e Humana, dividindo ainda a Geografia em cinco campos, o matemático, o moral, o político, o mercantil e o teleológico. O mesmo via a Geografia como uma ciência descritiva. No entanto, se as reflexões kantianas foram importante para o pensamento geográfico, pouca influência teve na Ciência Geográfica que se desenvolveu no século XIX.

É na Alemanha do século XIX, que se desenvolverá a Ciência Geográfica moderna. Vale ressaltar que neste momento a Europa passava por um período de efervescências social, econômica e política que consolidaria a ascensão da burguesia ao poder e do modo de produção capitalista.

No século XIX, as desigualdades sociais tornaram-se tão fortes, tão marcantes que estudiosos da sociedade formularam teorias que contestavam os princípios justificadores do capitalismo em expansão. Esta contestação foi feita, a princípio, pelos idealistas, utópicos, que imaginavam sociedades mais justas, situadas em pontos de difícil acesso, como ilhas imaginárias, localizadas a grande distância; em seguida surgiram pensadores materialistas que, baseados na observação, na análise das estruturas sociais e na evolução da sociedade, criticaram estas estruturas e partiram para o desenvolvimento de uma metodologia de análise dialética, para a contestação da sociedade e a indicação de transformações sociais que deveriam ocorrer em determinados momentos históricos. (ANDRADE, 1987, p. 50-51).

A Geografia que se fazia até então não se preocupava com uma metodologia, é neste momento, no século XIX, que envoltos em toda uma realidade complexa que os estudiosos deste saber, o geográfico, começam a trilhar um pensar metodologicamente amparado e desenvolvem o que viria a se tornar uma ciência geográfica moderna, ainda permeada de lugares imaginários, mas baseada na observação. Pela primeira vez, surge uma preocupação com uma metodologia, o que até então não vigorava. É neste panorama que surge os fundadores da Geografia Moderna, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Com eles a Geografia deixa de ser um amontoado de registros geográficos para se tornar uma Ciência com uma sistematização de conhecimentos referentes ao seu ramo de saber.

Para Zibordi (s/d.), a escola alemã de Geografia da qual Humboldt e Ritter foram os fundadores, estava calcada no pensamento Positivista, onde tinha por base temas ligados ao

domínio e à organização do espaço, apropriação do território e variação regional. Ambos vivenciaram o processo de unificação da Alemanha e formularam as bases teóricas e metodológicas que deram à Geografia uma unidade, o status de ciência a partir do século XIX.

É no século XIX, também que o sistema de ensino passa a ser público. Segundo Pereira (1993), tanto a Geografia Moderna como o sistema público de ensino são frutos deste século. Até então a educação era feita para a elite, com intuito de manutenção do poder, ficando excluída a população que não pertencia a esta classe. A educação para todos é também herança do ideal iluminista, que vê na educação uma forma de conquista de poder para todos.

Nesse sentido a escola pública passa a ser defendida como um meio capaz de difundir os conhecimentos necessários à formação de todos os cidadãos. No entanto, esta bandeira estava amarrada aos interesses da burguesia, transformar súditos em cidadãos com o intuito de romper a estrutura da herança feudal e solidificar a implantação do modo de produção capitalista, o que só poderia acontecer através da educação. A escola surge, então, como instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, ao mesmo tempo em que insere nos homens a concepção burguesa que emerge da sociedade. Neste contexto a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa ao mesmo tempo em que dará suporte à expansão capitalista.

[...] o ensino da geografia ao ser introduzido nas escolas, já surge comprometido não apenas com a formação do Estado nacional, mas também com o capitalismo nascente, já que, para obter a almejada unidade interna alemã, é preciso ocultar a divisão social do trabalho inerente ao próprio capitalismo. Assim sendo, a construção da geografia moderna vincula-se a duas determinações fundamentais: a formação do Estado nacional alemão e a expansão do sistema escolar. (PEREIRA, 1993, p. 38).

Para Zibordi (s/d.), no entanto, a Geografia que se desenvolveria na Alemanha não estava ligada diretamente ao poder da burguesia e sim da aristocracia agrária, salientando que o processo de unificação foi tardia em relação aos demais países da Europa, o que favoreceu a sistematização de temas ligados ao domínio e à organização do espaço, apropriação do espaço e variação regional o que manifestava a preocupação com a unificação do Estado Alemão.

Nascida sob a égide do poder, e que perdurou com geopolítica de Ratzel, a Geografia que se desenvolveria a partir de então, foi uma ciência que salientava sua postura social e política, novamente salientando aqui o caráter de uma ciência voltada para os interesses do Estado Alemão.

Friedrich Ratzel, tornou-se famoso por dar ênfase ao homem na sua formulação geográfica, encarando-o como uma espécie animal e não como um elemento social. Vivendo na Alemanha e assistido à sua unificação, formulou uma Geografia que atendia os anseios do Império alemão no processo de expansão. Para Andrade (1987), essas idéias tiveram grande repercussão a partir da interpretação que o seu discípulo, Kjellen, dá de sua obra denominando-a com a expressão de Geopolítica, que seria o ponto entre as teorias e conhecimentos dos geógrafos e dos generais.

A relação entre Estado e espaço foi um dos pontos privilegiados por Ratzel, elaborando, daí, a Teoria do Espaço Vital. Esta teoria representa uma proporção de equilíbrio entre a população e os recursos disponíveis para suprir as necessidades de uma determinada sociedade. Isto definiria assim, suas necessidades de progredir e suas premências territoriais. Esta teoria legitimou o expansionismo alemão. (ZIBORDI, s/d, p. 12).

Tomando como referencial teórico o positivismo e as idéias evolucionistas de Darwin, Ratzel defendia uma Geografia que estuda as características naturais da superfície terrestre, amparada no empiricismo, e priorizando a relação homem X meio, sendo o primeiro, visto como necessário a adaptar-se ao meio, nasceria assim o Determinismo. O método baseava-se na análise empírica, pautada na observação e descrição, privilegiando a visão naturalista.

A contribuição deste geógrafo que pensava a Geografia a partir de um método claro. Por tratar-se de uma ciência, a sistematização do saber da Geografia alemã estava baseada no método positivista, onde ganha destaque o contato direto com o objeto de estudo através da observação, precisão e controle na coleta do material a ser analisado e a procura de explicações científicas. Frente a estas características do método classificado pela Geografia de determinismo, uma vez que para essa corrente de pensamento o homem era produto do meio.

Com a sistematização do saber geográfico na Alemanha, uma idéia se desenvolveria na França, naquele momento com Vidal de La Blache.

Com formação de historiador, Vidal de La Blache desenvolveu uma postura combatente frente à postura positivista adotada pela Escola Alemã. Para ele, preocupado também com a relação Homem X Meio, vista sob a perspectiva de que o meio exerce influência sobre o homem, só que, em contrapartida dependendo das condições técnicas e do capital o homem poderia exercer influência sobre o meio. Nasceria assim, o Possibilismo, principal característica da Escola Geográfica Francesa.

Para LA BLACHE, o objeto da Geografia era o estudo da relação homem X natureza, na perspectiva da paisagem. Colocou o homem como ser ativo que, embora sofra a influência do meio, atua sobre ele, transformando-o. Essas idéias originaram a doutrina Possibilista, que considera o homem

como um agente que, atuando no meio, cria formas sobre a superfície terrestre. (ZIBORDI, s/d, p.13).

A concepção da corrente francesa defendida por La Blache caberia à Geografia estudar os lugares e a paisagem. Do ponto de vista teórico o Possibilismo, teria suas bases centradas no positivismo Funcionalista, Zibordi (s/d), tendo a região como escala de análise, onde o homem age no meio através de melhor possibilidade de aproveitamento, de onde a valorização dos lugares e da paisagem ganha destaque. O estudo da região passa a ter uma estrutura, constituindo um método, baseado na localização, análise do meio físico, formas de ocupação em um processo de ocupação homem e meio ambiente.

Preocupação esta, já apresentada por Reclus e Kropotkin, que viveram em fins do século XIX e início do século XX.

Para Reclus, geógrafo francês, que não desenvolveu suas idéias em uma cátedra, mas percorrendo o mundo, os geógrafos deveriam fazer uma análise a partir das divisões sociais, meios de produção e lutas de classes, com a valorização do social na análise do espaço geográfico. Para Kropotkin, geógrafo russo, preocupado com a educação e a formação da juventude de seu tempo, condenava a forma como o ensino da Geografia na época era tratado, que por ser muito teórico não despertava o interesse do aluno. Dizia que o ensino não era neutro, defendendo que a Geografia deveria encaminhar os estudantes para maior compreensão dos povos, Andrade (1997).

Até então, a Geografia que merecia destaque nos ensaios e pensada pelos grandes teóricos era a Geografia da Academia. Uma ciência voltada para um público específico entre a academia e o poder político instituído, a Geografia que na década de 70 do século XX, Lacoste (1988), definiu como a Geografia dos Estados-maiores, voltada para interesses estratégicos e os mapas representam um fator fundamental, assim como a documentação estatística na materialização dessa estratégia, visto que os mesmos fornecem uma representação precisa do país e que são reservados para a elite dirigente.

A preocupação desses geógrafos com a forma como o ensino da Geografia era tratado em fins do século XIX, nos revela a imagem que se teve desde então com a Geografia do ensino básico, a Geografia escolar. Vale ressaltar que os mesmos não influenciaram nenhuma corrente de pensamento geográfico e nem foram parte de nenhuma universidade onde tivessem a oportunidade de formarem discípulos. Deixando suas idéias para os pesquisadores de uma Geografia libertária, visto que, na época eram por muitos considerados anarquistas, mas que viam na disciplina de Geografia uma oportunidade de se fazer história, levando o educando a se interessar pelo mundo em que vive.

Segundo Pereira (1993), a Geografia enquanto disciplina escolar do ensino fundamental e médio, ou como ela define usando os termos de Lacoste, de Geografia dos professores, está intimamente ligada ao esforço de escolarização desenvolvido pela Alemanha durante o século XIX, período em que cresce também o número de publicações de caráter geográfico. A importância dada ao ensino da Geografia é tão significativa que em 1870 quando a Alemanha derrota a França, a vitória é atribuída ao ensino ministrado nas escolas, o que desperta um movimento no sistema de ensino da França.

A disciplina não aleatoriamente assume um papel fundamental na expansão do ensino público na Europa, caracterizando a solidificação do poder do capital incipiente da burguesia, com vistas a uma mudança no panorama político que se confirmaria com o ideal iluminista que se propaga em todo o continente europeu a partir do século XVIII.

O currículo escolar no caso, é o mecanismo utilizado pela burguesia para a disseminação de seus interesses. Nesse panorama, a Geografia é incluída nos currículos por razões geopolíticas enquanto, não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. É uma Geografia que analisa o físico. A ênfase dada aos elementos físicos é carregada de aspectos meramente descritivos, o que acabará por gerar a hegemonia da abstração, ignorando os inúmeros problemas sociais do mundo circundante, privilegiando situações gerais e abstratas.

Fazendo uma análise da Geografia a partir do século XIX, Lacoste (1988), a classifica em duas: a Geografia dos Estados-maiores e a dos professores, que se tornou um discurso ideológico do tipo enciclopédico com o objetivo de não só mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também porque não é preciso ao aluno senão memorizar.

Em consequência disso a minoria do poder tem consciência de sua importância e a usa em função de seus interesses, monopolizando um saber que para a maioria não tem nenhuma importância. Essa realidade não se aplica exclusivamente em uma sala de aula de Ensino Médio ou Fundamental, Lacoste salienta que ocorre, inclusive na Universidade na formação de futuros professores, onde os próprios vêem os seus trabalhos por excelência como um saber pelo saber, sem questionar para quem todos esses conhecimentos acumulados poderiam servir.

Enquanto na Europa a Geografia passava por uma série de discussões a respeito do seu uso pelo poder do Estado Nacional e o seu objeto de estudo no Brasil a realidade era outra. A Geografia era “ensinada” nas escolas por professores de outras formações.

A institucionalização do ensino de Geografia no Brasil ocorreu de forma não convencional, pois as relações entre a escola, o ensino da geografia e a construção da nação

remetem ao inimigo do século XIX. Nesse período, o ensino da Geografia não fazia parte do currículo oficial o que só veio a ocorrer em 1837, com a publicação de um Decreto 2 de dezembro de 1837, para o Colégio Pedro II referência em educação na época, onde prescrevia: “Serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa retórica e os princípios de geografia.”

A partir de então, o ensino de Geografia passou a compor a estrutura curricular do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que influenciava o ensino secundário de todo o país. Vale ressaltar que segundo Vlach (2004), a Geografia ensinada era uma disciplina que não poderia ser classificada sequer de descritiva, visto não acompanhar as bases epistemológicas dos fundadores da geografia moderna, Alexander Von Humboldt e Karl Ritter.

Dentre os professores que a se preocuparem com um estudo minucioso da Geografia, destaca-se Manuel Said Ali, que em 1905 publicou um Compêndio de Geografia elementar, foi a partir do lançamento dessa obra, que pela primeira vez no Brasil foi formalizada uma proposta para estudar o Brasil por regiões. Esta obra marca a elaboração de um livro didático voltado para o Ensino Médio com uma postura intelectual que marca o início de uma discussão teórico-metodológica no país.

Cumprir enfatizar que Said Ali não tinha formação na área de Geografia se destacando como pesquisador da língua portuguesa, professor de alemão, francês, e inglês além de professor de Geografia no colégio Pedro II.

Depois de Said Ali, foi Carlos Miguel de Carvalho que em 1913 publicou uma outra obra denominada Geografia do Brasil, tomo I, Geografia. Delgado de Carvalho também não tinha formação em Geografia. No entanto, tinha ao contrario de seu predecessor, maior clareza da ciência Geográfica.

[...] Delgado de Carvalho tinha absoluta clareza acerca das limitações que caracterizavam a geografia no Brasil nos primeiros primórdios do século XX, ainda muito distante da geografia científica. Por isso mesmo, metodologicamente, concentrou suas críticas naquilo que até então, era entendido como geografia, e que não hesitou em designar, com propriedade de “concepções geográficas tradicionais” e em cujo interior responsabilizou a “geografia administrativa” e o excesso de “nomenclatura” como obstáculos poderosos ao desenrolar da geografia científica, que desejava estabelecer definitivamente na sociedade brasileira. Com base no princípio de conexão que no seu entender ordenava de maneira lógica os fatos geográficos.(VLACH, 2004, p.193).

O papel que Delgado de Carvalho conferiu ao ensino de geografia depois dessa publicação se relaciona diretamente à ideologia nacionalista, remontando ao papel da

Geografia desempenhada junto ao nascimento da escola pública na Europa, particularmente na unificação da Alemanha e no fortalecimento da França enquanto Estado Nacional.

Para Pontuschka (1999) a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras da USP em 1934, e do Departamento de Geografia em 1946 tiveram um papel determinante no desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil. Teoricamente a influência européia no desenvolvimento da geografia foi marcante, particularmente a geografia francesa. No mesmo período que foi fundada a USP nascia também a Associação de Geógrafos do Brasil que desde então tem desempenhado um papel fundamental para todos que pesquisam ou ensinam a geografia. Sobre a importância da USP autora ressalta.

A fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo contribuiu para mudanças no perfil do professor de geografia e história, criando um profissional novo, o bacharel e licenciado em geografia, com um papel importante na mudança cultural sobre tudo na sala de aula e na produção de geografia. (Pontuschka, 1999, p.14).

Com a fundação da USP e a criação do curso de Geografia se iniciou um processo de aprofundamento nas discussões geográficas no país com orientação teórico-metodológica francesa repercutindo de forma decisiva na formação dos futuros geógrafos brasileiros no século XX, que a partir de então se envolvem nas discussões de epistemológicas da ciência geográfica.

O advento do século XX encontra uma Geografia enquanto disciplina descaracterizada. Surge então a necessidade de reavaliá-la enquanto ciência, o que viria a acontecer na década de 50 do século passado. Para Amorim Filho (1985), a maior parte dos trabalhos produzidos até aquele momento, tratava-se de pesquisas cumulativas orientadas pela diferenciação espacial ou pelo paradigma regionalista. Além do que, no meio geográfico havia grupos que ainda faziam uma Geografia de cuja orientação teórico-metodológica se embasavam na Geografia feita ainda no século XIX. Por volta dos anos 50, dois fatos interrelacionados dão características novas à comunidade geográfica. Em um primeiro momento, a frustração com os instrumentos conceituais e metodológicos que se dispunha até então, eram insuficientes para solucionar problemas específicos da ciência geográfica.

Em um segundo momento, o trabalho desenvolvido pelas comunidades científicas encontravam-se distanciados da maior parte de outras ciências. Problematizando ainda mais a realidade, neste momento ocorre o fortalecimento de ramos da Geografia como ciência como a Climatologia, Geomorfologia, Geografia Regional entre outros.

É nesse momento que ocorre efetivamente o que viria a se tornar um movimento de grande repercussão no meio da ciência geográfica. Segundo Amorim Filho, (1985) irão ser determinantes para essa mudança no pensamento geográfico os trabalhos postumamente publicados do Professor Fred K. Shaefer, que criticava a Geografia que vinha se fazendo, alegando que era, na realidade um acúmulo sem fim de pesquisa de lugares particulares, e de outro professor norte-americano, Richard Hartshorne que se baseando nos geógrafos alemães defendia como objetivo da Geografia o estudo do diferencial de área. Estava instaurada uma nova escola do pensamento geográfico, a “Nova Geografia”.

Caracterizada pela especificidade do seu objeto, baseou-se no Neo-positivismo ou Positivismo Lógico e que será denominada por Andrade (1987), de Corrente teórico-quantitativa.

Esta corrente destacou-se por usar em larga escala os modelos matemático-estatísticos, desenvolvendo diagramas, matrizes e utilizando sempre fatorial [...] Rompeu inteiramente com a Geografia Clássica e se apresentou como Nova Geografia, sem ligação com o pensamento tradicional, apresentando grande formulação nomotéticas que facilitava o uso da estatística. Condenou, no ensino, o uso das excursões, das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação da realidade, substituindo o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos e tabelas sofisticadas, procurando visualizar a problemática através de desenhos e diagramas. Uma ala intitulou-se de Teórica, para quebrar qualquer vínculo com os trabalhos empíricos, afirmando-se inteiramente comprometida com a reflexão teórica. (ANDRADE, 1987, p. 107).

A segunda metade do século XX é marcada por uma série de transformações na sociedade. Com o fim da Segunda Guerra o mundo ganha novos contornos de fronteiras geográficas e ideológicas, e as ciências saem em busca de novos mecanismos metodológicos, uma vez que em consequência de toda mudança social há uma carga de perguntas em busca de respostas, as novas metodologias ganham destaque por tentar entender as mudanças sociais pelas quais a sociedade estava vivendo. E é neste contexto que se desenvolve a Nova Geografia que no Brasil encontra berço para suas idéias na Universidade Paulista de Rio Claro. Esta corrente destaca a valorização das teorias na elaboração do estudo defendendo que são a chave da realidade e a partir delas formula-se hipóteses que podem ser averiguadas mediante investigação empírica.

No que tange ao Ensino Médio, a Geografia que se fazia era a mesma que se tinha em termos de método, na universidade. Uma Geografia voltada para dados estatísticos sem uma finalidade questionadora da formação social vigente, enfatizando o período em que a Geografia Nova encontra seu auge no Brasil, é o período da ditadura militar, onde o novo

método atendia ideologicamente às tendências da educação que se fazia. Era uma Geografia escolar voltada para o conteudismo, em sala privilegia-se o conhecimento científico, a verdade ditada pela ciência.

Assim, o ensino tende a ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento; é o pensar que permite a reflexão. Ocorre que a reflexão é um atributo do sujeito, que propicia a elaboração da crítica que, quando feita por dentro/de dentro de uma dada programação de atividade escolar – já que estamos falando de conteúdo, regra geral imposto – ainda assim pode(rá) conduzir a um contra-discurso. (VLACH, 1987, p. 49).

Esse ambiente, propiciado por esta nova forma de se fazer uma Geografia no Ensino Médio, que poderia ser propício para o desenvolvimento de um saber instigador, encontra no período militar o espaço para desenvolver uma Geografia sem nenhuma análise sócio-espacial. “Coincidindo” inclusive com o surgimento dos cursos técnicos, que prevalecerão durante toda a ditadura. Ainda neste mesmo período, mais precisamente na década de 70 do século XX, surgem no cenário intelectual geográfico duas outras correntes de pensamento: a Geografia da Percepção e a Geografia Crítica.

A década de 70 encontra o mundo em crise. Os maiores líderes mundiais, Estados e União Soviética pela primeira vez na história depois da Segunda Guerra Mundial passam por uma crise econômica, desencadeada pela crise do petróleo de 1973. Além disso, os custos sociais decorrentes da busca pelo desenvolvimento e do crescimento econômico leva o mundo a realizar as duas primeiras Conferências Mundiais sobre o meio ambiente, em 1972, Estocolmo na Noruega e em 1976, Tbilisi na Geórgia antiga União Soviética. Neste período fica evidenciado que o desenvolvimento econômico vivido nos principais países não serviu para diminuir as diferenças sociais.

Segundo Andrade (1987), essa realidade faz com que os geógrafos vejam que os seus estudos abstratos, técnicos e despreocupados com a situação real não tenha contribuído para resolver os problemas da humanidade e que estavam se encaminhando para uma crise mais aguda. Um grupo investe na busca de compreender as causas da crise e de procurar novos caminhos que fossem à raiz dos problemas e outro busca contornar a crise. Este segundo grupo daria origem à Geografia da Percepção ou Fenomenológica, que busca as velhas fontes do pensamento geográfico, utilizando caminhos mais modernos.

A Fenomenologia, assim como o Positivismo, preocupa-se e trata apenas de descrever a experiência vivida tal como ela é, sem nunca ter a intenção de abordar o fato ou a experiência com o objetivo de analisá-lo ou explicá-lo. A partir da visão pessoal ou da experiência do mundo de cada indivíduo é que são colocadas e estruturadas as idéias básicas do conceito

de fenomenologia. Assim, ela se define como sendo uma filosofia que descreve um fenômeno ou um conjunto de fenômenos a partir da percepção e experiência manifestada pelos indivíduos que convivem com o conjunto de fenômenos, no tempo e no espaço, e o interpretam segundo a lei do seu conhecimento ou da sua consciência. (ZIBORDI, s/d. p. 28).

A Geografia da Percepção não contesta a ordem estabelecida e transfere ao individual que em outras análises seriam consideradas do âmbito econômico e social. Este linha de pensamento apresenta uma preocupação com o problema da região procurando caracterizá-la, não de forma objetiva, mas de forma subjetiva, diferenciada de cada indivíduo. O subjetivo ganha uma dimensão ampliada com papel de destaque para as experiências de cada sujeito.

Assim, a Educação Ambiental é uma bandeira de todos os geógrafos, mas os que vivenciam a Geografia da percepção a vêem de uma forma diferenciada, uma vez que, não transferem a um determinado agente a responsabilidade do dano causado ao meio ambiente, mas leva cada um a pensar o seu papel no âmbito da qualidade do meio ambiente de uma forma sensível e elaborada, contextualizando o homem no seu meio e como responsável por ele.

A Corrente Crítica ou Radical surge questionando os procedimentos metodológicos da Geografia Tradicional e o uso excessivo de técnicas quantitativas aplicadas aos estudos geográficos, buscando filosofias alternativas ao positivismo e dando à Geografia uma natureza mais voltada para uma análise antropológica do homem, baseando-se no marxismo para estruturar suas concepções e utilizando o materialismo dialético para desenvolver seus estudos. Essa corrente de pensamento traz para a Geografia conceitos estudados anteriormente pelas ciências sociais.

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das idéias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

O materialismo dá à Geografia um novo discurso que vinculado à realidade do país a partir da década de 70, transformando o pensamento geográfico enriquecido junto a um discurso ideológico e social, causando mudanças de grande significado para a sociedade e para o ensino de Geografia de uma forma particular. O discurso para uma nova mentalidade no campo do ensino ganha novos horizontes e a partir deste momento uma nova Geografia se delinea no cenário educacional.

Nas palavras de Santos (1982), ao fazer uma análise sobre os métodos anteriores da Geografia ressalta:

[...] não é suficiente seguir uma corrente que possa resultar simplesmente em outra moda passageira. Tem-se que selecionar os aspectos mais apropriados e úteis aos estudos geográficos: aspectos apropriados à realidade do presente e ao caráter espacial dos lugares. Por outro lado, não se deve vacilar em usar todas as evidências – históricas, filosóficas ou empíricas – porque o perigo de ser dogmático estará sempre presente. O valor de tais instrumentos de análise será julgado dentro de um contexto de ação social e a partir de uma perspectiva dialética. (SANTOS, 1982, p. 20).

Nesse aspecto outros ramos da Geografia, como a Geografia política e a econômica ganham uma revisão crítica onde surge toda uma discussão que se embasa em termos próprio da dialética marxista, como “ser social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção e modos de produção”. (TRINIÑOS, 1987, p. 52). A apropriação desses termos pelo discurso geográfico provoca uma verdadeira revolução no pensamento geográfico do período.

[...] A Geografia Radical interessa-se pela análise dos modos de produção e das formações sócio-econômicas. Isto porque o marxismo considera como fundamental os modos de produção, enquanto as formações sócio-econômicas espaciais (ou formações econômicas e sociais) são as resultantes. As atividades dos modos de produção constroem e geram formações diferentes. Cada modo de produção, capitalista ou socialista, por exemplo, reflete-se em formações sócio-econômicas espaciais distintas, cujas características da paisagem geográfica devem ser analisadas e compreendidas. (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 27).

Essa linha de pensamento geográfico se caracteriza por uma forma de pensar em que as relações sociais e econômicas se manifestam de forma diretamente relacionada. Partindo do pressuposto de que o social é a base de toda a transformação em que o sujeito está envolvido. Através dessa relação uma nova realidade é delineada, formada por grupos que dão características peculiares à sua área de ocupação, passando uma mensagem ora de poder, ora de subordinação em relação à sociedade da qual faz parte.

A partir das décadas de 1970 e 1980, o debate em torno de uma Geografia mais crítica, avançou com renovações tanto na postura e linguagem quanto nas propostas teóricas e metodológicas visando uma reflexão sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço ao qual pertence esta realidade. A Geografia que se propunha estava centrada para a despolitização a despolitização ideológica que até então vigorava no discurso geográfico. Um dos seus principais objetivos era fazer com que a Geografia perdesse o rótulo de uma matéria meramente decorativa, descritiva e fragmentada, característica da Geografia Tradicional, e começasse a desenvolver uma análise crítica da sociedade.

Nesse panorama de mudança, a obra *Por uma Geografia Nova* (1978), do Professor Milton Santos é uma referência na Geografia crítica, nela o conceito de espaço geográfico nos leva a pensar sobre um espaço que está sendo ou foi produzido pelo homem.

Que é, então, o espaço do homem? É o espaço geográfico? Sua definição é árdua porque a sua tendência é de mudar com o processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social. (Santos, 1980, p. 18).

As relações sociais nesse contexto produzem o espaço vivido pelo homem, que tem no processo histórico um testemunho de todas as transformações ao longo do tempo. A Geografia Crítica tem por finalidade a análise da realidade, considerando as contradições existentes nela, ou não. Dessa maneira o espaço geográfico passa a ser o objeto de estudo da Geografia, a partir de uma dimensão econômica e social que tem nas diferenças sociais sua principal contradição, onde o lugar define as relações sociais ali existentes. Diante das características da Geografia Crítica pode-se afirmar que há uma relação intrínseca entre o espaço geográfico, a dinâmica da sociedade, da natureza e da ação humana, fundamental para a transformação do espaço.

Alguns fatores contribuíram para a solidificação da Geografia Crítica como um ramo da Geografia que tem nas relações humanas, sociais e econômica suas metas de análise, envolvendo também a revolução tecnológica, os direitos humanos e a globalização.

No ensino básico, a Geografia crítica vem defendendo um ensino que estimule a inteligência e o espírito crítico, ao contrário da memorização de conceitos da Geografia Tradicional. Entretanto, este conceito por vezes se esbarra na Geografia pragmática, que ainda persiste no fazer pedagógicos de alguns professores.

Diante dessa realidade o conceito da Geografia Crítica rompe com a neutralidade no estudo da Geografia, subsidiada em uma proposta de engajamento social junto a conjuntura econômica e política, estabelecendo ao mesmo tempo uma leitura crítica frente aos problemas e interesses que envolvem as relações de poder, o que a aproxima dos movimentos sociais na busca pelos direitos e garantia da cidadania.

É esse quadro que tem prevalecido na Geografia no início do século XXI, permeada por uma série de mudanças paradigmáticas que enriquecem seus aspectos teórico-metodológicos. Essas mudanças ocorrem em um primeiro momento na Universidade para depois, através dos egressos, alcançar as bases do Ensino Básico, fato que vem ocorrendo desde fins do século passado, auge da Geografia Crítica.

Nesse panorama de mudanças paradigmáticas, o Ensino Médio também é envolvido por meio das mudanças que chegam no ensino básico através dos egressos das Universidades,

o que se relaciona diretamente com a proposta da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNEMs. A Geografia identificada pelos PCNEMs para se trabalhar no Ensino Médio, é uma ciência com objeto de estudo identificado, o espaço, e várias escalas espaciais de análise. É uma disciplina que tem objetivos claros a serem alcançados na última etapa do ensino básico, mas que precisa rever seus conceitos e métodos para se fazer clara ao público ao qual é destinado, favorecendo uma discussão que envolva uma nova sociedade em formação, a partir de uma análise em vários ângulos, que envolvem o econômico, o político e o social.

[...] a Geografia é a ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares, realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. (PCNEMs, 1998, p. 311).

Diante do exposto, o discurso de uma Geografia do presente e de sua dinamicidade não é novo, pois vinha ocorrendo transformações no ensino, com a Geografia Crítica, mesmo antes da publicação dos PCNEMs. Começou na década de 1970 e a partir daí vem ganhando novos conceitos, porém a preocupação com o social é ainda uma meta defendida por aqueles que fazem uma Geografia voltada para o desenvolvimento de um cidadão consciente dos seus direitos e deveres tendo uma participação política efetiva no meio social no qual está inserido.

No entanto, à medida que os PCNEMs avança na discussão a respeito do objeto de estudo da Geografia, omite sob como o mesmo deve ser estudado, negligenciando parte do discurso da própria dialética de Milton Santos, declarado pelos seus autores como principal referência teórica na parte específica da Geografia.

O mundo atual é resultado de ações passadas que por sua vez influenciarão em ações futuras, é necessário fazer uma análise a respeito de como esse processo ocorre, e de que forma acontece em suas várias manifestações. O como passa a ser o “X” da questão, para a compreensão do que realmente ocorre no tempo presente e suas conseqüências futuras.

O papel do aluno enquanto agente social, que faz a história e a partir dela traz modificações nas manifestações espaciais se faz presente no discurso da Geografia contemporânea, o aluno/cidadão e parte de um processo e como tal se faz necessário sua contribuição consciente em termos de dar continuidade a uma história que não é apenas local, ela é também global.

É a partir dessas considerações a respeito do que é e como deve ser pensada a Geografia, ao longo do seu percurso enquanto ciência e disciplina escolar que no próximo

capítulo será abordado o conceito central da Geografia, o espaço e a forma como ele vem sendo analisado pelos teóricos e pela equipe que elaborou os PCNEMs numa clara manifestação do reconhecimento do dinamismo desta disciplina.

CAPÍTULO III

A QUESTÃO CONCEITUAL NOS PCNEMs DE GEOGRAFIA

A publicação dos PCNEMs de Geografia, gerou expectativas por parte dos que trabalham com a disciplina no Ensino Médio. Uma nova legislação, a LDB, a iminência do século XXI, todo um panorama prometia verdadeira reforma em uma ciência que chegava ao novo milênio reformada do ponto de vista teórico-metodológico. Nada mais natural do que esse estado de ansiedade.

No entanto, o que realmente aconteceu foi um texto que para a disciplina geográfica dispensou um número reduzido de páginas com um traçado histórico pouco significativo, um elenco conceitual reduzido a alguns conceitos, tendo o espaço como conceito central e outros como auxiliares que são: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização, técnicas e redes. Esses conceitos são contemplados de forma pouco profunda nos PCNEMs. É nosso propósito neste capítulo dialogar com o texto oficial em relação aos conceitos apresentados, nos embasando em autores modernos e contemporâneos que refletem sobre os temas de forma mais profunda.

A questão que paira sobre toda a reforma curricular que acontece a partir da publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é sobre o por quê, e como ensinar a Geografia do Ensino Médio para o aluno do século XXI. Rever conceitos e metodologias é o desafio do educador que passa a reconsiderar suas práticas a partir da leitura dos documentos oficiais publicados, particularmente nos PCNEMs.

Ao trabalhar com os conceitos geográficos, apresentados: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização, técnicas e redes, os PCNEMs apresentam também dois novos conceitos para o mundo educacional, competências e habilidade que passam a ser o foco de todo o processo educacional, desenvolvê-las se torna objetivo final do aprendizado, e a partir daí o por quê e como ensinar Geografia é o maior desafio, o que exige uma revisão teórico-metodológica da disciplina.

Quanto à questão teórico-metodológica da Geografia o texto dos PCNEMs faz referência clara a renovação geográfica e à Geografia Crítica, sem no entanto, explicar o que pretendia a renovação geográfica e as características metodológicas da Geografia Crítica, enfatizando no entanto, que é preciso abandonar a visão mnemônica de como vinha se

trabalhando a Geografia até então, optando por não fazer uma análise do processo desenvolvido pela Geografia a partir da segunda metade do século XX. A partir desse período, as escolas de pensamento geográfico passaram por uma série de reformulações em relação ao seu objeto de estudo, o espaço, que foi trabalhado por cada uma das correntes de pensamento da Geografia de forma diferenciada.

Mesmo não fazendo referência às escolas de pensamento geográfico, o texto dos PCNEMs enfatiza a questão da ciência Geográfica ter se tornado autônoma no final do século XIX, e chegar ao final do século XX com interesse renovado, salientando que isso aconteceu no Brasil a partir da década de 70 do século XX. A partir daí o texto faz referências à escola de Geografia Crítica e as transformações que provocaria ao estudar o objeto de estudo da Geografia; o espaço.

O que se nota ao ler o texto dos PCNEMs de Geografia, são informações que não apresentam características inéditas do ponto de vista conceitual e teórico da disciplina. A ênfase que poderia ser dada às escolas de pensamento da Ciência Geográfica e seus respectivos métodos de abordagens, nesse momento são negligenciados. Negligência essa, que só viria ser parcialmente sanada com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2004, com Eliseu S. Spósito e Maria E. B. Spósito, que no final da publicação fazem um quadro referência das abordagens teórico-metodológicas da Geografia.

O espaço é caro à Geografia, é o seu objeto de estudo por excelência. E, devido à sua abrangência é rico em significados e manifestações de fenômenos naturais e sociais. O papel desempenhado pelo homem na transformação do espaço faz da Geografia uma ciência. E é como uma ciência humana que é feita sua abordagem segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs).

Objeto central da disciplina, o espaço é o eixo teórico central dos PCNEMs, a discussão de como o mesmo deve ser compreendido está embasada nos estudos de Milton Santos, que assim o apresenta:

[...] é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (PCNEMs, 1999, p. 310).

A partir dessa concepção de indissociabilidade, o espaço deixa de ser um espaço absoluto e imutável para ganhar contornos de interação com outros eventos que ocorrem ao mesmo tempo. Ação e objeto interagem condicionando a forma de novas ações e criando novos objetos numa relação de continuidade possibilitando ao espaço uma dinâmica

transformadora. À medida que isso ocorre, o espaço transforma-se ao mesmo tempo em solidário e contraditório.

Segundo Corrêa, apud PCNEMs, 1999, o espaço relacional “vê que um objeto somente pode existir na medida em que ele contém e representa dentro de si relações com outros objetos” (p. 310).

Para se chegar a esse conceito de espaço, a Geografia passou por várias rupturas teóricas entre as quais a da dualidade físico-humana que permeou toda a sua história, fazendo surgir no final do século XX, teóricos defendendo uma Geografia que tem no espaço seu campo de atuação, não separando os fatos que dão significados aos fenômenos que ocorrem num determinado espaço e sua repercussão seja ela de natureza física ou social ou de ambas.[...] “O papel da Geografia é analisar todas as modalidades de relações que existem entre os diversos fatores, as quais, em seu conjunto, constituem a realidade existente em qualquer área”. (HARTSHORNE, 1978, p. 53).

Para o autor a preocupação em separar o humano do físico poderá levar o pesquisador a uma tarefa árdua, que deverá ser realizada com um grau mais apurado do nível de investigação, caso contrário, se perderá o foco do estudo em questão.

Por isso, o pensamento geográfico do século XXI, busca analisar o espaço como resultado e resultante de ações naturais e sociais numa cadeia de relações contínuas não distinguindo fatores apriorísticos.

Já que a realização concreta da história não separa o natural e o artificial, o natural e o político, devemos propor um novo modo de ver a realidade, oposto a esse trabalho secular de purificação, fundado em dois pólos distintos. No mundo de hoje, é frequentemente imposto ao homem comum distinguir claramente as obras da natureza e as obras dos homens e indicar onde termina o puramente técnico e onde começa o puramente social. (SANTOS, 2004 p. 101).

Compreender o mundo é fundamental à Geografia e, isso se torna ainda mais importante quando se trata do Ensino Médio, que segundo os PCNEMs, orientam a formação do cidadão para aprender a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser. Esse sujeito deve estar preparado para contextualizar seu lugar no mundo, estabelecendo comparações para posteriores análises das contradições envolvendo o local e o global.

Nessa busca que deve fazer parte da conjuntura pedagógica com a qual se torna necessário trabalhar no Ensino Médio, é importante desenvolver uma compreensão que envolva uma relação estabelecida entre os vários níveis espaciais e que vá do local ao global seguindo uma mesma linha de postulado metodológico que envolva o mesmo objeto de estudo, o espaço, numa ótica em que a tecnologia é a base central.

A fase atual, do ponto de vista que aqui nos interessa, é o momento no qual se constitui, sobre territórios cada vez mais vastos, o que estamos chamando de meio *técnico-científico*, isto é, o momento histórico no qual a construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo de ciência, de técnicas e de informação. (SANTOS, 1994, p. 35).

Vive-se hoje sob a égide da ciência e da técnica nos processos de criação e reformulação de novos espaços, a informação, é peça central nessa nova forma de configuração espacial, onde o capitalismo se manifesta no auge do seu poder. O território atua nessa cadeia de força global como um objeto de especialização de produção, respondendo a expectativas elaboradas além de suas fronteiras físicas por ações de intencionalidades planejadas.

O resultado dessa ação segundo Haesbaert, (2002), tende a originar territórios puramente utilitários e funcionais, impossibilitando o surgimento de um território socialmente compartilhado. E conclui o autor:

[...] o território é o produto de uma relação 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. (p.121).

A apropriação de um território traz consigo uma conjunção de forças e fatores que podem ser percebidos pelas relações sociais estabelecidas dentro de seus limites fronteiriços. Todo o poder articulador que impera sobre um determinado território faz existir vários elementos que só fazem sentido se estudados conjuntamente, daí a necessidade de se ter uma visão interdisciplinar do estudo geográfico.

Segundo Santos (2004), essa articulação só é possível em função da evolução característica do processo de trabalho e das relações sociais que deixam suas marcas no espaço geográfico desencadeando ao longo do processo relações que se multiplicam em ações.

Diante deste quadro de interrelações espaciais, os PCNEMs contemplam um tema bastante discutido nos dias atuais, a interdisciplinaridade. Com ela a Geografia assume um papel fundamental na elaboração de um pensar que trate o objeto de estudo em suas várias multiplicidades

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade. (PCNEMs, 1998, p. 12).

Tema trazido insistentemente à discussão educacional com a reforma da década de 90, a interdisciplinaridade é vista não só pela Geografia como pelas demais disciplinas como um tópico obrigatório no fazer pedagógico diário. Não obstante, o tema ainda é cercado por uma série de interrogações por parte dos agentes educacionais e basicamente consiste em um mal entender que atinge os envolvidos na prática pedagógica.

Sobre a temática, D’ambrosio (1999) diz: “A interdisciplinaridade, muito procurada e praticada hoje em dia, sobretudo nas escolas, transfere métodos de algumas disciplinas para outras, identificando assim novos objetos de estudo”. (p.32).

Uma pergunta que se faz é se esse objeto de estudo descoberto é realmente estudado pelas pessoas envolvidas no processo. Para Fazenda (1995), a prática da interdisciplinaridade requer como pressuposto uma atitude diferenciada ante o conhecimento evidenciado, reconhecendo competências, incompetências, possibilidades e limites da disciplina e seus agentes no conhecimento e valorização das disciplinas que a sustentam. “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. (JAPIASSÚ, 1976, p. 74 apud, FAZENDA, 1979, p. 25).

A necessidade que se impõe ao profissional da educação em se trabalhar a interdisciplinaridade se justifica pela proposta educacional oficial em se formar um cidadão capaz de compreender o mundo em suas várias dimensões. Nesse campo a ciência geográfica possui maior facilidade de trabalho por se estruturar no conceito de espaço, o qual permite ao aluno possibilidades de análises amplas e ricas no despertar reflexivo.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (PCNEMs, 1998, p. 88.).

Sendo o espaço, o objeto de estudo por excelência da Geografia, uma vez que no mesmo sucede uma constante relação entre ações e objetos, a ocorrência de possibilidades que sejam passíveis de uma análise interdisciplinar é infinita, favorecendo uma junção de questionamentos entre as disciplinas envolvidas no processo. Fazer a interdisciplinaridade acontecer a partir de um evento geográfico é chamar os envolvidos no processo educativo a compreender o mundo de uma forma mais rica e complexa de significados, tendo no homem o principal articulador das ações em um movimento dialético constante.

[...] a formação espacial contém sua estrutura e nela está contida, numa relação dialética que nos permite, através do conhecimento da estrutura e movimentos da formação espacial, conhecer a estrutura e movimentos da

formação econômico-social, e vice-versa. Fato de fundamental importância ao estudo da formação espacial e da destinação desse estudo ao conhecimento da formação econômico-social. Chave da inserção da geografia e dos geógrafos no campo da teoria e prática da transformação social no sentido de resolução dos problemas mais candentes de nossa época, ao lado dos demais estudiosos sociais. (MOREIRA, 1982, p. 36).

Ora, o conceito de espaço é por excelência contraditório, de acordo com Silva (1991), o espaço geográfico e o capitalismo têm conteúdo conflituoso. A partir dessa análise temos uma abertura que transcende à Geografia e vai amparar-se essencialmente na história e na economia. Essencialmente por que extrapola uma ciência específica, é a base de um longo processo que se estabelece entre o homem e natureza e o que resultar dessa relação será passível de uma análise para se compreender o espaço.

O tema sempre acompanhou as reflexões de todos os pensadores, dos pré-socráticos aos contemporâneos variando a forma de análise, mas sempre voltada para o mesmo objeto: o espaço. Nesse processo de indagações a respeito da dinâmica espacial, várias ciências têm se detido no seu estudo, principalmente as chamadas ciências humanas e nesse caso, particularmente a Geografia.

No interior das ciências humanas, a noção de espaço é segmentada e colocada como uma tentativa de elevar-se acima do objeto de análise, descrevendo e inventariando. Somente a geografia, em sua tentativa de reformulação, parece aproximar-se de uma reflexão epistemológica. (BETTANINI, 1982, p. 15).

A escolha de se trabalhar o conceito de espaço na concepção adotada por Milton Santos é coerente com toda a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. É uma abordagem voltada para a formação de um sujeito questionador e capaz de refletir o seu papel como sujeito ativo em todo o processo social.

Nesse contexto o que ensinar é de fundamental importância. Para os PCNEMs, diante do momento em que vivemos, que apresenta uma velocidade de informação intensa, a Geografia deve contribuir para a compreensão dos fenômenos, de uma maneira que leve o aluno a compreender e intervir na realidade. “O Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio”. (PCNEMs, 1998, p. 311).

No item “O quê e como ensinar” (p. 312) os PCNEMs, salientam a importância da construção de um corpo conceitual e metodológico que atenda a proposta do documento. O texto que se desenvolve logo após esta afirmativa, contempla tão somente os conceitos a serem trabalhados neste nível de ensino, os conceitos-chave, que devem ser abordados pela

disciplina: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização, técnicas e redes. Enfatizando, que os mesmos não devem ser entendidos como lista de conteúdos, mas como elementos norteadores da organização curricular e da definição de competências e habilidades pertinentes à área da Geografia.

A construção de um corpo teórico-metodológico voltado para se trabalhar os vários conceitos da disciplina de Geografia é a maior ausência que se nota nos PCNEMs. O como ensinar é um assunto sugerido e não discutido pelo documento, que afirma: “A construção do conhecimento geográfico pressupõe a escolha de um corpo conceitual metodológico capaz de satisfazer os objetivos anteriormente apontados”. (1998, p. 312). A partir dessas afirmações o documento se dispõe a elencar os conceitos-chave sem nenhuma referência à metodologia possível para se trabalhar tais conceitos no Ensino Médio.

Os PCNEMs apresentam como conceitos-chave necessários para compreender o significado do espaço geográfico em suas várias manifestações paisagem, lugar território, escala e globalização, técnicas e redes, sendo que os três últimos são tratados como conceitos interligados.

Sobre essa diferenciação terminológica Comte-Sponville, disserta: Assim, [...] “o conceito – seja ela científico ou filosófico – é uma idéia abstrata, definida e construída com precisão: é o resultado de uma prática e o elemento de uma teoria”. (2003, p.118). Para o mesmo autor, [...] “categorias são os predicados mais gerais que podem ser atribuídos, num juízo, a um sujeito qualquer”. (p.95).

Para Mérenne-Schoumaker:

[...] um percurso didático que integra os conceitos apresentam dois interesses maiores; os conceitos permitem unir os saberes adquiridos mais dispersos, tornar coerentes as concepções dos alunos e fazê-los evoluir. Por outro lado, os conceitos são igualmente instrumentos de investigação pois relacionam fenômenos e podem assim tornar-se o ponto de partida para novas pesquisas. (1999, p. 44).

Dentro da literatura geográfica é muito comum o tratamento dado às categorias geográficas, tais como lugar, território, escala, região. No entanto, a abordagem como é feita pelos PCNEMs, é referente a se trabalhar tais temas como conceitos geográficos, não justificando o porquê de tal opção. Mérenne-Schoumaker, em sua análise sobre a abordagem conceitual sobre conceitos, salienta a sua importância na união de saberes e sua coerência como instrumento de investigação.

É a partir dessa concepção de conceito que começaremos a analisar primeiro deles, contemplado pelos PCNEMs.

3.1 Paisagem

De acordo com os PCNEMs de Geografia a paisagem é:

[...] entendida com uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico. (PCNEMs, 1998, p. 313).

A paisagem foi tema central da Geografia desde seus primórdios enquanto ciência. Para Moraes (1986), a escola tradicional defendia que a paisagem deveria ser contemplada de forma estática, através desta contemplação a mesma causaria no observador a impressão que, combinada com a observação sistemática de seus elementos componentes e filtrada pelo raciocínio lógico, levaria à explicação.

O método pelo qual deveria acontecer o seu estudo estava embasado no empirismo, que defendia que o conhecimento só seria atingido de observação em observação.

Esse método de estudar a paisagem vigorou até a metade do século XX, quando passou a ser concebida como algo que depende de nossa percepção adquirindo matizes diferentes diante de quem a vê, considerando que a realidade é apenas uma e que cada pessoa a vê de forma diferenciada. Para Santos (1988):

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta 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. (p. 61.).

A paisagem se apresenta diferentemente para quem a vê dependendo, para isso, de uma conjunção de fatores, sejam eles culturais, sociais ou econômicos. Diante dessa nova forma de compreender a paisagem, a percepção aparece como a melhor definição interpretativa e metodológica para conhecer o fenômeno, por se apresentar com riquezas visuais, selecionadas e apreendidas pela nossa realidade, cabendo-nos interpretá-la para irmos além da aparência.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; dessa forma, a visão pelo homem das coisas materiais é sempre deformada. Nossa

tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto, para chegar ao seu significado. A percepção ainda não é o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência. (Ibid, p. 62.).

Para Geografia Crítica paisagem é resultado de ações humanas que a transformam. Ela pode ser natural ou artificial. A primeira se caracteriza pela ausência de mudança feita pela força humana, enquanto que segunda é que já passou por alguma interferência humana. No entanto, Santos (1988), ressalva que mesmo a paisagem que ainda não passou por interferência da ação humana, é objeto de intenções e preocupações econômicas.

A forma como os PCNEMs de Geografia tratam a paisagem parte de uma concepção do observável mediatamente, do arranjo espacial formado pelos movimentos humanos, uma combinação da dinâmica espacial em que a evolução histórica alcança seu mais completo grau de contradição registrada pelo tempo. Ela é o ponto de partida para uma análise do espaço geográfico onde natureza e sociedade se apresentam na sua dimensionalidade maior: a contradição e adaptação, concebidas como uma forma de transformação permanente.

Nesse ambiente de transformações ganham destaques os conceitos de fixos e fluxos que definem a ocupação de um espaço em constante mutação. Para Santos (1988):

Os fixos nos dão o processo imediato do trabalho. Os fixos são os próprios instrumentos de trabalho e as forças produtivas em geral, incluindo a massa de homens.[...] Os fluxos são o movimento, a circulação e assim eles nos dão, também a explicação dos fenômenos da distribuição e do consumo. (p.77.).

A relação entre fixos e fluxos define uma interação espacial necessária para configurar a paisagem e as mensagens nela embutida. Fixos e fluxos são inseparáveis. A partir dessa concepção, os fixos são uma conjunção de fatores de ordem social que se movimentam criando uma relação de continuidade de ações que marcam de forma clara a interpretação da paisagem. Quanto aos fluxos, são os movimentos causados pela distribuição dos fenômenos, uma consequência das ações causadas pelos fixos, numa relação de reciprocidade que se completam e se alteram mutuamente, dando uma nova forma à paisagem.

Para Santos (1997), a paisagem compreende dois elementos: os objetos naturais, que não resultam da ação humana e os objetos sociais, resultados do trabalho humano tanto do passado quanto do presente. Para o autor, a paisagem a cada processo de mudança social, política ou econômica, muda em ritmos e intensidades variados para se adaptar às novas necessidades da sociedade. Essas mudanças são apenas parciais, uma vez que, alguns elementos, pelo menos aparentemente não mudam, testemunhando assim o seu passado.

Para Santos (1988), “Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos e diferentes momentos”. (p.66). É um caleidoscópio que deve ser visto sob diversos prismas, à medida que uma paisagem retrata tecnologia de ponta ao seu lado pode se ter uma outra retratando um outro momento da história com características de dois séculos atrás. Se hoje temos trens ultra modernos que percorrem até 350 quilômetros por hora, temos também a carroça puxada pela tração animal, se temos máquinas agrícolas de última geração que fazem trabalhos que substituem até 30 trabalhadores, não deixamos de recorrer à foice e ao machado. A herança permanece, como fator de continuidade registrando o avanço e se fazendo perceber através dele.

Esse processo para Santos (1988), é considerado como mutações da paisagem que para ele podem ser estruturais e funcionais, sendo que à primeira ocorrem pelas mudanças das formas, quando há uma relação entre a estrutura sócio-econômica e a política provocando a alteração de velhas formas em detrimento de novas mudanças estruturais, isso ocorre quando um determinado espaço é modificado para atender uma demanda econômica e social favorecendo a mudança de toda uma estrutura espacial, para dar uma nova configuração se houver procura para esse fim. Ex.: Quando se constroem condomínios afastados do centro deixando um espaço vazio e a cota de compradores é fechada é sinal de que novos condomínios podem ser construídos nesses espaços vazios e que haverá compradores. Já as mutações funcionais podem ocorrer dentro de um determinado espaço em consequência de uma diferenciação funcional que pode ser temporária ou definitiva, mas que corresponde a uma aparência externa. Estas formas têm funcionalidade diferente dependendo da hora do dia ou da noite.

É o caso da praça ou da rua que se apresentam de forma diferente em cada momento do dia ou da noite, com características também diferentes. As manifestações que ocorrem como consequência da variação das formas, mudam e representam uma série de transformações sejam elas ambientais, políticas ou econômicas. Mas, a paisagem construída a partir desse raciocínio é um mosaico que imprime funcionamento e sentido na mudança das formas de um determinado espaço.

A partir dessas considerações, a paisagem é a manifestação espacial que melhor retrata a evolução humana e a sua ação no meio ambiente. Ela pode despertar no aluno a percepção desse meio convidando-o para uma reflexão a respeito da ocupação do homem no meio ambiente. Para Reffatti (2000), na busca pela compreensão do que está em volta de si, o sujeito pode ter sua atenção voltada para o modo como ele pensa e age em relação ao seu ambiente.

A paisagem imprime características particulares a determinados espaços, projetando fisionomia própria que pode ser em funcionalidade ou, em estrutura, mas numa relação entre fixos e fluxos que dão continuidade e imprimem um caráter exterior na definição de sua aparência dando características particulares às relações espaciais estabelecidas ao longo do tempo.

O conceito de paisagem nos leva a uma relação voltada à materialidade do espaço, visto a partir de um conjunto de objetos que dão sentido às formas em constante mutação, a partir da interação de relações entre os objetos que lhe dão sustentação ao longo do tempo. Seu conceito está relacionado ao tempo concreto, marcado por herança da ação humana, diferentemente do conceito de lugar que está relacionado ao vivido.

3.2 Lugar

O conceito de **lugar** guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las. (PCNEMs, 1998, p. 313).

O lugar analisado a partir da óptica dos PCNEMs ultrapassa a concepção de localização e diz respeito a um recorte do espaço, onde se estabelecem relações de identidade, de pertencimento e de vivência. É através dessas experiências que as relações se estabelecem entre os sujeitos que habitam o lugar transformando-os em cidadãos que legam à história um pouco de si e do que fizeram naquela porção espacial por eles vivenciada.

Dentre os conceitos-chave contemplados para a compreensão do espaço geográfico apresentados pelos PCNEMs, o lugar deixa transparecer um viés autenticamente humanista, onde a identidade do indivíduo e seu espaço de vivência são valorizados e reconhecidos. Christofolletti (1985), analisando as principais correntes do pensamento geográfico salienta que para a Geografia Humanista ou da Percepção o lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado.

A definição de lugar tem provocado algumas discussões dentro da ciência geográfica ao longo dos últimos anos, para Carlos (1996), “lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar”. (p.20). Segundo a autora esse processo ocorre em virtude das relações que os indivíduos mantêm com os espaços por eles habitados e que são estabelecidos de acordo com suas ações no dia-a-dia.

Repensar a identidade do lugar cada vez mais dependente e construída no plano do mundial faz com que, hoje, a história do lugar passe cada vez mais pela história compartilhada que se produz além dos limites físicos do lugar, isto é, de sua situação específica. Assim a situação muda na trama relativa das relações que ele estabelece com os outros lugares no processo em curso de globalização que altera a situação dos lugares porque relativiza o sentido de localização. (CARLOS, 1996, p. 28).

Para Tuan (1983), “lugar é um mundo de significado organizado”. (p.198). “O lugar é a segurança”. (idem p. 3.) Para o autor o lugar e a sensação de lugar varia de um indivíduo para outro, ressaltando que os lugares de importância pessoal mudam com o tempo. Essas definições estão relacionadas com a corrente de Geografia humanista que se caracteriza pelas relações de subjetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente, que tem como principal precursor Yi-fu Tuan. Para Tuan (1983), o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado, onde as experiências ganham formas no contato com o conhecido para dar-lhes significado.

Porém, essa idéia de lugar sob a perspectiva humanista encontra em Santos (2004), uma nova perspectiva conceitual uma vez que para o autor:

É o lugar que atribui às técnicas o princípio da realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo afetividade histórica. E, num determinado lugar, não há técnicas isoladas, de tal modo que o efeito de idade de uma delas é sempre condicionado pelo das outras. O que há num determinado lugar é a operação simultânea de várias técnicas, por exemplo, técnicas agrícolas, industriais, de transporte, comércio ou *marketing*, técnicas que são diferentes segundo os produtos e qualitativamente diferentes para um mesmo produto, segundo as respectivas formas de produção. Essas técnicas particulares, essas “técnicas industriais”, são manejadas por grupos sociais portadores de técnicas socioculturais diversas e se dão sobre um território que, ele próprio, em sua constituição material, é diverso, do ponto de vista técnico. São todas essas técnicas, incluindo as técnicas da vida, que nos dão a estrutura de um lugar. (p. 58).

Essa abordagem feita por Santos está relacionada a uma série de relações econômicas, técnicas, sociais e culturais. Se a paisagem é a materialização do espaço ao longo da história, o lugar por sua vez traz consigo toda uma dimensão das relações estabelecidas ao longo de todo o processo de ocupação. Sejam elas de contradição ou consenso, mas acima de tudo de experiência do vivido. É no lugar que se estabelecem as várias formas de manifestação, sejam

elas, de técnicas ou de emoção em relação ao ambiente vivido socialmente e que carregam consigo ao longo da história manifestações das conquistas técnicas ao longo do tempo.

Leite (1998), analisa o conceito de lugar sobre duas acepções: a humanista e a dialética. Na perspectiva humanista, sob o título lugar e experiência, salienta a importância do vivido para essa corrente de pensamento. Enfatiza a autora que a Geografia humanista caracteriza-se principalmente pela valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. A análise materialista dialética, considera o lugar e a singularidade numa óptica que aborda o lugar como produto de uma dinâmica resultante de características históricas e culturais diretamente ligadas ao processo de formação humana, compreendida sob um prisma da subjetividade.

Para Marc Augé apud Haesbaert (2002), o lugar é uma construção concreta e simbólica do espaço, princípio de sentido para aqueles que o habitam e de inteligibilidade para os que o observam. Essa percepção de lugar é bastante coerente com a realidade atual onde a conjunção de forças do capital está cada vez mais desenvolvendo seus interesses e seu poder observador, e os que o habitam apenas sentem o poder transformador dos que o observam. Enquanto estes vivenciam uma porção do espaço, aqueles têm uma visão global e possuem meios de agir sobre os lugares eleitos para a prática de suas ações.

Lugares esses, que adquirem dimensão global diante do quadro das relações comerciais estabelecidas pelo capital que cria mecanismo de atuação impondo sua racionalidade, resultado de todo um planejamento e arranjo espacial a partir de seu modo de produção.

Os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial historicamente determinada. Deste ponto de vista, as formas espaciais seriam uma linguagem dos modos de produção. Daí, na sua determinação geográfica, serem eles seletivos, reforçando dessa maneira a especificidade dos lugares. (SANTOS, 1982, p. 14).

O lugar então se torna o foco de atuação das forças produtivas, sendo eleito por suas características particulares selecionadas anteriormente pelo capital. Qualquer lugar pode ser e é ocupado pelo capital, conflitos e resistências podem ocorrer, mas o poder que emana do capital é maior. O papel do lugar na cadeia de relações globais não é de ator principal, mas apenas de coadjuvante.

Para Santos e Silveira (2002), os lugares são operados pelos mercados, que procuram na esfera pública (Estados e Municípios) parcerias na disputa por lugares atrativos. Essas parcerias são feitas através de incentivos fiscais, que buscam oferecer ao capital um lugar com condições que até então não existiam.

Desse ponto de vista, cada lugar, como cada região, deve ser considerado um verdadeiro tecido no qual as condições locais de infraestrutura, recursos humanos, fiscalidade, organização sindical, força reivindicatória afastam ou atraem atividades em dado momento. (SANTOS e SILVEIRA, 2002, p.297).

Toda a estrutura criada para dar suporte a atuação do mercado cria a espacialização dos lugares gerando inclusão e exclusão social conforme o caso. A questão do lugar na vida do ser humano é determinante também para a sua condição de cidadão. Cada indivíduo mantém um relacionamento com o lugar que ocupa em um determinado espaço e, essa condição está vinculada ao seu papel enquanto produtor e consumidor, ou seja, aqui o mercado também direciona.

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende, de sua localização... Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, *um outro lugar* poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhe faltam. (SANTOS, 1998, p. 81).

O lugar representa a identidade do seu habitante enquanto cidadão e mercado consumidor. Se apresentar uma estrutura montada e que atenda todas as necessidades de um cidadão, é um lugar em que todos os direitos são garantidos. No entanto, se houver ausência de alguma infra-estrutura que não dê as mínimas condições de sobrevivência, denuncia um lugar onde a cidadania é incompleta. Esses lugares não são necessariamente distantes uns dos outros podendo inclusive estar lado a lado. Pois, à medida que o capital especializa os lugares no seu processo, também o homogeneiza para seu fim maior que é atender a uma sociedade global.

A partir das considerações feitas, pode-se considerar o lugar palco da projeção da vida cotidiana. Este se torna um espaço de domínio e regulação da posse onde se percebe com maior clareza a reciprocidade de ações que podem ao mesmo tempo apresentar relações com outros lugares de forma subjetiva ou objetiva, numa troca constante de experiências.

À medida que o lugar propicia as relações de forma recíproca, as relações no território estão mais relacionadas à questão de hierarquia de poder e à delimitação de determinado domínio seja ele de um poder oficial ou não.

3.3 Território e territorialidade

Ao tratar de um conceito bastante discutido na Geografia, o território, os PCNEMs, optaram por trabalhar com um outro conceito relacionado com o território; a territorialidade. Os dois conceitos aparecem na apresentação de uma forma conjunta e ao mesmo tempo com sentidos diferentes.

Os conceitos de território e territorialidade enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão da cidade Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. Desta maneira, a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica. Ela refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas. (PCNEMs, 1998, p. 313).

A concepção de território adotada pelos PCNEMs está diretamente relacionada à questão do poder em suas várias manifestações sejam econômicas, políticas ou sociais. O território aparece então como a porção do espaço onde as relações de poder se manifestam de forma contundente indo além de uma delimitação cartográfica.

Sobre a questão vale apenas ver a análise do termo por Hannah Arendt:

O *poder* corresponde à habilidade humana de não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está no “poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de ele foi empossado por um certo, número de pessoas, para atuar em seu nome. A partir do momento em que o grupo, do qual se originara o poder desde o começo (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “seu poder” também se esvanece. (ARENDDT , 1994, p. 50).

A questão do tema território no currículo do ensino básico sempre esteve relacionada ao território como espaço físico de um país. A abordagem adotada pelos PCNEMs é de variedades territoriais, rompendo a associação do conceito somente ao território nacional e apresentando-o como espaço de poder.

Quanto ao conceito de territorialidade, este se limita às relações estabelecidas dentro do território que envolve os fatores, econômicos, políticos e sociais que interferem nas relações de poder características do território. A questão das relações de poder torna-se então eixo central no conceito de território e de territorialidade, criada pelo grupo que se apropria de um determinado espaço.

Para Souza (2001), as territorialidades são definidas a partir de organização e de redes de relações que ocorrem diariamente sem que haja necessariamente condições concretas ou atributos materiais. Esses espaços são apropriados por determinados grupos sociais por um espaço de tempo não determinado e criam em seu entorno uma área de influência funcional, que pode mudar de área de acordo com a necessidade do grupo. Para Raffestin (1993), a territorialidade se insere no panorama da produção, troca e consumo das coisas, num conjunto de relações sociais.

Tem-se novamente configurado nos limites de um determinado espaço relações de poder numa dinâmica contínua. Toda a sociedade é palco de um poder instituído onde se manifestam as mais variadas relações de poder. Nessa porção do espaço não há necessariamente uma unidade natural ou histórica.

A delimitação do território e das territorialidades pelo poder encontra em Foucault (2002), uma análise bem sucedida ao afirmar:

[...] O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (FOUCAULT, 2002, p.8).

O poder é o tecido que molda todas as relações sociais, ele sustenta e é sustentado por ações não impostas, mas agregadoras, articulando forças para eventuais lutas, mantendo seus subordinados com um discurso característico do seu objetivo, impondo regras e limites para sua sustentação.

Por ter como base a socialização de um grupo, esse território exprime a vivência do grupo mantendo conhecimento profundo desse espaço, cada membro a partir do momento que conhece este espaço também tem poder sobre ele, criando com o meio uma relação de apropriação que é negado a um alienígena.

Para Haesbaert:

[...] território é 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. (2002, p.121).

A forma como o tema é abordado pelos PCNEMs reforça a questão social na delimitação do território e sua atuação como definidora das estruturas de um poder estabelecido por fronteiras além do espaço físico. Mas, sempre atendendo a uma conjunção de forças articuladas em função de um projeto maior onde o território é pensado logisticamente.

Santos (2006), afirma que a base desse projeto está centrada no poder do dinheiro, esse dinheiro fluido que dá características próprias ao território e, que pode ser definido nas suas

desigualdades a partir da utilização de suas formas que não se dão da mesma maneira. O centro articulador de sua distribuição vai além de fronteiras físicas numa época de capitalismo global, tornando-se praticamente abstrato.

Nas últimas décadas do século XX aconteceram uma série de transformações espaciais oriundas da expansão do processo produtivo em escala global, resultado da reorganização da força de trabalho e dos meios de produção que tiveram seus movimentos reestruturados pelas reformas do capital em escala global. Em consequência de todas essas mudanças ocorrem uma reorganização e rediferenciação territorial que se evidencia através de movimentos de realocação das atividades produtivas, ou por movimentos de redistribuição espacial da população, ocasionando transformações de forma diferenciada nos lugares, Limonad (2006).

Diante dessa realidade, ressalta a autora, a mobilidade tanto do capital, quanto do trabalho, são resultados de forças do poder econômico e do Estado que se articulam para transformar novos territórios em mercados de trabalhos regionais que atendem a uma demanda global, que se transforma a cada instante.

O território como um todo se torna um dado dessa harmonia forçada entre lugares e agentes neles instalados, em função de uma inteligência maior, situada nos centros motores da informação. A força desses núcleos vem de sua capacidade, maior ou menor, de receber informações de toda a natureza, tratá-las, classificando-as, valorizando-as e hierarquizando-as, antes de as redistribuir entre os mesmos pontos, a seu próprio serviço. Essa inteligência das grandes empresas e dos estados não é, porém, a única. Em níveis inferiores, o fenômeno se reproduz, ainda que com menos eficácia mercantil. (SANTOS, 2004, p. 231).

A partir dessa concepção, o território se apresenta como recorte espacial onde forças se articulam em um mundo globalizado para atender uma gama de informações as classificando de acordo com o valor a elas atribuídas pelo poder das grandes empresas. Esse processo é inerente a um ambiente de mudanças onde o local e o global já não têm uma definição precisa e somente a força do capital se faz perceber.

Visto sob essa óptica Haesbaert (2006), compreende o território a partir de uma lógica relacional, uma vez que engloba uma relação complexa entre material e social incluindo por conta disso todo um movimento de fluidez e conexões. Diante desse quadro, o novo sentido que se deve dar ao termo território requer um repensar de suas funções frente ao processo intenso da globalização onde o construir e o desconstruir atinge também o conceito de território. O que é hoje território amanhã pode ser desterritorializado.

Para Haesbaert (2006), a desterritorialização é um processo de exclusão socioespacial que na sociedade contemporânea é promovida por um sistema econômico altamente concentrador. A desterritorialização é um processo imaterial, a partir de uma visão de

território. É um movimento que acontece continuamente de acordo com a força que reina em um determinado território, entendido aqui como um recorte espacial onde forças se interagem e se sobrepõem umas às outras com o passar do tempo movidas por interesses políticos, sociais e econômicos.

No processo de desterritorialização há um movimento social pelo qual se abandona um território dando-lhe nova configuração, se relacionando sempre com a questão de movimento que respeita o direito fundamental do homem de ir e vir e seu poder de ação sobre a configuração de um determinado território. À medida que nos relacionamos seja no trabalho, em casa, nas viagens estamos desterritorializando, pois é um movimento físico inerente ao homem desde os primórdios da humanidade quando ainda era nômade e deixava suas marcas por onde passava, territorializando e desterritorializando ao mesmo tempo.

Além do conceito de território, os PCNEMs contemplam como conceito-chave para a compreensão do espaço geográfico a escala, apresentada em duas formas: a escala cartográfica e a geográfica, tendo a primeira como referencial o conceito de ordem matemática e a segunda uma visão de abrangência espacial e geográfica que envolve fenômenos físicos ou sociais. Mas, ambas de fundamental importância para a compreensão das manifestações espaciais e suas conseqüências.

3.4 Escala

Os PCNEMs distinguem dois tipos de escalas: a cartográfica e a geográfica.

Devemos ter clareza que, em Geografia, usamos diferentes tipos de escala: uma escala cartográfica e a outra geográfica. Na primeira, destaca-se o mapa como um dado instrumental de representação do espaço, num recurso apoiado predominantemente na Matemática. Na segunda, a ênfase é dada ao fenômeno espacial que se discute. Esta é a escala de análise que enfrenta e procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos. (PCNEMs, 1998, p. 313).

Os estudos a respeito do conceito de escala na Geografia ganham destaque na atualidade. A escala como relação matemática, é vista como reducionista, o que tem levado estudiosos do assunto a trabalhar o conceito de escala para compreender os problemas referentes a fatos e fenômenos ocorridos num determinado espaço a partir de sua importância e abrangência espacial.

Para Santos (1978), a noção de escala geográfica está próxima do termo espaço econômico, permitindo distinguir as diferentes formas de ação dos agentes, sociais ou econômicos, sendo que cada atividade apresenta um reflexo espacial e uma escala espacial também diferente, dependendo tão somente do nível de desenvolvimento econômico quanto da atividade.

Essa análise, no entanto, carece de um trabalho conceitual mais elaborado, sendo apenas um rascunho do que viria a ser discutido posteriormente e que ainda é tema de discussões no meio geográfico.

Castro (2001), trabalha com o tema a partir de uma aproximação do real incluindo a inseparabilidade entre tamanho e fenômeno, dimensão e a complexidade do fenômeno e a impossibilidade de apreendê-los diretamente. A abordagem partindo da análise do fenômeno não exclui a análise cartográfica da escala o que se preconiza é ir além desse olhar objetivo e basear-se em outro nível de concepção seguindo critérios a partir da ação dos fenômenos, sem a intenção de hierarquizá-los, mas compreendê-los em todas as suas formas de atuação e representação.

Em uma análise a respeito dos dois conceitos de escala HAESBAERT (2002), ressalta:

[...] se afirmarmos que há uma escala regional, não podemos defini-la simplesmente pela delimitação física, cartográfica, de um espaço passível de ser matematicamente medido. Para diferenciarmos a interpretação geográfica da simples descrição cartográfica, devemos conceber um “conteúdo”, um caráter minimamente conceitual (e não puramente descritivo) a esta escala – inserir, [...] o caráter da dinâmica (política, econômica cultural) que a região envolve, o que exclui a definição de limites estanques para a escala regional e nos obriga a entender sua interação com outras escalas. (p.104).

Ao discorrer sobre outras escalas, que pode ir do local ao global, fica evidente a manifestação de outros fenômenos que podem acontecer e serem analisados a partir de pontos de vistas diferenciados, visto que, a ocorrência de um fenômeno pode desencadear outros, de formas sucessivas.

[...] a escala é a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção mesma da natureza deste espaço, e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado. As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não uma progressão linear de medidas de aproximação sucessivas. (CASTRO, 2001, p. 136).

A discussão dos conceitos traz contribuições significativas à Geografia do Ensino Médio por diferenciar duas vertentes de uma mesma linguagem. Distinguir as duas formas de

escalas é uma necessidade dos vários níveis de ensino. Embora pareça algo inerente ao pensamento e ao saber geográfico, hoje a escala geográfica assume um papel secundário na Geografia, enquanto a escala cartográfica é mais destacada. O que cabe no momento é trabalhar os dois conceitos de forma não excludente e, para que isso de fato ocorra é necessário analisar um fenômeno sob prismas diferentes, entre escalas cartográficas e geográfica, que se permita pensar o espaço além do quantificável, mas enfatizando também as relações sociais decorrentes de fenômenos.

A pertinência da discussão da escala geográfica faz uma ligação epistemológica com os conceitos apresentados pelos PCNEMs, que são globalização, técnicas e redes como um processo decorrente da evolução humana e que não apresentam fronteiras territoriais definidas mas, uma continuidade atingindo espaços geográficos que se diferenciam à medida que dependem um do outro como expressão de uma da força que lhe dê características próprias, sejam elas física, econômica ou social.

3.5 Globalização, técnicas e redes

É necessário ter clareza que a globalização é um fenômeno decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação das empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos em milhares de quilômetros de distância.

No que se refere à técnica, devemos ressaltar ainda a importância da compreensão do papel das inovações tecnológicas na esfera da produção de bens e serviços, engendrando novas formas de organização social no trabalho e no consumo criando novos arranjos espaciais. Outra face da revolução tecnológica são as novas formas de apropriação da natureza, tais como as expressas na biotecnologia, em que a detenção do conhecimento e do domínio técnico são também um instrumento de poder que afeta os grupos sociais e exige modificações na organização espacial existente. (PCNEMs, 1998, p. 314)

Dentre todos os conceitos trabalhados pelos PCNEMs, esse conjunto de conceitos que ora são contemplados, são os que aparecem de uma forma inédita no currículo do ensino

fundamental de Geografia. Trabalhar esses conceitos se torna de fundamental importância para se compreender a dinâmica das transformações espaciais.

A globalização é um fenômeno decorrente do avanço da tecnologia comunicacional e informacional que se opera através de circuitos de redes onde pessoas e mercadorias circulam com maior rapidez, transpondo limites e gerando a interconexão entre lugares distantes e provocando eventos de caráter global.

Da forma como os conceitos aparecem nos PCNEMs, um sugere o outro. A globalização só é possível pelo avanço da técnica e funciona de forma tão bem sucedida pelo sistema de redes tendo o econômico como sua mola propulsora. Para Sene (2004), existe uma hierarquia de fluxos entre os quais o fluxo financeiro é o mais privilegiado, é o que circula mais rápido e o que mais cresce, tendo como mecanismo de facilitação os sistemas de telecomunicações e as redes de computadores. Na outra ponta da linha tem-se o fluxo de pessoas sendo que esse encontra mais barreiras para sua circulação, no espaço geográfico mundial. O capital é seletivo no momento de regular a mobilidade das pessoas.

Para essas relações que ocorrem no meio geográfico, Corrêa (1997), dá o nome de interações espaciais, constituídas a partir de amplo e complexo conjunto de deslocamentos de pessoas, mercadorias, capital e informação sobre o espaço geográfico como resultado da existência e do processo de transformação social e das inovações tecnológicas. O papel que as distâncias desempenhavam com o avanço da tecnologia foi minimizado, viabilizando as trocas dos fluxos.

Nesse panorama o papel do capital é fundamental na medida em que o mesmo estabelece as diretrizes de competitividade e produtividade na economia-mundo, mas o capital busca se estruturar numa figura central no seu avanço mundial, que é o Estado-nação. Para Castells (1979), a intervenção do Estado na economia é essencial para que o capitalismo possa evitar uma crise.

Essa intervenção exige um contínuo crescimento dos gastos públicos, enfraquecendo a máquina estatal enquanto ocorre o fortalecimento do capitalismo. Para Sene (2004), a dimensão política da globalização tem sido analisada de forma a serem os Estados os atores mais importantes no processo de globalização, porque o mundo é organizado como um sistema interestadual, mas a mesma globalização tem provocado o enfraquecimento relativo dos Estados Nacionais à medida que outros atores internacionais saem fortalecidos pelo processo, esses atores são; o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OMC (Organização Mundial do Comércio).

Para Vieira e Vieira (2003), o choque atual pelo qual passam os Estados Nacionais é consequência da sua própria história que durante muito tempo esteve relacionada com uma nova forma de poder, baseada nas heranças colonialistas, é diante desse choque que os organismos transnacionais como o Banco Mundial e o FMI se fortalecem e tomam decisões que a princípio seriam dos Estados.

Diante dessa realidade o processo de globalização não deve ser concebido como fato isolado, mas sim como parte de todo um processo que vem acontecendo ao longo dos séculos e que se fortaleceu com o surgimento das empresas multinacionais que segundo Vieira e Vieira (2003):

As estratégias globais das grandes corporações multinacionais, a sociedade global em rede, a regionalização, a informação e o multilateralismo formaram como que uma nova identidade, a identidade global, que pode ou não se compatibilizar com as identidades nacionais. (p.113).

Esse é um desafio que cabe a todo Estado Nacional, estudar as novas possibilidades que surgirem no novo quadro global, aderindo ao uso de novas técnicas, caso não queiram ficar na dependência de outra nação.

Nesse panorama a técnica assume uma posição decisiva para a inserção no mercado global. Para Santos (2004), a técnica está voltada não somente para o meio técnico em si, mas ela é um conjunto de progressos feitos ao longo do tempo por uma determinada civilização que nos dias de hoje está ao alcance de todos que por ela se dispõem a pagar, ela é objeto, mas também é cultural e essa realidade traz consigo toda uma estrutura de domínio espacial que visa atender aos atores hegemônicos da economia e da política mundial.

Quando se fala de economia global é preciso considerar uma situação particular entre tecnologia e sociedade. As técnicas atuais permitem a fragmentação do espaço global e sua interatividade sistêmica. As redes eletrônicas asseguram a unidade de comando, enquanto as redes de transportes garantem a circulação dos componentes e dos produtos finais, com eficácia e custos adequados. Porém, isso não significa globalização geral das populações regionalizadas. A maioria não participa do processo global diretamente, ou de maneira simétrica. (VIEIRA e VIEIRA, 2003, p. 94).

Os autores salientam, entretanto, que a tendência é que todos vivam direta ou indiretamente a globalização e que a grande contradição dos espaços-tempos da era informacional é que a geração da riqueza é global, mas a pobreza permanece local. Pois à medida que a economia informacional promove a produção de alta tecnologia mecânica, eletrônica e biotecnológica, paralelamente, se formam e se expandem espaços de degradação social. Todo esse processo se manifesta através das redes que

se entrecruzam no espaço global. A partir da importância das redes no processo de comunicação global buscamos em Santos uma definição:

[...] toda infra-estrutura, permitindo o transporte de matéria, de energia ou de informação, e que se inscreve sobre um território onde se caracteriza pela topologia dos seus pontos de acesso ou pontos terminais, seus arcos de transmissão, seus nós de bifurcação ou de comunicação. (Nurien apud Santos 2004, p. 262).

Santos (2004), faz uma observação quanto a natureza das redes, que segundo ele além da sua materialidade apresenta também um aspecto social e político, pelas pessoas, mensagens e valores. Globalização, técnica e redes, têm suas raízes em uma mesma base, a da revolução técnico-científica que fez da organização humana uma aldeia global, onde as relações estabelecidas através do avanço da técnica se transformam em redes de conexões e informações que desencadeiam todo um avanço no meio técnico-científico-informacional.

Diante desse quadro, de conceitos e reformulações cabe aos professores de Geografia do Ensino Médio buscar alternativas metodológicas para trabalhar os conceitos geográficos de forma que ao aluno seja oferecido um papel ativo no processo de conhecimento, onde sua formação enquanto cidadão seja priorizada no processo educativo. A Geografia tem o seu campo de atuação riquíssimo para ampliar conhecimentos e investigações. O dinamismo deve ser a mola propulsora da disciplina Geografia.

E é sobre esse ponto de vista que são estabelecidas as competências de Geografia pelos PCNEMs, agrupadas em três grupos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural, que abordaremos refletindo sobre seus significados no contexto no Ensino Médio.

Trabalhar conceitos geográficos requer do profissional envolvido no processo educacional um comprometimento entre o saber instituído oficialmente e a realidade do aluno. Com o saber, no sentido de fazê-lo ser compreendido em determinado ambiente de aprendizagem, com o aluno no âmbito da construção de um pensar elaborado que envolva relações entre vários conceitos possibilitando correlações entre contextos problematizadores e investigativos. Partindo dessa concepção, o aluno estará apto a desenvolver as competências e habilidades sugeridas pelos PCNEMs, oferecendo possibilidades de respostas aos possíveis problemas cotidianos.

Os PCNEMs em relação à Geografia do Ensino Médio pouco vão além de elencar conteúdos, secundarizando a parte metodológica e conceitual dos temas geográficos, o que viria a ser discutido em outros documentos oficiais posteriores

As críticas a respeito da publicação do primeiro documento, são contundentes por parte de alguns geógrafos que insatisfeitos com o trabalho e a forma como os conceitos geográficos são tratados pelos PCNEMs de Geografia, publicam um livro **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**, onde são abordados temas referentes a todos os níveis de ensino contemplados pela publicação dos PCNEMs, organizado por Ana Fani Alessandri Carlos e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Nesta obra as críticas estabelecidas pelos autores vão desde a questão conceitual à teórico-metodológica.

[...] as bases conceituais da geografia presente nos PCNs carecem de rigor conceitual e consistência lógica. Este fato transforma o documento num verdadeiro “samba do crioulo doido”, sem fundamento e ornamentado por discurso retórico. (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

E continua:

A concepção pedagógica implícita, presente no PCN de Geografia, revela a adoção de uma visão conteudista e individualista. Trata-se pois de uma visão centrada no ensinamento de conteúdos pretensamente atuais e modernos, desprovidos de uma concepção formadora que permita a construção da autonomia do aluno. (Idem, p. 63).

Os documentos que foram publicados posteriormente, os PCN+ em 2000 e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em 2004 e 2006, não responderam também às expectativas quanto à parte metodológicas dos PCNEMs, deixando uma lacuna para o público do Ensino Médio. A proposta oficial é atingir determinadas competências, porém não contempla a forma de como atingí-las. Competências essas, que trataremos no próximo capítulo.

Vale ressaltar ainda, que os conceitos-chave trabalhados pelos PCNEMs devem ser estudados de forma interrelacionada para melhor compreensão do espaço em seus vários níveis escalares, levando em conta uma metodologia apropriada para o nível de ensino a que é destinado, sendo classificado pelos documentos oficiais como competências e habilidades.

CAPITULO IV

AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

O espaço é o conceito norteador adotado pelos PCNEMs de Geografia do Ensino Médio. A partir dessa concepção e seguindo a linha adotada pelos PCNEMs de se compreender os conceitos geográficos, tendo como referência as Competências e habilidades que devem ser adquiridas no final do Ensino Médio, é que trataremos o capítulo em questão.

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia. (PCNEMs, 1998, p. 314).

Os PCNEMs propõem as seguintes competências e habilidades: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural.

4.1 Representação e comunicação.

No primeiro grupo das Competências e habilidades de Geografia do Ensino Médio apresenta-se:

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como forma de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (PCNEMs, 1999, p. 315).

Dentre os códigos utilizados pela Geografia para melhor compreensão da ocorrência de fatos e fenômenos espaciais destacam-se os mapas.

A utilização do mapa pelo ser humano data desde as civilizações primitivas, as representações pictóricas e gráficas permanecem escavadas em rochas como um testemunho vivo do seu uso como forma de expressão e recurso de comunicação que acompanha a

história da humanidade. Nos dias atuais o estudo do mapa é utilizado pela Geografia como uma ferramenta necessária para a compreensão do espaço geográfico.

Segundo Girardi (2000), a ampla utilização da cartografia pela Geografia desde o século XIX, justifica-se pelo emprego da imagem cartográfica como instrumento legitimador do método geográfico.

Na escola regional, originada na França no final do século XIX, com Vidal de La Blache, que foi importante matriz da organização da Geografia científica no Brasil, há intensa utilização da Cartografia, utilização que tem sua justificativa no fato de que a imagem cartográfica era o instrumento legitimador do método geográfico em questão, uma vez que a identidade da região era dada pela síntese obtida na sobreposição de mapas temáticos. (GIRARDI, 2000, p. 41.).

Sobre os mapas temáticos Martinelli (2003), enfatiza sua importância para a Geografia:

Os mapas temáticos, na sua multiplicidade, muitas vezes são considerados como da Geografia, ao mesmo tempo em que o geógrafo é tido como o especialista mais competente para essa tarefa.[...] Na realidade, os mapas temáticos interessam à Geografia na medida em que não só abordam conjuntamente um mesmo território, como também o consideram em escalas diferentes. (p.22).

O mapa é uma linguagem que envolve proporção e representação de uma realidade observada com suas múltiplas complexidades. Os símbolos empregados no mapa podem ser considerados uma linguagem universal.

Linguagem universal, no sentido em que utiliza uma gama de símbolos compreensíveis por todos, com um mínimo de iniciação. Mas linguagem exclusivamente visual e, por isso mesmo submetida às leis fisiológicas da percepção das imagens. (JOLY, 1990, p. 13).

A leitura do mapa e a compreensão das informações representadas são importantes tanto para uso cotidiano como para fins científicos. Para Castrogiovanni e Goulart (1990), o mapa é um instrumento de comunicação, porém não o único utilizado pelo ser humano desde os primórdios. No entanto, o que difere o mapa de hoje do mapa dos nossos antepassados é a forma de utilização. No Ensino Médio, se espera do sujeito um crítico leitor de mapas.

O desenvolvimento das habilidades de análise, leitura e interpretação do mapa pressupõem a compreensão do sistema de signos, redução e projeção.

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos básicos: sistemas de signos, redução e projeção. (ALMEIDA e PASSINI, 1999, p. 15).

A leitura de um mapa é uma habilidade valiosa no estudo da Geografia, é um processo que envolve algumas etapas para chegar à compreensão do espaço estudado, pois normalmente esse espaço é retratado com decodificações. Para Machado e Oliveira (1980), a atividade perceptiva depende do desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a leitura de mapas no Ensino Médio requer do aluno o domínio da linguagem cartográfica, o que envolve a maturidade cognitiva e a alfabetização cartográfica realizada nos anos anteriores de escolarização.

Para Simielli (1999), para que ocorra o processo de leitura de um mapa de forma desejável é necessário que se obedeça alguns critérios: em um primeiro momento é importante que se ofereça elementos de compreensão para a linguagem cartográfica, aproveitando-se do interesse do aluno por recursos visuais, tais como desenhos, fotos, maquetes, plantas, imagens de satélite e representações feitas por outros alunos.

A partir desse momento o aluno estará apto a desenvolver uma lista de capacidades que lhe permite organizar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo, segundo o saber ensinado na escola ou fora dela. Assim, o primeiro passo permite ao aluno o domínio do espaço, no segundo momento, a compreensão desse espaço através do desenvolvimento de noções como legenda, escala, lateralidade, proporção e outros significados de orientação.

No último momento desse estágio, o aluno estará preparado para compreender a cartografia como um processo de representação do espaço variando de formas e contextos, transmitindo informações e não simplesmente objeto de reprodução gráfica, destituída de objetivo maior, como enfatiza Simielli na seguinte apresentação do organograma.

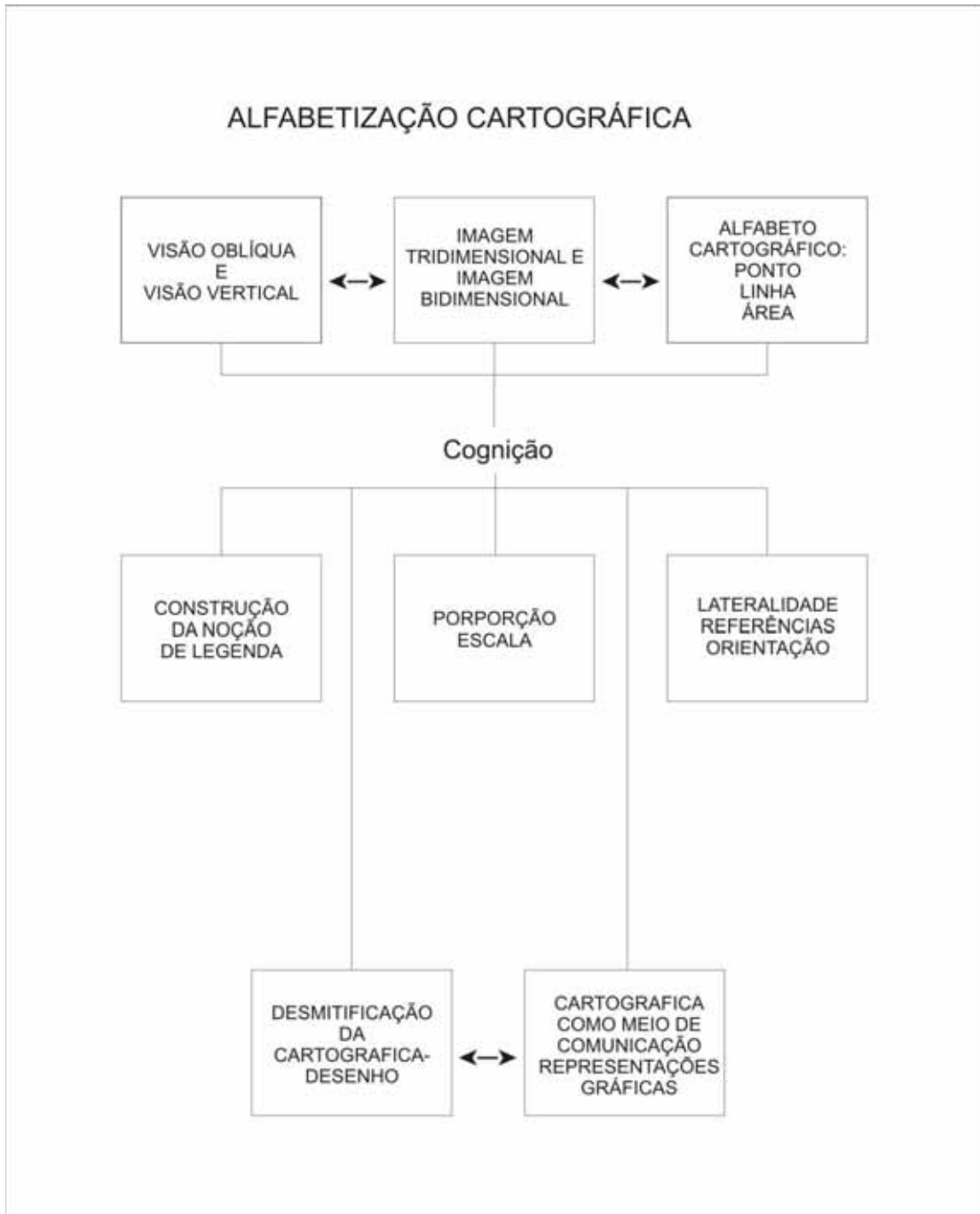


FIGURA 1- Alfabetização Cartográfica. Fonte: SIMIELLE, 1999, p. 100.

Esse processo ocorre no desenvolvimento cognitivo do aluno ao trabalhar as primeiras linguagens cartográficas, que parte da compreensão das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas servindo de base para estruturar ações facilitadoras para a leitura e compreensão da linguagem e da vivência cartográfica que envolve as fases de percepção, interpretação e representação espacial.

Para Almeida e Passini:

As primeiras relações espaciais que a criança estabelece são as chamadas *relações espaciais topológicas elementares*. Como o próprio

nome indica, são as relações espaciais que se estabelecem no espaço próximo, usando referenciais elementares como dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, etc. (1999, p. 31).

A partir desse momento que ocorre aproximadamente entre os 6-7 anos, a criança começa a desenvolver relações espaciais mais complexas. Esse processo é gradativo e à medida que ocorre um desenvolvimento cognitivo mais elaborado. Com o passar do tempo, a criança vai adquirindo noções espaciais mais complexas e os objetos são percebidos de pontos de vistas diferenciados, momento em que se inicia o processo de desenvolvimento das relações espaciais projetivas.

O passo seguinte para a compreensão espacial pode se relacionar também com as relações espaciais projetivas. São as relações espaciais euclidianas, que compreendem as noções de área e distância entre um objeto e outro, bem como o seu deslocamento em relação a um mesmo ponto, o que possibilita ao aluno a compreensão das primeiras formas de escala e proporção.

Nessa perspectiva, a dimensão cognitiva está no momento da representação de um trajeto (mapa cognitivo ou mental) ou da leitura de um mapa temático, pois são ações que possibilitam à criança relacionar a leitura de mundo e o desenho (mapa cognitivo) com os conceitos de área, tamanho, distância, organizando o pensamento na construção dos conceitos de escala e proporção. Para a elaboração desses mapas, a criança se utiliza da noção de proporção – podendo ser os passos uma referência de medida – com o objetivo de encontrar um determinado objeto ou mensagem. Faz parte da elaboração dos mapas representar os objetos, fenômenos e lugares por meio de signos ou símbolos, e, para fazê-lo, é preciso escolher e hierarquizar o que será representado, de modo que a criança terá de selecionar, agrupar e classificar os símbolos que farão parte da legenda. (CASTELLAR, 2005b, p.216).

Essas relações são essenciais no processo de alfabetização cartográfica. Pois, a partir delas outros elementos serão compreendidos com maior facilidade. Entre eles se destaca a legenda como mecanismo de relação entre o real e o desenho, representado no mapa, o que incorre em uma relação direta de proporcionalidade.

As relações espaciais apresentadas em um mapa envolvem um conjunto de relações interdependentes. O mapa é considerado uma representação da realidade e como tal é composto de signos que o auxiliam nesta representação. A legenda é um dos signos fundamentais no processo de interpretação de um mapa por caracterizar a natureza de sua representação. De acordo com o tema do mapa varia sua legenda, o que possibilita uma leitura mais próxima do real que se pode ter de uma representação espacial, baseada no uso de símbolos. A representação simbólica de um mapa apresenta algumas características, uma vez que o real é tridimensional e a sua representação é plana (bidimensional). Essa realidade é que

determina o uso de legendas para facilitar a leitura cartográfica. Sobre esse assunto, vale ressaltar as seguintes observações:

Os símbolos e signos são geralmente convenções e sinais gráficos. As cores são empregadas conforme determinadas áreas: planimétricas, quando representam aspectos localizados na superfície terrestre, e altimétricas quando indicam altitude ou profundidade de uma área.

A representação do mundo necessita de simbolização cartográfica. A simbolização considera a relação entre a dimensão a ser representada e a necessidade de sua redução; a passagem do tridimensional para o bidimensional e a multiplicidade de informações a serem representadas.

A categoria de símbolos, signos e legendas é responsável pela leitura da linguagem cartográfica. Todo leitor necessita buscar informações adicionais além das possíveis leituras feitas através da ligação entre o significante e o significado, que são os dois componentes do signo mapa. O significante é o traço, o desenho, a representação cartográfica. O significado é o conteúdo do desenho. (CASTROGIOVANNI, 2005, p. 50).

A projeção é a transposição de uma imagem tridimensional (real) para uma imagem bidimensional (superfície plana). Para Castrogiovanni, (Ibid, p. 58), “as projeções são operações matemáticas que transformam coordenadas sobre uma superfície em coordenadas planas, mantendo a devida coerência entre si”.

É importante que o professor incentive não apenas a leitura de mapas, mas a confecção dos próprios mapas pelos alunos é o que Almeida e Passini (2006), chamam de aluno mapeador. Essa habilidade deve ser estimulada nas primeiras séries do ensino de Geografia.

A ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em pintar ou copiar contornos, mas em “fazer o mapa” para que, acompanhando metodologicamente cada passo do processo – reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista (descentralização espacial) -, familiarize-se com a linguagem cartográfica. (ALMEIDA e PASSINI, 1999 p. 22)

É necessário desenvolver um trabalho sistemático que possibilite ao aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem familiaridade com a linguagem cartográfica, o que facilitará a leitura de qualquer símbolo, tendo o mapa como referência transformando o aluno em leitor crítico de mapas.

A interpretação dada ao objeto que se lê depende essencialmente de um olhar crítico capaz de ver o objeto observado além do que é aparentemente representado.

Para que o ser humano se engaje na reconstrução desse espaço-sociedade, é preciso que ele seja antes de mais nada um geógrafo crítico, um leitor competente do espaço e de sua representação. Um leitor crítico do espaço é aquele capaz de ler o espaço real e a sua representação, o mapa. E através dessas leituras apreender os problemas do espaço e ao mesmo tempo conseguir pensar as transformações possíveis para aquele espaço. (PASSINI, 1998, p. 17).

Diante da possibilidade de o aluno de Geografia não ter uma formação anterior como mapeador ou apenas leitor de mapas, cabe ao professor ensinar o processo de leitura, ressaltando aqui o verdadeiro papel da interpretação dada ao que se lê que é o objetivo da cartografia nesse nível de ensino. Segundo Simielli, (1999), é nas séries iniciais do Ensino Fundamental que ocorre a alfabetização cartográfica. [...] *No ensino médio, teoricamente o aluno tem condições para trabalhar com análise/localização, com a correlação e com a síntese* (p.95). Sobre o assunto a autora analisa o processo a partir de três níveis.

Quadro 2 – Proposta teórica para se trabalhar a cartografia no Ensino Médio

NÍVEIS	FINALIDADE
Localização e análise	Cartas de análise, distribuição ou repartição, que estudam o fenômeno isoladamente.
Correlação	Permite a combinação de duas ou mais cartas de análise.
Síntese	Mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se em uma carta síntese.

Fonte: DELFINO (2007). Adaptado de Simielli (1999), p. 97.

Se, essa proposta fosse desenvolvida ao longo da vida escolar do aluno, a meta de se chegar ao Ensino Médio com um aluno mapeador consciente e leitor crítico de mapas seria uma realidade. No entanto, Simielli, (Ibid), chama atenção para o fato de que através de suas pesquisas constatou que os professores trabalham com seus alunos apenas no nível mais elementar analisando os mapas, a partir do fenômeno nele apresentado de forma isolada.

Vale ressaltar que o mapa não deve ser utilizado simplesmente como instrumento visual para atrair a atenção do aluno para a figura do professor que assume o papel de intérprete de uma mensagem que ele sozinho não decifraria. É importante ultrapassar a concepção do mapa apenas para localização.

À medida que o espaço é o conceito central da ciência geográfica, ao mapa cabe um papel importante como instrumento de representação da realidade, cuja análise contribui para a compreensão dos fenômenos espaciais.

[...] é no campo da educação geográfica que devemos olhar com maior interesse a pesquisa do uso geográfico do mapa.[...]. É vital colocar mais esforços na melhoria da qualidade da leitura do mapa, não apenas perpetuar gerações de compradores de mapas, mas desenvolver habilidade úteis para cidadãos de um mundo incrivelmente complexo e desconcertante. (BOARD Apud GIRARDI, 2000, p. 43-44).

Sob essa perspectiva deve ser possibilitado ao aluno do Ensino Médio desenvolver suas habilidades de leitura cartográfica iniciadas no ensino fundamental e avançar levando em conta um contexto mais complexo adequado ao seu desenvolvimento cognitivo. Avançar os estudos geográficos sem compreender a linguagem cartográfica compromete o

desenvolvimento de um raciocínio crítico do espaço representado visto que, a leitura de uma projeção cartográfica envolve além dos símbolos, noções de proporcionalidade, generalização, referencial, inventário, explicação e prospecção, Joly (1990).

Para George (1978), a cartografia deve ser compreendida como um instrumento utilizado para a expressão e comunicação dos resultados obtidos pela Geografia, sendo assim, apenas uma técnica aplicada em qualquer objeto que se pretenda especializado.

No entanto, para que a cartografia seja utilizada como uma técnica deve ser trabalhado o significado da cartografia para a ciência geográfica. Para Oliveira (1967), [...] “ser capaz de ler uma carta, e compreender a linguagem mais simples é uma habilidade necessária a todo indivíduo ou cidadão”. (p. 9).

De acordo com Simielli,

Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço. No nosso dia-a-dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações. Pode-se ainda ter diferentes produtos representando diferentes informações para diferentes finalidades: mapas de turismo, mapas de planejamento, mapas rodoviários, mapas de minerais, mapas geológicos, entre outros. (1999, p. 94-95).

Outras linguagens além da cartográfica também são utilizadas para representação espacial, entre as quais se destaca a *fotografia aérea* e as *fotos de satélites*, ambas fruto do avanço tecnológico das últimas décadas.

A *fotografia aérea* é a matéria-prima que dá suporte ao desenvolvimento da cartografia e ortofotomapas necessários para a exploração dos sistemas de informação geográfica. Além de constituir uma ferramenta de representação da realidade acessível a um público, como o aluno do Ensino Médio, ainda pode-se ter nesse mecanismo uma influência lúdica no processo de aprendizagem cartográfica, uma vez que algumas escolas já dispõem de laboratório de informática o que facilita o processo. As *fotos de satélite* são resultados de um conjunto de técnicas que permitem a obtenção de informações da terra a quilômetros de distância de sua superfície. Para Joly (1990), “O sensoriamento remoto é o conjunto das técnicas de observação e de registro à distância das características da superfície terrestre”. (p. 66). Os sensores remotos instalados em satélites artificiais são colocados em órbita da Terra com a finalidade de captar e registrar dados da sua superfície. Esses dados registrados pelos sensores remotos são transmitidos para estações na terra e transformados em imagens.

Outros recursos cartográficos utilizados para a compreensão espacial nas séries do ensino básico são a maquete e o croqui.

Segundo Castrogiovanni (2005), a maquete é um modelo tridimensional do espaço e funciona como um laboratório geográfico que possibilita interações espaciais no cotidiano do aluno, uma vez que qualquer espaço que lhe seja familiar pode ser representado e são possíveis de serem percebidas em quase toda sua totalidade. A sua construção envolve um trabalho sistemático das representações espaciais entre sujeito e objeto em um processo interacionista, onde o aluno constrói de forma representativa o espaço que lhe for desejável.

Vale ressaltar, no entanto, que por mais envolvente que possa ser a construção de uma maquete, para os alunos do Ensino Médio, esse processo tem que ir além e oferecer possibilidades para que compreenda a passagem da bidimensão (carta) para a tridimensão (a representação do espaço na maquete) imitando o real.

O importante é que se trabalhe com o uso de maquete e nesta situação vamos ter um importantíssimo instrumento para trabalhar a correlação, porque a maquete em si, sendo um produto tridimensional, estará dando a possibilidade de o aluno ver as diferentes formas topográficas, as diferentes altitudes de um determinado espaço e, em função disso, poderá trabalhar várias outras informações correlacionando com outras formas topográficas. (SIMIELLI, 1999, p. 103).

Outra forma de representação do espaço são os croquis, que são representações bidimensionais. Os croquis são mecanismos de representação cartográfica que favorecem uma maior liberdade de ação para o aluno no seu processo de aprendizagem cartográfica, enfatiza a percepção sobre um determinado fenômeno geográfico, ao mesmo tempo, que simplificam e evidenciam os detalhes importantes da análise geográfica.

Croqui é uma representação esquemática dos fatos geográficos. Não é um mapa, não se destina a ser publicado, tem um valor interpretativo de expor questões, não sendo obra de um especialista em cartografia. Não é uma acumulação de signos, mas a escolha amadurecida dos elementos essenciais que se articulam na questão tratada. A dificuldade está em se conseguir chegar a uma representação que dê clareza de conjunto, complexidade e número de fatos legíveis. É uma arte simples e de difícil expressão figurativa. (Ibid, p. 105).

As representações espaciais são fundamentais para a compreensão do espaço com destaque para o mapa. Para a interpretação do mapa é necessário seguir uma metodologia.

Ler mapas é um processo que começa com a decodificação, envolvendo algumas etapas metodológicas as quais devem ser respeitadas para que a leitura seja eficaz.

Inicia-se uma leitura pela observação do título. Temos que saber qual o espaço representado, seus limites, suas informações. Depois, é preciso observar a legenda ou a decodificação propriamente dita, relacionando os significantes e o significado dos signos relacionados na legenda. É preciso também se fazer uma leitura dos significantes/significados espalhados no mapa e procurar refletir sobre aquela distribuição/organização. Observar também a escala gráfica ou numérica acusada no mapa para posterior

cálculo das distâncias afim de estabelecer comparações ou interpretações. (ALMEIDA e PASSINI, 1999, p.17).

O primeiro passo a ser seguido é a observação do título: Mapa Brasil Vegetação. O segundo passo, diz respeito aos seus limites territoriais, no caso delimitado por linhas e preenchido por cores diferenciadas que determina a diversidade da vegetação brasileira.



FIGURA 2 - Mapa Brasil Vegetação. Fonte: www.guianet.com.br, 1999.

O segundo passo é a decodificação propriamente dita. Neste momento, a legenda é que determina o significado dos signos apresentados no mapa, que no caso do mapa exemplo, são as várias manifestações de cores que identificam a vegetação brasileira com uma cor diferenciada para cada tipo de vegetação. No entanto, não cabe apenas decodificar, é preciso também analisar os fenômenos apresentados no mapa, uma vez que não é apenas um processo de identificação, mas também de organização/distribuição destes fenômenos no espaço

representado, haja vista não ser um processo aleatório. No caso específico da vegetação de um determinado espaço ela não é um fenômeno isolado, pois depende do clima, do solo entre outros componentes naturais.

O terceiro passo envolve a questão da escala, neste primeiro momento, a cartográfica, pois se apresenta de forma explícita no mapa, no caso a escala gráfica, mas que também poderia ser numérica. No caso específico deste mapa significa que a cada 1 cm no papel corresponde a 250 km na realidade. Esses dados são fundamentais para se compreender melhor a questão da proporcionalidade muito importante para se estabelecer comparações entre diversos pontos de um espaço representado.

Nesta mesma linha de discussão têm-se a escala geográfica que é manifestação do fenômeno, no caso a distribuição de um tipo de vegetação sobre determinada parte do território brasileiro. A esse respeito,

[...] podemos partir da suposição de que a escala possui quatro campos fundadores: o referente, a percepção, a concepção e a representação. Estes campos definem, pois, uma figuração do espaço que não é somente uma caracterização de um espaço em relação a um referencial, mas uma figuração de um espaço mais amplo do que aquele que pode ser apreendido em sua globalidade, ou seja, é a imagem que substitui o território que ela representa. (CASTRO, 2001, p. 135-136).

A partir desta afirmação a escala pode ser considerada como uma ferramenta de entendimento de um determinado espaço dando-lhe uma configuração diferenciada, modificando a percepção deste espaço formando ao mesmo tempo um conjunto de referência, percepção, concepção e representação de um fenômeno em determinado contexto espacial analisado.

À medida que a cartografia ganha destaque na Geografia, o mesmo não acontece com estatística e a matemática que apesar de serem amplamente utilizadas pela Geografia, não recebem a atenção merecida. Não são oferecidos ao professor subsídios teórico-metodológicos para trabalhar em sala de aula para melhor compreensão de fenômenos geográficos representados por essas linguagens, entre as quais se destacam os gráficos e tabelas.

Gráficos e tabelas são essenciais para a compreensão dos fenômenos geográficos. Uma vez que eles representam através de números coletados metodologicamente uma realidade que passa a ser organizada para a descrição, análise e interpretação dos dados coletados e analisados, tornando possível um diagnóstico para ser utilizado na tomada de decisões a respeito de uma realidade ou fenômeno.

Entretanto, os PCNEMs de Geografia não dispõem de uma abordagem detalhada a respeito da sua construção, uso e importância para a interpretação de um determinado fenômeno.

A estatística é uma ciência auxiliar importante para a leitura de determinados fenômenos geográficos representados por gráficos e tabelas. O seu domínio é importante para a coleta, organização, descrição, tratamento e interpretação dos dados.

A **Estatística** é uma parte da Matemática Aplicada que fornece método para a coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões. (CRESPO, 2002, p.13).

Esse processo envolve a estatística como uma das linguagens utilizadas na Geografia do Ensino Médio e está relacionado com a compreensão de manifestações de um determinado fenômeno geográfico representado através dos gráficos e tabelas comumente utilizados em textos geográficos.

O **gráfico estatístico** é uma forma de apresentação dos dados estatísticos, cujo objetivo é o de produzir, no investigador ou no público em geral, uma impressão mais rápida e viva do fenômeno em estudo, já que os gráficos falam mais rápido à compreensão que as séries. (CRESPO, 2002, p.38).

Segundo Crespo (2002), para se tornar possível uma representação gráfica, se faz necessário estabelecer uma correspondência entre os termos da série de estudo e determinada figura geométrica de modo que cada elemento seja representado por uma figura proporcional. A representação de um fenômeno deve obedecer a certos requisitos para que atinja realmente seu objetivo, entre esses requisitos estão: 1. Simplicidade, o gráfico deve ser destituído de detalhes secundários; 2. Clareza, o gráfico deve possibilitar uma correta interpretação dos valores representativos do fenômeno em estudo e; 3. Veracidade, o gráfico deve expressar a verdade sobre o fenômeno em estudo.

Os principais tipos de gráficos são os diagramas, os cartogramas e os pictogramas.

Para Crespo (1991, p. 38), “Os **diagramas** são gráficos geométricos de, no máximo, duas dimensões; para sua construção, em geral, fazemos uso do sistema cartesiano”. O sistema cartesiano já faz parte do currículo do aluno do Ensino Médio, que não encontrará maiores dificuldades na construção deste tipo de gráfico, cabendo a ele tão somente ter em mãos dados confiáveis para sua construção.

Este tipo de gráfico constitui uma aplicação do processo de representação das funções num sistema de coordenadas cartesianas, onde um ano dado (x) e a respectiva quantidade (y) formam um par ordenado (x, y), que pode ser representado num sistema cartesiano. Para

melhor compreensão utilizamos alguns exemplos de gráficos, construídos a partir da seguinte série estatística:

**Tabela 1- PRODUÇÃO BRASILEIRA
ALGODÃO HERBÁCEO
2002- 2005**

ANOS	QUANTIDADE (TONELADAS)
2002	2 166 014
2003	2 199 268
2004	3 798 254
2005	3 666 160

Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Anuário Agropecuário do Brasil, IBGE, 2002 - 2005.

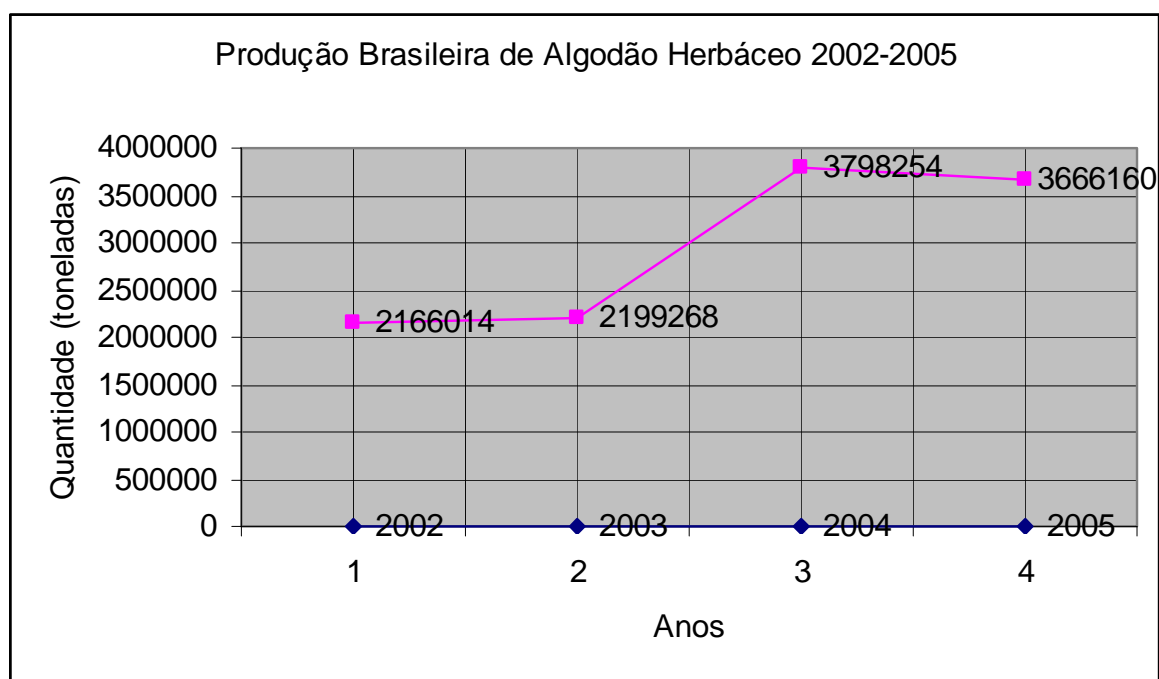


FIGURA 3 - Gráfico em linha ou em curva. Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Anuário Agropecuário do Brasil, IBGE, 2002 - 2005

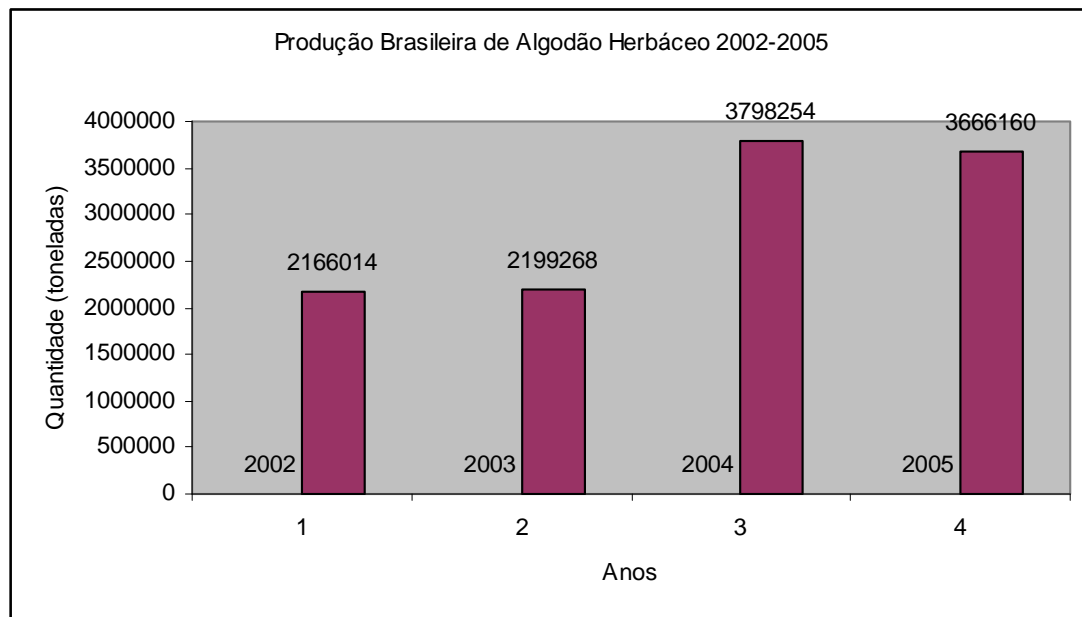


FIGURA 4 - Gráfico em colunas. Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Anuário Agropecuário do Brasil, IBGE, 2002 - 2005.

Dada a série:

Tabela 2 – Movimento da Balança Comercial Brasileira no 1º Semestre de 2007

Período	EXPORTAÇÃO	IMPORTAÇÃO
	Valor	Valor
Janeiro	10.984	8.466
Fevereiro	10.130	7.226
Março	12.889	9.545
Abril	12.446	8.255
Mai	13.647	9.781
Junho	13.118	9.303

Fonte: SECEX/MDIC, 2007

3. Gráfico em barras múltiplas

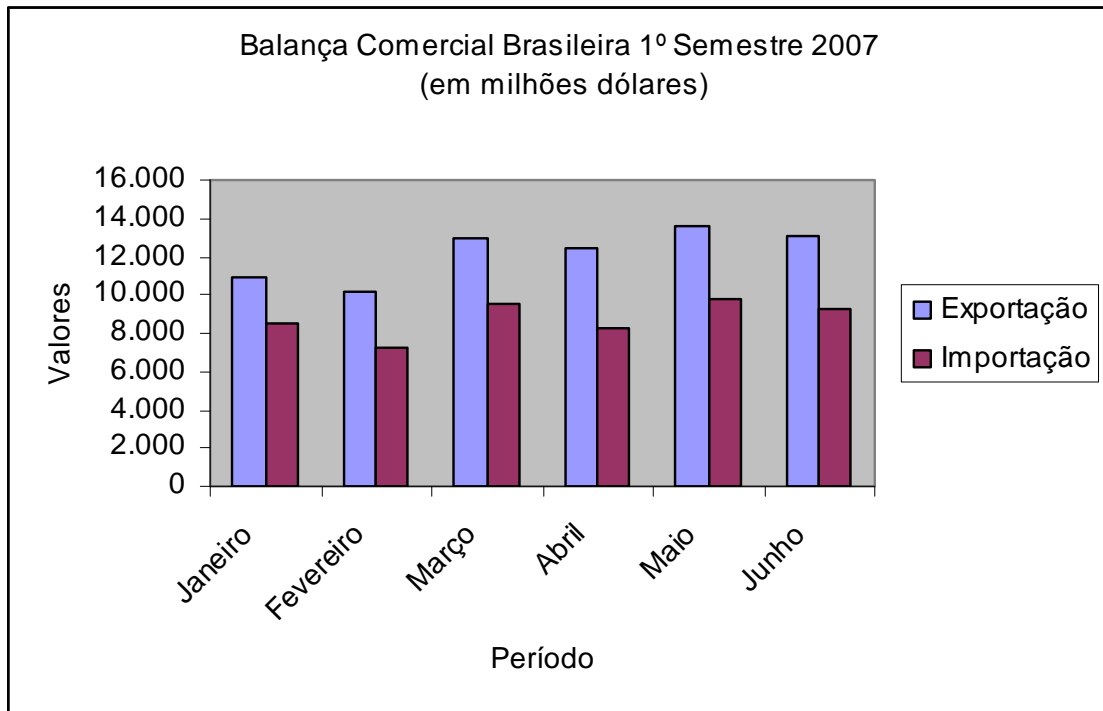


FIGURA 5 - Gráfico em barras múltiplas Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Balança Comercial Brasileira jan.-jun. SECEX/MDIC, 2007.

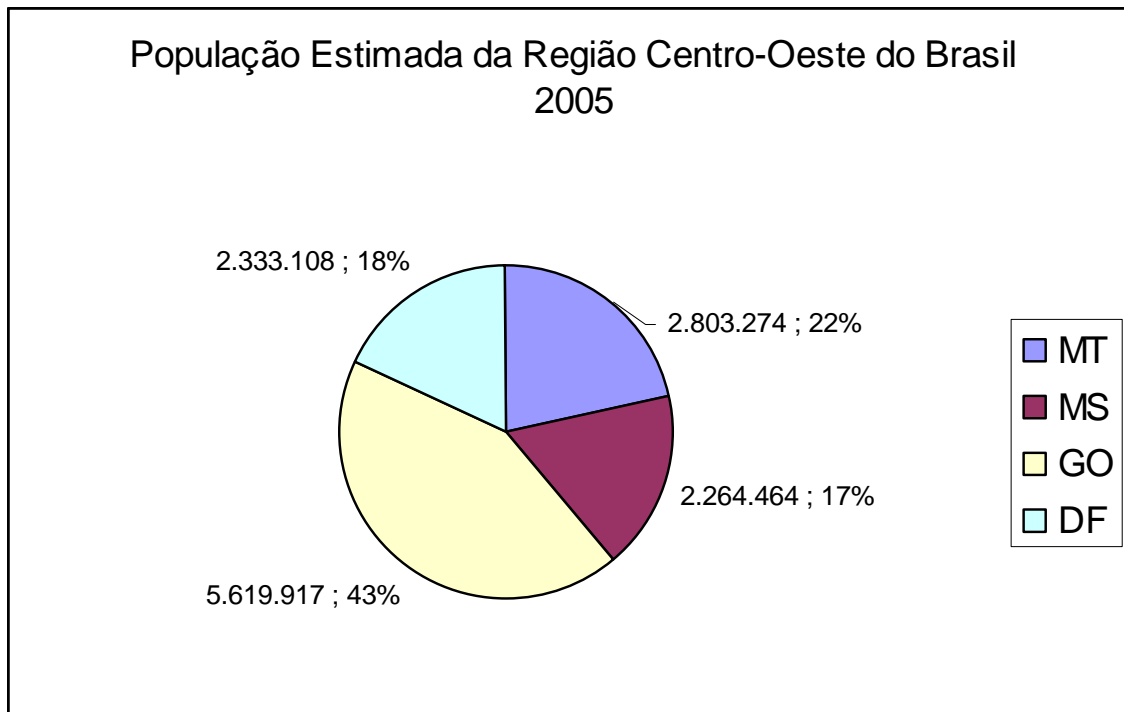


FIGURA 6 - Gráfico em setores. Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Estimativa Populacional do Centro-Oeste do Brasil, IBGE, 2005.

O cartograma é uma figura geométrica muito importante nas representações espaciais. Para Crespo (1991, p. 46) “**O cartograma** é a representação sobre uma carta geográfica”. É empregado quando o objetivo é de figurar os dados estatísticos relacionados diretamente com áreas geográficas ou políticas. Neste caso distingue-se duas possibilidades de aplicação: 1. Representar dados absolutos (população) que em geral usa-se pontos; 2. Representar dados relativos (densidade) quando em geral se usa cores.

Exemplo: cartograma dos pontos, segundo a série:.

**Tabela 3 - POPULAÇÃO ESTIMADA DA REGIÃO
CENTRO - OESTE DO BRASIL - 2005**

ESTADO	POPULAÇÃO (HABITANTES)	ÁREA (Km²)	DENSIDADE
MT	2.803.274	903.357	3,1
MS	2.264.464	357.124	6,3
GO	5.619.917	340.086	16,5
DF	2.333.108	5.801	402,1

Elaborado por DELFINO, A. I. Fonte: Estimativa Populacional do Centro-Oeste do Brasil, IBGE, 2005.

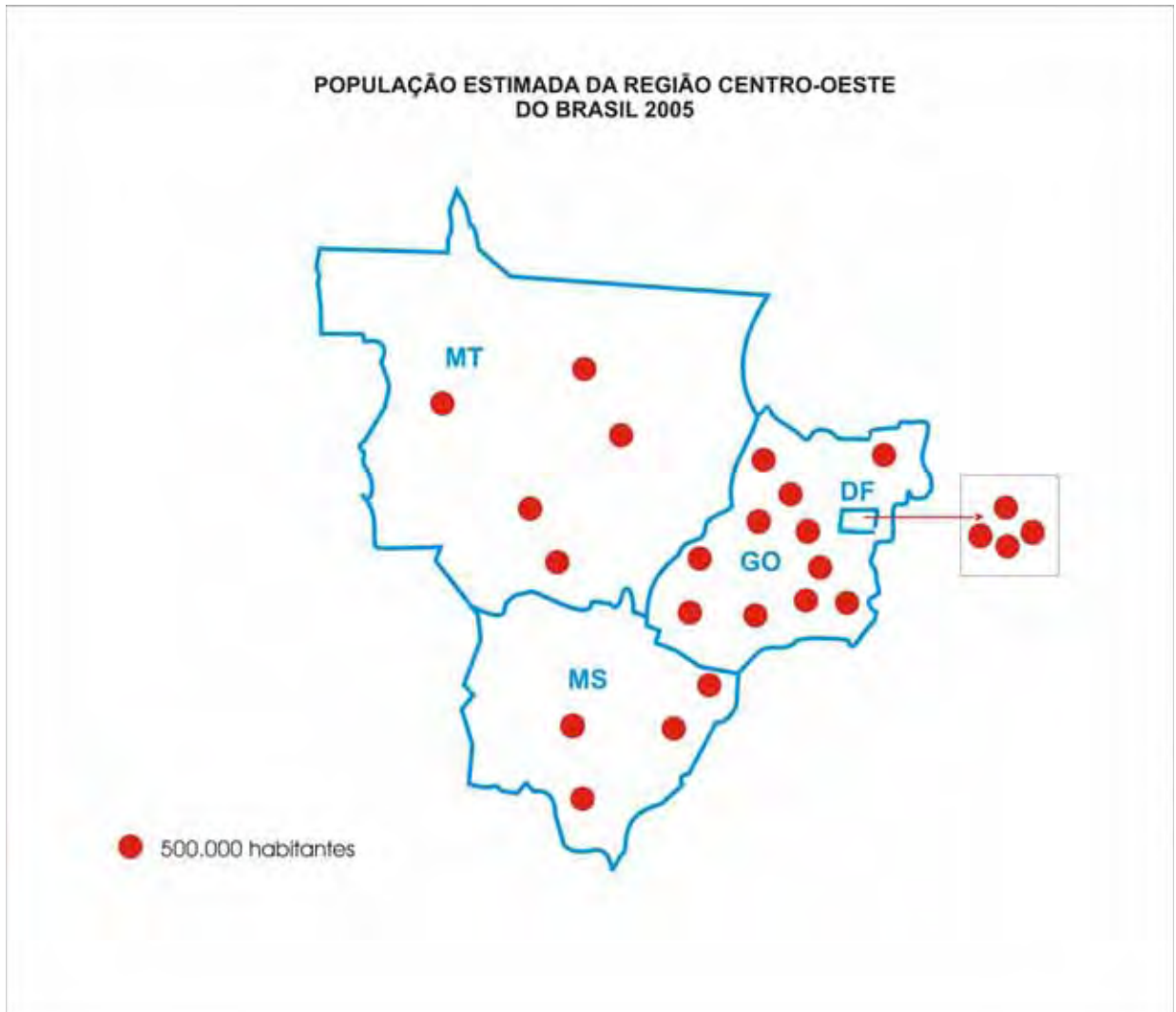


Figura 7 – Cartograma da população estimada da região Centro-oeste do Brasil 2005. Fonte: DELFINO, A. I. 2007.

A obtenção de um cartograma é resultado de uma série de dados apresentados por um gráfico que traz os dados a serem transformados em outra linguagem, a numérica, por exemplo, ou em tabelas. Estes dados representados por signos têm uma relação direta com as áreas representadas, sejam elas, geográficas ou políticas, o que possibilita ao leitor fazer relação e correlação dos fenômenos representados.

Neste caso específico cada ponto foi estipulado como correspondente 500.000. A partir disso, divide-se os dados absolutos a população por 500.000, e se tem a sua representação dentro da região analisada. Ex: No caso do Distrito Federal temos uma população absoluta de 2.333.108, que dividido por 500.000, resultará em 4.66. Ou seja, dentro do espaço no cartograma referente ao Distrito Federal o fenômeno será representado por 04 pontos. Independente do resultado não ser exato e como estamos trabalhando com estimativa

opta-se por arredondar para a casa menor representada, no caso o quatro e não o cinco mesmo a dízima periódica sendo superior a cinco. “Quando os números absolutos a serem representados forem muito grandes, no lugar de pontos podemos empregar hachuras”. (CRESPO 1991, p. 47).

“O **pictograma** constitui um dos processos gráficos que melhor fala ao público, pela sua forma ao mesmo tempo atraente e sugestiva. A representação gráfica consta de figuras”. (CRESPO 1991, p. 48). O visual desperta no observador mais interesse pela forma criativa de como o fenômeno é representado. Porém, somente uma visão rápida da representação não é suficiente para a compreensão da idéia, é preciso compreender o contexto e fazer as correlações necessárias. Para facilitar a compreensão é importante sempre apresentar uma série estatística com os números para depois transformá-los na representação pictórica.

Exemplo, dada a série:

**Tabela 4 - POPULAÇÃO DO BRASIL
1970 - 2000**

ANOS	HABITANTES (MILHARES)
1970	93.139,0
1980	118.562,5
1990	155.822,4
2000	169.799,1

Fonte: Anuário Estatístico populacional do Brasil, IBGE, 1970 - 2000.



Figura 8 – Pictograma população do Brasil 1970 – 2000. Fonte: DELFINO, A. I. 2007.

A representação pictórica não tem uma espécie de figura estabelecida, cabe a quem a elaborar a apresentação mais interessante ao leitor, utilizando sua criatividade procurando unir arte e técnica, mas sempre obedecendo a realidade dos números e dos fenômenos analisados.

Os gráficos e tabelas podem ser considerados como diagramas pela mensagem que passam. “Diagramas são construções gráficas que têm como objetivo a visualização de dados ou tratamentos gráficos de dados estatísticos”. (GIRARDI, 2000, p. 45).

Amplamente utilizada na linguagem geográfica, a tabela faz parte de uma modalidade de estudo da estatística que trabalha com um conjunto de observações condensadas em um mesmo texto. Para Crespo (2002), a tabela faz parte do que se denomina chamar de séries estatísticas e apresenta a distribuição de dados em função da época, do local ou da espécie, conforme varie um dos elementos da série estatística que pode ser classificada em **históricas** (quando descrevem os valores da variável, em determinado local, discriminados segundo intervalos de tempo variáveis), **geográficas** (descrevem os valores da variável, em determinado instante, discriminados segundo regiões) e **específicas** (descrevem os valores da variável, em determinado tempo e local, discriminados segundo especificações ou categorias).

Da mesma forma que o gráfico, a tabela constitui um elemento que apresenta dados ou informações com o objetivo de sintetizar observações facilitando a leitura e compreensão do objeto analisado. Para Crespo (2002), *Tabela é um quadro que resume um conjunto de observações.* (p.25). No entanto, para se fazer entender a tabela apresenta algumas características que são:

Quadro 3 – Características de uma tabela

CARACTERÍSTICA	DEFINIÇÃO
Corpo	Conjunto de linhas e colunas que contém informações sobre a variável em estudo;
Cabeçalho	Parte superior da tabela que especifica o conteúdo das colunas;
Coluna indicadora	Parte da tabela que especifica o conteúdo das linhas;
Linhas	Retas imaginárias que facilitam a leitura, no sentido horizontal, de dados que se inscrevem nos seus cruzamentos com as colunas;
Casa	Espaço destinado a um só número;
Título	Conjunto de informações, as mais completas possíveis, respondendo às perguntas: O quê?, Quando?, Onde?, localizado no topo da tabela.

Fonte: DELFINO (2007). Adaptado de CRESPO, 2002, p. 25.

Toda tabela tem que apresentar uma estrutura única, ou seja, apresentar critérios estabelecidos sobre o tema a que se refere mudando apenas o conjunto de dados. Exemplo: na tabela que segue temos, os dados estatísticos da época (2005), do local (Brasil) e da espécie (Produção de soja).

Tabela 5 - PRODUÇÃO DE SOJA
BRASIL - 2002 - 2005

ANOS	PRODUÇÃO (TONELADAS)
2002	42 124 898
2003	51 919 440
2004	49 552 100
2005	51 182 050

Diagrama de uma tabela com rótulos para suas partes: Título, Cabeçalho, Coluna Indicadora, Corpo, Rodapé, Coluna Numérica, Casa ou Célula, e Linhas.

Fonte: Anuário Agropecuário do Brasil, IBGE, 2002 - 2005. Adaptado de Crespo, 2004, p. 26.

Outra Competência e habilidade a ser desenvolvida segundo os PCNEMs refere-se a escala:

Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como forma de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos. (PCNEMs, 1998, p. 315).

A escala que assume claramente sua dualidade enquanto escala cartográfica e escala geográfica. A ocorrência de fenômenos no espaço gera questionamentos sobre suas causas e consequências uma vez que repercute na vida das pessoas. A análise desses fenômenos se torna possível com o uso da escala geográfica que pode ser aplicada para análise de um fato e sua dimensão espacial. Fundamental para a representação da proporcionalidade do mapa a escala cartográfica é quem estabelece o número de vezes que o espaço real foi reduzido, por sua vez a escala geográfica responde pela abrangência de ocorrência de um fenômeno.

Entre a escala geográfica e a escala cartográfica existem alguns elementos de coerência que implicam não só a precisão numérica da representação espacial mais adequada, mas também o tratamento adequado à seletividade dos fatos a serem visualizados. Essa coerência é expressa pelas ordens de grandeza, cuja escolha é fundamentada em princípios científicos, que devem ser trabalhados com os educandos; nesse caso, não só estamos diante de uma lógica matemática como também trabalhamos com a funcionalidade dos fatos a serem trabalhados. (PCN+, 2002, p. 61-62).

A escolha da escala cartográfica depende da finalidade do mapa e dos elementos da realidade que se quer destacar. Os critérios estabelecidos para a elaboração de um mapa determinam o nível de detalhamento adequado e a compreensão da realidade estudada.

Trabalhar com escala, tanto cartográfica quanto geográfica é trabalhar com representações seja de um fenômeno seja de um espaço real (medível), a escala confere visibilidade ao possibilitar ao leitor a idéia da ocorrência de um evento dimensionando-o. A sua leitura, no entanto, deve ser acompanhada tanto de um olhar cartográfico quanto geográfico sendo que, até algum tempo atrás a noção que prevalecia na Geografia era a cartográfica. Somente nas últimas décadas, o tema despertou o interesse de alguns estudiosos e passou a ser assunto obrigatório nas discussões acadêmicas. Mais uma vez os PCNEMs, foram bem sucedidos ao abordar temas incipientes na academia e trazer à luz do Ensino Médio.

De acordo com os PCN+ :

Para a escala cartográfica, é essencial estabelecer os valores numéricos entre o fato representado e a dimensão real do fato ocorrente. No entanto, essa relação pode pressupor a escolha de um grau de detalhamento que implique a inclusão de fatos mais ou menos visíveis, dentro de um processo seletivo que considere graus de importância para o processo de representação.

No caso da escala geográfica, o que comanda a seleção dos fatos é a ordem de importância dos mesmos no contexto do tema que está sendo trabalhado. Há nesse caso, uma seleção efetiva dos fatos a partir dos diversos níveis de

análise, que já se tentou agrupar em unidades de grandeza, o que pode ser discutível. (PCN+, 2002, p. 56).

O aluno do Ensino Médio deve ser capaz de compreender a diferença entre os níveis de escala que para Almeida e Passini (1999), são de três categorias: as cartas topográficas de 1:20.000 até 1:250.000; as cartas coreográficas que geralmente fornecem detalhes de uma região, com medidas menores que 1:500.000 e os mapas, representações de escala menor que 1:1.000.000. Os fenômenos geográficos ocorrem num nível escalar espacialmente definido. No entanto, sua percepção só é possível se a análise se desenvolver numa escala proporcional à abrangência do fenômeno. Vale ressaltar aqui que, a escala de ocorrência do fenômeno é geográfica, porém sua representação é cartográfica, a esse respeito contempla Castro:

A flexibilidade espacial institui, portanto, uma dupla questão: a da pertinência das relações como sendo também definida pela pertinência da medida na sua relação com o seu espaço de referência. Este é um problema fundamental na busca de compreensão da articulação de fenômenos em diferentes escalas; [...] (CASTRO, 2001, p. 138).

Nesse panorama a escala assume um papel fundamental na Geografia, ao possibilitar o recorte espacial para análise dos fenômenos estudados. Castro (2001), afirma que para o campo de pesquisa em Geografia não há recortes territoriais que não tragam em si significados que favoreçam o desenvolvimento de teorias que privilegiem a explicação de fenômenos pertinentes a determinadas escalas territoriais.

Partindo dessa concepção, cada recorte espacial traz consigo uma gama de manifestações de fenômenos sejam eles sociais ou físicos. Pensar o espaço leva a buscar um recorte passível de ação ou resultado dela.

Um ESPAÇO de uma sala de aula, de uma escola, de uma rua, de uma cidade será o objeto de análise para identificação da relação forma-função-distribuição de poderes, para identificar na distribuição dos elementos e suas funções a lógica do sistema, a racionalidade, a eficiência, a divisão social do espaço. (PAGANELLI, 1987, p. 147).

Oferecer ao aluno a possibilidade de compreender o seu espaço num nível de entendimento, além do senso comum, faz com que se rompa a fase de memorização e do não encontrar sentido no que se estuda na escola favorecendo o desenvolvimento de novas formas de se trabalhar a espacialidade. Entretanto, Castrogiovanni e Goulart advertem que:

O trabalho com a espacialidade, desenvolvido na Escola geralmente desconsidera as colocações enfatizando apenas habilidades referentes à memorização e a copilação sendo avaliado pelo professor somente aspectos da aparência ou da fidedignidade da reprodução. (1990, p. 113).

Teoricamente o aluno do Ensino Médio tem as condições para trabalhar com análise/localização, com a correlação e com a síntese, Simielli (1999). No entanto vale ressaltar que essas competências podem não ter sido aprendidas no nível anterior do ensino básico.

Dentre as competências e habilidades que o estudo do mapa e da escala requer, estão os conceitos citados por Simielli (1990): localização e análise, correlação e síntese. Nesse nível de ensino, a síntese assume destaque na leitura cartográfica, por ser resultado da análise de relações entre várias cartas. Uma escala dependendo de sua dimensão apresenta um grau determinado de complexidade requerendo do observador articulação dos fenômenos analisados indo do local ao global e vice-versa. Nesse momento a linguagem cartográfica assume uma nova característica ao pensar o espaço como um palco de relações, onde os atores sociais estabelecem a forma e a originalidade de suas ações através de múltiplas manifestações. A partir da leitura de uma representação espacial seja ela mapa, foto de satélite ou maquete o aluno será capaz de apresentar uma síntese do fenômeno representado, mobilizando os conhecimentos adquiridos até então.

É a partir dessas discussões que o ensino da Geografia deve se sustentar, oferecendo possibilidades de desenvolvimento cognitivo, a partir da localização o que deve ocorrer nas séries iniciais para posteriormente se trabalhar localização/análise, correlação e síntese, possibilitando ao aluno a construção de um saber voltado para a sua formação de cidadão crítico e atuante na sociedade na qual está inserido.

Outra representação gráfica cara à Geografia e não contempladas pelos PCNEMs, são as redes que segundo Mérenne-Shoumaker (1999), são conjuntos de linhas com conexões materiais ou não que se exprimem por relações ou fluxos de pessoas, ou mercadorias ou de informações. Para Girardi (2000), as mesmas são representações gráficas que possibilitam a visualização de correspondência lógica entre elementos ou fenômenos em determinado espaço.

A questão das redes reapareceu de outra forma, renovada pelas grandes mudanças deste final de século, renovada pelas descobertas e avanços em outros campos disciplinares e na própria Geografia. Neste novo contexto teórico, a análise das redes implica abordagem que, no lugar de tratá-la isoladamente, suas relações com a urbanização, com a divisão territorial do trabalho e com a diferenciação crescente que esta introduziu entre as cidades. (DIAS, 2001, p. 149).

Nos dias atuais o papel das redes está diretamente relacionado com os movimentos gerados pela produção em larga escala tanto de mercadoria quanto de serviços, causados principalmente pelo avanço das telecomunicações que possibilitam maior aproximação entre

pontos geográficos, principalmente entre as cidades, a partir de uma linha de fluxos e de novas formas de conexão. Este processo está diretamente relacionado à natureza concreta das ações humanas que fundamenta a rede em uma interconexão das relações de produção e consumo sustentado pelo crescimento contínuo da economia global que intensifica as relações entre os atores econômicos

Sendo esse o momento de se solidificar um conhecimento construído ao longo do ensino fundamental, a ausência no currículo oficial de referências teóricas sobre gráficos, tabelas e redes fazem com que o professor não dê a devida atenção a temas fundamentais para a interpretação de dados geográficos.

Além da comunicação e representação é fundamental para o aluno elaborar esquemas de investigação, analisar e comparar relações espaciais com a finalidade de compreender os fenômenos.

4.2. Investigação e compreensão

Tratado no segundo grupo das competências e habilidades a serem desenvolvidas na Geografia do Ensino Médio, *a investigação e compreensão*, estruturam as demais competências e iniciam-se com os verbos reconhecer, selecionar e elaborar, analisar e comparar.

- . Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem e território;
- . Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais;
- . Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. (PCNEMs, 1998, p.315).

Segundo os PCNEMs (1998), as práticas de investigar e compreender possibilitam à Geografia condições adequadas para desenvolver um trabalho científico na disciplina, diante da sua dinamicidade, oferecendo ao aluno momentos de interação com o meio no qual está inserido de uma produtiva e reflexiva.

A investigação é uma necessidade e nesse campo, o público alvo, o adolescente, é muito receptivo por serem característicos da idade a inovação e o desafio. Entretanto, o investigar a ser feito deve obedecer a critérios científicos de sistematização do saber para dar sentido ao que se estuda, o que requer do aluno um conhecimento de metodologia científica que não faz parte do currículo oficial do Ensino Médio.

A investigação nos PCNEMs não aparece como sinônimo de pesquisa, ou pelo menos não se nota nenhuma ênfase à palavra pesquisa na Geografia, como o próprio texto ressalta não é necessidade no Ensino Médio formar geógrafos, mas formar cidadãos preparados para a vida. No entanto, a investigação surge como uma necessidade para o trabalho científico na disciplina.

Investigar segundo o Dicionário Aurélio, é seguir os vestígios, pesquisar, investigar com atenção. Para Minayo (2001), a pesquisa é a atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade.

A pesquisa tem que estar vinculada a uma necessidade ou interesse do pesquisador, não pode ser imposta. O aluno deve ser levado à busca por resposta a um problema, despertado pela temática em discussão na disciplina. Ao professor cabe uma postura de incentivador-inquiridor-orientador e o domínio de conteúdo e da metodologia com o objetivo de contribuir para o avanço do aluno.

A pesquisa como aponta Minayo, é necessária para a indagação da realidade e deve obedecer a critérios além dos achismos e da cópia de livros.

Lakatos e Marconi (2001), enfatizam que os processos utilizados para obtenção de dados para a pesquisa são de dois tipos: a documentação direta e indireta. Na documentação direta os dados são obtidos, através da pesquisa de campo ou de laboratório utilizando-se de técnicas variadas que incluem a observação direta, a entrevista e o questionário. A outra forma de coleta de dados, a indireta, utiliza-se de dados coletados por outras pessoas dividindo-se em fontes primárias, a pesquisa documental e fontes secundárias, a pesquisa bibliográfica.

Independentemente do processo utilizado, a necessidade de preparar o aluno para o caminho da pesquisa, ou como afirma os PCNEMs, a investigação é importante para um aprendizado autônomo e reflexivo que una teoria e prática. Oferecer ao aluno do Ensino Médio a oportunidade de coletar, interpretar e sistematizar dados da realidade, é oferecer ao cidadão condições de avançar na conquista dos seus direitos sem a timidez do sujeito passivo que só ouve e nada pode ofertar na construção do saber.

A preocupação em se trabalhar uma Geografia que possibilite ao aluno explorar a realidade em suas mais variadas configurações ganhou relevância a partir da década de 1980.

Na literatura educacional existem três terminologias para o processo de investigativo no ensino básico: Estudo do meio, Investigação do meio e Conhecimento do meio.

Nidelcoff (1979), buscando um conceito para o estudo do meio, define-o como o “conhecer e analisar a maneira pela qual vivem os homens com os quais estamos em contato”. (p.9). Dentre os objetivos do estudo do meio ela elenca: aprender a ver e analisar a realidade; fomentar nas crianças uma atitude de curiosidade; observação e crítica diante da realidade e iniciar as crianças no estudo da Geografia. Na concepção desta autora, este estudo deve ajudar a captar a relação do homem com seu meio num primeiro momento de forma simples, passando depois para uma análise mais complexa. Vale ressaltar que esta proposta é feita para crianças, o que não deve ser descartado no trabalho com adolescentes.

O estudo do meio não é algo recente no ensino da Geografia. Pontuschka (2004), faz uma análise do assunto embasada em autores das décadas de 1960, 1970 e 1980 onde o estudo do meio é analisado a partir de uma nova realidade e se impõe ao educador como um desafio frente a novas possibilidades na prática educativa. Diante dessa análise a autora pondera sobre as possibilidades do estudo do meio enquanto: *técnica, método ou fim em si mesmo*:

Como *fim*, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, sócio-econômico, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e “flexibilizando” seu acervo cultural de forma direta, não “livresca”, através de experiências *vivida*, e como *método*, ele desenvolve o espírito de síntese, permite “a criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios de expressão, a ligar-se ao meio mais próximo, mas também aos meios mais amplos de pátria e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas, a captar a “solidariedade universal” dos fatos históricos, a criar suas consciências de responsabilidade, a forjar a idéia de “participação”. Seu valor, altamente formativo, é indiscutível. (MAGALDI apud PONTUSCKA, 2004, p. 254-255).

A outra forma de estudar o meio é contemplada por Zabala (2002), como *investigação do meio*, e tem origem da pedagogia de Freinet, que na década de 1920 estrutura e fundamenta sua teoria pedagógica nas técnicas que as crianças realizam cotidianamente, através da experimentação. A partir da teoria freinetiana, o Movimento de Cooperazione Educativa (MCE) da Itália, busca organizar e sistematizar a experimentação esclarecendo os fundamentos pedagógicos da investigação. O contato que se estabelece entre o aluno e o meio desperta seu interesse pela investigação da realidade. Diante desse panorama a busca por

novas descobertas se fará de acordo com critérios estabelecidos pelos investigadores e seus orientadores na procura pelas soluções dos problemas investigados. Para Zabala (2002), a seqüência de ensino/aprendizagem do método de investigação do meio consiste em: motivação, explicitação de perguntas ou problemas; respostas intuitivas ou hipóteses; determinação dos instrumentos para a busca de informação; projeto das fontes de informação e planejamento da busca; coleta de dados; seleção e classificação dos dados; conclusões; generalização e expressão e comunicação.

Castillo (1998), considera como critério de Conhecimento do Meio:

Abordar problemas simples, referentes ao meio próximo, colhendo informação de diversas fontes (questionários, pesquisas, imagens, documentos escritos), elaborando a informação colhida (tabelas, gráficos, resumos), tirando conclusões e formulando possíveis soluções. (p. 112-113).

Estudo, Investigação ou Conhecimento do meio, independente do conceito de cada autor é uma prática pedagógica de cunho investigativo que possibilita ao aluno compreender um determinado fenômeno de uma forma instigante e provocativa.

O fato dos PCNEMs de Geografia não sugerirem de forma consistente uma metodologia que trabalhe a investigação e a compreensão, deixa uma lacuna nesse nível de ensino. De um lado, tem os conceitos a serem explorados e as competências e habilidades a serem desenvolvidas e, no meio do caminho, uma ausência metodológica. Mais uma vez, ressalta-se não esperar diretrizes metodológicas, mas sugestões e referências a metodologias que possam ser aplicadas ao Ensino Médio.

A forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem deve estar voltada para a construção do saber pelo aluno de maneira autônoma, só assim a tarefa será levada ao êxito.

[...] os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmo”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 29).

A essa postura é chamada pelo autor de *Educação como Prática de Liberdade* e deve ser feita a partir do momento que a necessidade por mudanças ocorre. Nesse processo, o diálogo assume o papel que estrutura o avançar da educação, transformando os educandos em investigadores tanto de si quanto do meio em que vivem com o objetivo de compreender e intervir na realidade.

O estudo do meio propicia ao estudante de Geografia do Ensino Médio uma possibilidade de compreender uma disciplina que vá além do livro didático, que busque no meio assuntos de seu interesse e investigue-os para melhor conhecê-los. Que faça e estude uma Geografia “viva”, de interação com o meio, uma disciplina que influencia e é influenciada por agentes humanos ou naturais, que tem no espaço a configuração que lhe é dada pela história. Esse processo de interação faz do aluno um agente social, dando-lhe condições de avançar na sua independência intelectual.

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao *como compreender*, mas também, em alguma medida, ao *como transformar* a realidade cotidianamente vivida. (REGO, 2000, p. 8).

A intersubjetividade enfatizada no ensino da Geografia propicia um olhar sobre o espaço em suas mais variadas formas de manifestação, a partir do espaço da sala de aula que pode ser vista como espaço de poder, de interação, companheirismo, aprendizado, negação, aceitação, subjugação, autonomia; acima de tudo um espaço onde o diálogo deve ser a característica central. A partir do diálogo é que nasce a necessidade do investigar, compreender o que levará a uma transformação do espaço vivido, não antes de uma transformação individual que privilegiará o entrosamento de reflexão e ação.

A *compreensão*, competência que aparece no PCNEMs junto à investigação, contempla o espaço em suas multifacetadas manifestações.

Partindo do conhecimento adquirido através da observação do meio circundante, contexto esse ainda não sistematizado, o aluno deve ter oportunidade de contribuir para a elaboração de um arcabouço formado por idéias, conceitos e categorias que lhe permitam interpretar, de forma cada vez mais profunda, a realidade que o cerca. (ALMEIDA, 1991, p. 86).

Os alunos apresentam diferentes hipóteses e condições de leitura da realidade de acordo com as suas experiências e conhecimentos prévios. Cabe ao profissional envolvê-los na tentativa de motivá-los, através de uma metodologia apropriada para que aprofundem os seus conhecimentos e sejam capazes de realizar generalizações. Os estudos devem ser orientados para a compreensão do espaço, o que exige o desvendamento da dinâmica e dos processos que constituem os fenômenos naturais ou resultantes da ação humana, suas origens e a contextualização de cada ação para que haja uma verdadeira compreensão da análise feita.

É necessário juntar o conhecimento profundo do espaço, da dinâmica de sua construção, do papel da sociedade nesta criação de espaço e na construção da sua própria trajetória, com a compreensão da realidade vivenciada pelos

homens. [...] compreender o espaço supõe então, conhecê-lo tendo condições de entender o aparente como resultado do processo de formação. É que deste processo todos os homens fazem parte, pois ao construirmos a nossa história estamos construindo o nosso espaço... (CALLAI, 1986, p. 30).

O “compreender” e a compreensão são termos que aparecem insistentemente em todas as competências elaboradas pelos PCNEMs. Visando dar uma sustentação teórica a esses termos buscamos em Comte-Sponville uma definição de compreender e compreensão.

Compreender (*comprendre*) – Apreender intelectualmente, ou seja, pelo pensamento: é conhecer como que de dentro, por sua estrutura ou por seu sentido, o objeto que considera. É, portanto, saber como é feito, como funciona, o que quer dizer e ser capaz de explicá-lo. (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 115).

Compreensão (*compréhension*) – o fato de compreender ou de abranger. Especialmente, em lógica ou em lingüística, o conjunto das características comuns aos indivíduos de uma mesma classe que vão servir para definir conceito. (Ibid. p. 116).

A UNESCO, no relatório sobre educação para o século XXI, enfatiza:

A compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e as ciências sociais. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, 2004, p. 47).

Tem-se aqui salientado a ênfase ao que pelos PCNEMs ficou caracterizado por temas transversais, mas que na Geografia, pela natureza de seu objetivo envolve toda a dinâmica homem-meio em seus múltiplos aspectos de como o real se apresenta, vencendo a barreira do local para o global numa perspectiva de interação espacial. “Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território”. (PCNEMs, 1998, p.315).

Envolver os alunos para reconhecer essas relações espaciais em suas singularidades requer a formulação de conceitos científicos.

[...] Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações. A construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer. Eles vão sendo ampliados passando a graus de generalizações e abstrações cada vez maiores. (Callai, 2000, p. 103-104).

Para desenvolver tais competências e habilidades, selecionar e organizar dados são requisitos fundamentais, bem como a elaboração de esquemas de investigação e a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

“Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação dos territórios tendo em vista as

relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologia e o estabelecimento de redes sociais”. (PCNEMs, 1998, p. 315).

A investigação no trabalho com os alunos do Ensino Médio perpassa por desafios que vão além da formação do próprio aluno e se atém à formação do professor. Pois o espaço a ser investigado, pode ser tão incógnito para ele quanto para o aluno. Para Callai (1986), ao se estudar um determinado espaço deve-se considerar as formas e a aparência da paisagem bem como sua formação, que é carregada de significados históricos. Novamente se tem presente a importância de relacionar a Geografia a um caráter interdisciplinar, que tem no espaço uma junção de fatores que não é possível compreender com as amarras de uma única ciência.

Outra competência citada pelos PCNEMs contempla a temática ambiental e cultural, com uma abordagem interdisciplinar.

Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação de vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global. (PCNEMs, 1998, p. 15).

No decorrer da leitura dos parâmetros de Geografia não há uma abordagem especificamente ambiental. A abordagem ambiental é contemplada junto a outros temas transversais no ensino fundamental (1998), que são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. No entanto, os temas transversais não têm tido a devida repercussão no que se propõem, por mais importante que sejam na formação do aluno. Seu trabalho é voltado para a sensibilização de um currículo que atenda a formação de um ser humano para o século XXI, onde a valorização humana seja uma prerrogativa social fundamental.

[...] os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas suas dimensões. (TEMAS TRANSVERSAIS, 1998, p. 26).

Os temas transversais devem ser tratados por todas as disciplinas. No entanto, quando se refere à questão ambiental a Geografia em função do seu objeto de estudo, o espaço, centra as suas análises na relação homem-meio. Os conceitos de preservação e degradação que constam nos Parâmetros Transversais, por exemplo, são discutidos pela Geografia.

A preservação implica o afastamento total do homem e atividades humanas, mesmo que esporádicas. Numa área de preservação estão seres em equilíbrio, que podem viver sozinhos, desde que o homem não atrapalhe. (Miranda, 1995, p. 67).

Quanto ao segundo conceito, o de Degradação, o Dicionário Larousse Cultural o define como “ato ou efeito de degradar e decomposição de uma molécula orgânica com diminuição do número de carbonos”.

Outro conceito importante para compreender a dinâmica ambiental é o de sustentabilidade, que segundo Miranda (1995), é a capacidade que os agrossistemas possuem de manterem a sua produção, produtividade e características por longo período independente de ampliarem o consumo de recursos naturais ou incorporarem novos recursos.

Para Viezzer e Ovalles (1995), a sustentabilidade implica não só o uso racional dos recursos ambientais, mas também a capacidade de administrá-los. Para tanto, o papel que cabe às comunidades é assumir a responsabilidade de guiar o processo produtivo para alcançar as metas por elas estabelecidas. Processo este, que aumenta a potencialidade das mesmas de resolver os problemas ambientais da sua localidade.

Novamente aparece a necessidade de trabalhar o meio em que se vive, como um objetivo da temática ambiental. Tendo conhecimento dessa realidade, o processo de sensibilização, pertinente ao contexto social no qual o sujeito está inserido facilita uma gama de ações educativas com fins específicos de educação ambiental.

No que tange a preservação é importante enfatizar as particularidades históricas e culturais do meio no qual está inserida a área. No caso da degradação é relevante abordar como o homem faz uso da natureza como um produto. Neste contexto, é pertinente discutir situações de conservação e recuperação ambiental, bem como as políticas que visam superar a crise sócio-ambiental.

É nesse momento que o estudo do meio ganha destaque como procedimento metodológico no ato investigativo. Para, Viezzer e Ovalles (1995), pode ocorrer também a pesquisa participativa, entendida como a educação da população local que a partir da sua vida cotidiana transforma em possibilidades a realidade através de uma análise crítica da sua história e do sistema no qual está inserido.

Reigota (1998), define o meio ambiente como o lugar determinado ou percebido, onde os elementos estão em constante interação. Essa percepção deve partir do lugar e não se restringir a ele. A partir dessa concepção, de interação constante entre os elementos, o observador terá condições de avaliar um processo que lhe é inerente, o da vida e suas

múltiplas relações no estabelecimento de escalas espaciais, onde suas ações com o meio ambiente se tornam cada vez mais complexas.

Fazendo uma análise da problemática ambiental e espaço, Rodrigues (1998), ressalta que:

[...] a questão ambiental deve ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza. Diz respeito não apenas a problemas relacionados à natureza, mas às problemáticas decorrentes da ação social. (p. 13.).

Restringir a problemática ambiental a fenômenos sociais seria negligenciar a força da natureza na formação do meio. No entanto, o homem ciente do seu potencial criativo não soube se desvincular das possíveis conseqüências dos seus atos, e os interesses se tornaram maiores que a preocupação com a finitude dos recursos naturais disponíveis, gerando uma preocupação global quanto a sustentabilidade da própria vida.

De acordo com o Fórum Global, 1992 apud Portilho (2005, p. 51-52):

Os mais sérios problemas globais de desenvolvimento e meio ambiente que o mundo enfrenta decorrem de uma ordem econômica mundial caracterizada pela produção e consumo sempre crescentes, o que esgota e contamina nossos recursos naturais, além de criar e perpetuar desigualdades gritantes entre as nações, bem como dentro delas. Não mais podemos tolerar tal situação, que nos levou além dos limites da capacidade de sustento da Terra, e na qual vinte por cento das pessoas consomem oitenta por cento dos recursos mundiais. Devemos atuar para equilibrar a sustentabilidade ecológica equitativamente, entre os países e dentro dos mesmos. Será necessário desenvolver novos valores culturais e éticos, transformar as estruturas econômicas e reorientar nossos estilos de vida.

Assuntos ambientais envolvem toda a humanidade. Temas como aquecimento global dominam matérias nos meios de comunicação, e despertam as atenções do público em geral, podendo ser trabalhados no Ensino Médio. Para tanto, são necessários mecanismos que possibilitem aos alunos desenvolver trabalhos na escola que contribuam para a aquisição de conhecimentos, valores e principalmente, atitudes comprometidos com sua formação de cidadão.

Diante dessa constatação, a escola pode vir a ser um campo de possibilidades para o desenvolvimento de projetos voltados para a temática ambiental. Para Currie e Colaboradores (1998), pode-se trabalhar o tema meio ambiente em vários eixos norteadores: eu + o meio ambiente, minha família + o meio ambiente, minha escola + o meio ambiente, meu estado + o meio ambiente, meu país + o meio ambiente e o meio ambiente do planeta. Ao considerar

sobre as possibilidades de se trabalhar o eixo norteador minha escola + o meio ambiente a autora enfatiza:

[...] o professor tem como objetivo maior enfatizar a importância da escola para a comunidade em que ela está inserida, que se torna, às vezes, o único vínculo com o saber sistematizado para as pessoas que ali vivem. A escola oferece um local ideal para o desenvolvimento de ações em conjunto e deverá funcionar com berço de trabalhos comunitários. (CURRIE e COCO, 1998, p. 55).

A partir da localização da escola e sua relação com a comunidade é possível estabelecer atitudes pedagógicas que envolvam os alunos no processo de educação ambiental cidadã, que tenha por finalidade uma ação afirmativa em busca de direitos em uma sociedade ambientalmente justa, onde o meio físico e humano estejam em harmonia com todo o conjunto espacial nele envolvido.

Compreender toda a dinâmica que rege os fenômenos espaciais sejam eles, humanos ou físicos, requer o domínio de conceitos, valores e atitudes que valorizem o meio ambiente.

Trabalhar essa realidade requer do professor de Geografia a compreensão de realidades múltiplas em sala de aula, sejam elas de caráter físico, humano ou social, mas que se manifestam em suas variadas formas. É a partir dessas manifestações que é possível o encontro dos diferentes em um mesmo contexto; a sala de aula. A sala de aula transforma-se em um ambiente cultural, onde cada indivíduo traz consigo a sua história, e faz parte de uma história que deve ser partilhada e valorizada.

4,3 Contextualização Sócio-cultural

Os PCNEMs não exploram o que seria a contextualização sócio-cultural. Para maior esclarecimento do que vem a ser contextualização, buscamos em Penin (2001), o seu significado. Para a autora, o conceito é proposto segundo os pressupostos de que a relação entre teoria e prática requer considerar a realidade do aluno e suas experiências para dar significado aos conteúdos.

A contextualização acontece quando diante de uma determinada realidade o aluno consegue compreender o papel que a mesma exerce sobre um determinado espaço. O estudo *do lugar* assume destaque, pois é onde ocorre toda uma série de manifestações sócio-econômicas e culturais próximas da realidade do aluno.

A contextualização é proposta nas DCNs⁴ segundo os pressupostos de que a relação teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares ao aluno e de que um ensino que parta das situações da vida cotidiana e da experiência espontânea do aluno possibilita de forma mais efetiva a aprendizagem de conceitos mais elaborados, inclusive os relacionados ao trabalho e à cidadania. (PENIN, 2001, p. 44).

Contextualizar a vida do aluno é facilitar o processo de conhecimento em construção, onde se criem condições para o desenvolvimento de sua curiosidade partindo do meio social em que está inserido. Esse processo constitui um momento significativo de descoberta e autonomia no desenvolvimento de conceitos, que parte da sua realidade e vai além, levando o aluno à compreensão das relações que fazem parte do seu cotidiano.

Podemos citar a título de exemplo, o cotidiano de um aluno que ao se deslocar de sua casa para ir a escola diariamente observa no seu trajeto transformações e permanências da paisagem, os fixos e os fluxos, os diferentes acessos à tecnologia e a questões históricas, econômicas, políticas e sociais.

Ao se trabalhar com o cotidiano, envolve-se o aluno em um processo de sistematização de conceitos. A oportunidade que se oferece ao aluno é de ultrapassar o senso comum ao avaliar o contexto vivido, compreendendo-o como resultado de relações que vão além do lugar. O cotidiano se insere numa realidade global e dela apresenta características que permitem uma análise macro, sendo possível, a partir daí fazer uma leitura de mundo.

Relacionar o cotidiano e lugar é envolver as relações próximas, ordinárias, singulares à mundialidade. A vida cotidiana, mais íntima, ao mesmo tempo, situa seu lugar na sociedade global. Pela mediação do cotidiano no lugar, somos levados dos fatos particulares à sociedade global. (DAMIANI, 1999b, p. 164).

Diante desse panorama, o lugar assume as características do movimento globalizante. Os lugares respondem a esse processo de várias maneiras, uns mais intensamente outros menos, mas respondem. A esse respeito, Callai (2000), ressalta o fato de o lugar ser a reprodução do global, ultrapassando barreiras e estabelecendo várias conexões.

No decorrer de sua vida educacional o aluno aprende uma série de conceitos a partir de sua interação com o mundo físico e social. Em um mundo, onde local e global já não apresentam fronteiras, o aluno precisa compreender esse processo para dele fazer parte como sujeito ativo nas configurações espaciais. Como salienta, Silva (1978), o meio geográfico modifica-se no decorrer do tempo e da história dos homens do lugar ou dos homens alheios

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais

aquele lugar, mas que nele exercem um domínio econômico ou cultural, numa época de globalização de culturas e saberes.

A partir da compreensão do conceito que contextualiza os PCNEMs, identificam o reconhecimento das formas como uma competência fundamental no processo de socialização do aluno.

Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. (PCNEMs, 1998, p. 315).

Para, Santos (1989), o homem tem a seu favor a possibilidade de fazer a história e, através do seu trabalho imprimir novas configurações espaciais em busca de sua sobrevivência, que vai da cata de alimentos à revolução da cibernética, aumentando o número de variáveis e determinações que definem a relação homem/homem e homem/meio numa corrente interdependente.

Carvalho (1989), fazendo uma reflexão sobre a Geografia do secundário, hoje Ensino Médio, enfatiza a necessidade de compreender a Geografia e o seu objeto de estudo, o espaço, como interação entre o real e os agentes físicos e sociais, levando o aluno a compreender que o espaço geográfico é um fenômeno de escala planetária que se manifesta em escala com maior ou menor grau de humanização e acultramento requerendo de quem o estuda desvendar o processo histórico.

Para Araldi (2000), à escola cabe o papel de possibilitar ao aluno a construção de significados construídos a partir das relações que se estabelecem entre o que o mesmo observa e suas estruturas cognitivas. Para Gheno e Dutra (2000), a cotidianidade do lugar se expressa quando compreendida a dimensão central da vivência do aluno que se realiza através de suas práticas rotineiras.

O lugar apresenta relações que lhe são peculiares e fazem parte de um contexto global que envolve um cabedal de significados, enquanto representações espaciais.

Nas apresentações do espaço compreendem todos signos e significações, códigos e conhecimentos que permitem falar sobre essas práticas materiais e compreendê-las, pouco importa se em termos do senso comum cotidiano ou do jargão por vezes impenetrável das disciplinas acadêmicas que tratam das práticas espaciais[...] (Harvey, 2005, p. 201).

As formas espaciais são resultados da história da humanidade. Para Harvey (2005), o tempo e o espaço não podem ser percebidos independentemente da ação social. E, essa ação social é melhor compreendida nas relações estabelecidas no cotidiano, no vivido.

É no lugar, no vivido, que espaço e tempo se apresentam como sujeitos a mudanças pelo poder, global ou local. As transformações do espaço já não dependem do sujeito do local, mas de um poder alheio tanto ao sujeito quanto ao lugar. Esse poder se é o capital. Para Ianni (2001), a dinâmica do capital sob todas as suas formas vai além de fronteiras geográficas, regimes políticos, culturais e civilizações. Giddens afirma que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intensionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudanças características dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviriam para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intensionais elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais da nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 14).

Reconhecer na aparência e nas formas sua essência e os processos que originaram tais transformações levanta uma infinidade de perguntas para o aluno. A necessidade de buscas por respostas leva-o a questionar a formação do seu espaço vivido, contextualizando-o num espaço maior e cheio de contradições, resultado de uma herança histórico-cultural. Se local ou global essa herança já não apresenta características tão diferenciadas, resultando numa interconexão social sem precedentes na história da humanidade.

Atualmente tem-se acentuado a discussão a respeito do multiculturalismo, tão comum na sociedade brasileira e conseqüentemente presente na sala de aula. Tratar dessa questão envolve um projeto de ensino voltado para a formação de um cidadão democrático e ciente do seu papel social.

“Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da geografia”. (PCNEMs, p. 315, 1999). O desenvolvimento dessa competência requer do sujeito, além da aplicação de conceitos apreendidos no decorrer da sua experiência geográfica, também saber contextualizar o momento histórico e fazer uma leitura do seu significado. Compreendendo o espaço em sua real dimensão, produzido em uma sociedade em constante transformação. Ao analisar o espaço como produto social, Soja (1993), ressalta que:

O espaço socialmente produzido é uma estrutura criada comparável a outras construções sociais resultantes da transformação de determinadas condições inerentes ao estar vivo, exatamente da mesma maneira que a história humana representa uma transformação social do tempo. (p. 101-102).

Nesse aspecto a Geografia se apresenta em todo o seu dinamismo levando o analista de um determinado espaço a compreendê-lo como um processo resultante da história humana. Pensar as relações estabelecidas em um determinado espaço, leva a conjecturas necessárias

para aprender questionar, fazendo a Geografia uma disciplina da vida, que tem na interação homem-meio sua principal articuladora. Para Oliva (1991, p. 46): “A geografia, por intermédio de seu objeto de estudo - o espaço geográfico - pode, e deve, oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla”.

Para Garrido (2001), a sala de aula pode ser um espaço de formação para o aluno, um ambiente onde o mesmo possa expressar suas idéias e dar significados a elas, unindo teoria e prática para a partir daí a transformar a realidade.

Nesse contexto, de cotidianidade, trabalhar a realidade pode ser um mecanismo pedagógico para se trabalhar com os conceitos geográficos no Ensino Médio. Onde os referenciais de fatos e fenômenos geográficos buscam respostas que os elucidem. Essa busca deve envolver o grupo social de onde partiu o questionamento, ou seja, a sala de aula que interrogou. Ao professor não caberá dar respostas, mas orientar os alunos para encontrá-las. E nessa busca, o aluno pode compreender o uso de conceitos geográficos antes visto só de forma teórica, unindo assim teoria e prática, ação e reflexão.

A última competência e habilidade a ser desenvolvida, segundo os PCNEMs de Geografia diz respeito ao processo de identificação, análise e avaliação das transformações que ocorrem no meio geográfico e suas consequências na realidade do aluno.

Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. (PCNEMs, 1998, p.315).

As transformações pelas quais passa o espaço envolvem uma teia de relações onde lugar e mundo são categorias indissociáveis. Nesse contexto, o capital assume o papel de *integração*, ao que Santos e Silveira (2002), chamam de Geografia do movimento que envolve uma série de articulações políticas e econômicas para inserir o lugar no globo. O lugar, que na literatura geográfica, apresenta-se de diferentes formas conforme a necessidade do capital.

Fala-se hoje muito em guerra fiscal, na medida em que a disputa de Estados e municípios pela presença de empresas ou busca pelas empresas de lugares para se instalar lucrativamente é vista sobretudo nos seus aspectos fiscais. A realidade é que, do ponto de vista das empresas, o mais importante mesmo é a guerra que elas empreendem para fazer com que os lugares, isso é, os pontos onde desejam instalar-se ou permanecer, apresentam um conjunto de circunstâncias vantajosas do seu ponto de vista. Trata-se, na verdade, de uma busca de lugares “produtivos”. (SANTOS E SILVEIRA, 2002, p. 296).

Segundo os PCNEMs (1998) esse grupo de competência salienta-se a importância da interdisciplinaridade no ensino da Geografia no Ensino Médio. No entanto, vale-se ressaltar, que trabalhar a disciplina sob a ótica da interdisciplinaridade requer não só o envolvimento dos professores, mas uma identidade de objeto de estudo para as disciplinas envolvidas no trabalho interdisciplinar. Como salienta Moura (2001), o professor é membro de uma comunidade coletiva e a representa com a incumbência de promover a integração, de modo que eles possam adquirir códigos culturais que lhes permitam executar e partilhar tarefas coordenadas pelo conhecimento comum dos sujeitos envolvidos no processo, em favor de situações reais com o objetivo de desenvolver competências de interesse dos envolvidos no trabalho.

A forma como a interdisciplinaridade é retratada pelos PCNEMs, sugere um conceito dominado pelos educadores sendo necessário somente identificar qual o momento de se trabalhar com essa abordagem. Para tanto, se faz necessário uma leitura da interdisciplinaridade e a sua aplicação metodológica.

Em qualquer disciplina, é possível identificar peculiaridades que são definidoras de ações educativas e que requerem operações específicas para o seu desenvolvimento. Isto é mais um índice de que para o ensino de conteúdos escolares existem os princípios gerais que norteiam as ações, mas que é necessário se atentar para as peculiaridades dos conteúdos que se objetiva ensinar. (Moura, 2001, p. 160).

Os objetivos requeridos nesta última competência envolvem que os conceitos e conteúdos da Geografia do ensino básico sejam trabalhados a partir dessa concepção metodológica. É o momento de se colocar em prática uma série de informações trabalhadas ao longo da vida escolar do aluno. Para conseguir êxitos, identificar os conceitos base de cada disciplina é necessário o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, respeitando as peculiaridades de cada disciplina na definição de suas ações.

Para Cavalcanti (2005), “Os conceitos da geografia escolar têm como base os resultados da ciência de referência e sua composição é constante”. (p. 72). Porém, a ciência não é constante e a cada dia novos conceitos vão surgindo merecendo o mesmo tratamento epistemológico dos conceitos estruturados da disciplina. O desafio que se apresenta aos professores do Ensino Médio é contextualizar o seu campo de atuação e estabelecer objetivos que ofereçam ao aluno uma Geografia do dia-a-dia. Que o aproxime de conceitos aparentemente abstratos e lhes dê sentido. A partir desse momento, tem-se a prática de uma educação *libertadora*, onde o aluno pode desenvolver uma autonomia de pensar a sua realidade de forma mais complexa, iniciando a sua liberdade intelectual.

Tem-se assim o fim do que estabelece os PCNEMs de Geografia, que se inicia com as representações e comunicações a serem trabalhadas na Geografia, envolvendo a parte de símbolos, gráficos e códigos da disciplina. Investigação e compreensão, que parte do processo de desenvolvimento de competências e habilidades onde ganham destaques o desenvolvimento, seleção e elaboração, análise e comparação de fenômenos geográficos. E, finalizando, a contextualização sócio-cultural, que contempla os conceitos até então apreendidos pelas competências anteriores, enfatizando a relação teoria-prática da disciplina em suas várias manifestações.

A partir da análise das propostas dos PCNEMs elaboramos uma proposta metodológica partindo da realidade do aluno e dos conteúdos trabalhados pela disciplina nesse nível de ensino, com o objetivo de compreender os conhecimentos cotidianos de uma forma sistematizada. Possibilitando ao aluno desenvolver um pensamento geográfico como parte do vivido, buscando nas manifestações dos fenômenos geográficos respostas para suas possíveis indagações, imprimindo uma nova abordagem ao ensino de Geografia no Ensino Médio.

CAPITULO V

O DESAFIO DE UMA PROPOSTA

Apresentar uma proposta que venha servir de auxílio metodológico para a Geografia do Ensino Médio é uma tarefa árdua. Diante desse desafio, buscamos auxílio nas literaturas que trabalhassem com cuidado na questão cartográfica ou com a competência Representação e comunicação voltada para o Ensino Médio, Maria Elena Ramos Simielli e com Antoni Zabala que trabalha com investigação do meio voltada para as competências Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural.

Buscamos focar a proposta metodológica nos grupos de competências trazidas pelos PCNEMs: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural.

A palavra *representação*, segundo Comte-Sponville (2003), está associada a tudo a que se apresenta ao espírito ou que o espírito se representa, que pode ser uma imagem ou uma idéia. Já o conceito de *comunicação* para o autor está associado a intercâmbios de signos, de mensagens, de informações entre dois ou mais indivíduos, nunca valendo por si mesma, mas apenas por seu conteúdo e resultado.

Uma comunicação bem sucedida envolve uma série de ações que dê garantias de compreensão aos membros envolvidos. Neste caso, trabalhar mapas, gráficos e tabelas no Ensino Médio requer um processo de ensino e aprendizagem que propicie aos alunos desenvolver competências e habilidades para elaborá-los com preocupação científica. O processo de sistematização necessário ao estudo científico é fundamental para que possam comunicar informações relevantes, bem como realizar a leitura crítica dos mapas, gráficos e tabelas tendo como propósito a compreensão dos fenômenos estudados.

As primeiras manifestações espaciais ocorrem quando a criança produz as primeiras representações gráficas, seja da sua família, da sua casa ou da escola. Ao tentar comunicar os fatos cotidianos em um determinado plano espacial, a folha de papel, ela está dominando as primeiras competências e habilidades de se comunicar, através de uma representação e com isso alcançando uma forma de se fazer entender pelas pessoas do seu cotidiano. No entanto, essas primeiras formas de representações espaciais não obedecem a nenhum critério metodológico mesmo alcançando seu fim; a comunicação.

No Ensino Médio, ao aluno não basta apenas representar. A comunicação dessa representação tem de ser clara e criteriosa para que o público a que se destina compreenda a sua mensagem. Para que esse fim seja alcançado sugerimos o desenvolvimento de alguns passos, visando facilitar o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e de fácil compreensão para o leitor não geógrafo.

1º Passo – Fazer um diagnóstico preliminar dos conhecimentos prévios dos alunos sobre cartografia. Nessa fase do ensino básico o aluno deverá ter condições de raciocinar sobre um espaço representado em um mapa ou qualquer outra forma de representação espacial. Exemplo: identificar se o mapa é de relevo, vegetação, etc., identificar que na realidade a representação não tem a forma plana do mapa, saber as direções cardeais (Norte, Sul, Leste e Oeste), a localização. Mesmo supondo que haja um aprendizado sobre esses assuntos, cabe ao professor fazer uma avaliação diagnóstica e uma revisão para melhor contextualização do assunto.

É importante destacar que embora as representações cartográficas, principalmente os mapas, estejam presentes no cotidiano das pessoas, isto não significa necessariamente que elas sejam capazes de ler as representações espaciais neles contidas e de se localizar no espaço. Comprova esta a dificuldade o fato de muitas pessoas não conseguirem explicar os trajetos de uma viagem ou mesmo o caminho que percorrem no seu dia-a-dia. A linguagem cartográfica nem sempre é compreendida, o que compromete a leitura de mundo, principalmente as análises de cunho geográfico sobre a dinâmica do espaço a partir da espacialização dos fatos e fenômenos.

2º Passo – Consiste em enfatizar a valorização dos signos e símbolos na representação cartográfica. Neste momento não basta apenas explicar o que cada signo representa, tem que partir para ação propriamente dita, onde é possibilitado ao aluno desenvolver seu aprendizado não apenas de leitor, mas de feitor de mapas. Quando se trabalhar com a confecção de uma representação espacial é necessário utilizar como referência o mesmo objeto para todo o grupo. Esse cuidado se justifica por ser o mesmo espaço a ser representado, o que facilita a orientação por parte do professor na representação dos signos. Tem que ficar claro para o grupo que a representação de um determinado espaço por signos não ocorre aleatoriamente, é resultado de uma convenção internacional que determina o que cada signo representa. O espaço da sala pode ser usado como uma pequena convenção onde serão determinados os signos usados nos mapas a serem construídos pelos alunos, para Martinelli (2005), se

estabelece assim a relação entre o significante (o que se desenha) e o significado do signo (o que se pensa), é a elaboração da *legenda*.

3º Passo – Escala. Nesta etapa já se deve saber que não é possível representar o tamanho real da escola em uma folha de papel utilizada no cotidiano. Então é necessário utilizar um recurso que possibilite a representação, a redução proporcional do seu tamanho real. Neste momento o professor pode utilizar a título de exemplo uma fotografia, para exemplificar a proporção entre a pessoa representada em uma foto e seu tamanho real. O trabalho conjunto, ou interdisciplinar entre a Geografia e a Matemática torna possível desenvolver noções de proporcionalidade, ou seja, transformar o tamanho real de um objeto seja qual for sua medida, de maneira que seja possível sua representação de forma coerente com a realidade em uma folha de papel e, a partir daí estabelecer sua proporcionalidade. É necessário que o aluno tenha conhecimento de frações ordinárias e do sistema métrico decimal.

Obedecer a esses critérios de conhecimento de proporção, frações ordinárias e do sistema métrico na confecção de um mapa, favorece um aprendizado importante ao aluno do Ensino Médio no processo de leitura de um mapa. Esses passos não são iniciais para o Ensino Médio, mas podem ser a retomada de uma eventual alfabetização cartográfica deficiente. O passo seguinte já exige uma leitura mais complexa de um mapa, fotografia, aérea ou qualquer outra forma de representação espacial em consideração, por exemplo, a proposta de Simielli (1999); de localização, análise e correlação.

4º Passo – É o momento de se trabalhar com mais de uma carta Simielli (*idem*), denomina de síntese, quando a compreensão do aluno diante de duas representações cartográficas lhe permite a confecção de uma síntese do que foi analisado. Sua compreensão das manifestações espaciais estudadas até então, fotografias aéreas, mapas, imagens de satélites, croquis, maquetes. Neste nível de ensino o aluno deve estar preparado para aquisições mais complexas tais como:

[...] estimular uma altitude entre duas curvas hipsométricas; saber utilizar uma bússola; correlacionar duas cartas simples; ler uma carta regional simples; explicar a localização de um fenômeno por correlação entre duas cartas; elaborar uma carta simples a partir de uma carta complexa; elaborar uma carta regional com os símbolos precisos; elaborar um croqui regional simples (com legenda fornecida pelo professor); saber levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem; analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos; saber extrair de uma carta complexa os elementos fundamentais. (SIMIELLI, 1999, p. 105)

A denominação dada à competência investigar pode ser associada também ao processo de pesquisa que apresenta maneiras de investigar.

Podemos dizer, de modo geral, que existem duas maneiras para delimitar, definir e formular um problema de pesquisa, e ambas nos parecem válidas. Naturalmente, quando expressamos isto, estamos partindo de alguns pressupostos: um deste é o de considerar que o pesquisador abrangente ou não, apresenta uma situação que precisa ser esclarecida. Isto significa que o investigador, ainda que não necessariamente, deve pertencer à área onde está surgindo, ou surgiu a questão problemática. (TRIVIÑOS, 1987, p. 93).

Investigar pressupõe algo não esclarecido, que carece de respostas. Para se chegar a essas respostas é necessário percorrer caminhos que devem ser estruturados de forma clara para que o resultado dessa busca tenha êxito. Essa busca, no entanto, deve partir de um problema, que não precisa necessariamente ser algo extraordinário, mas que desperte a atenção do investigador. Para compreender o processo metodológico voltado para a investigação, usaremos o estudo ou investigação do meio como metodologia para compreensão dos fenômenos geográficos que fazem parte do currículo Ensino Médio e teremos como base o estudo da obra de ANTONI ZABALA, Enfoque globalizador e pensamento complexo.

Com o termo *enfoque globalizador*, que também poderíamos chamar de *perspectiva globalizadora* ou *visão globalizadora*, define-se a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino, na qual, o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade. Aceitar essa finalidade significa entender que a função básica do ensino é a de potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, os quais sabemos que, por sua natureza, jamais serão simples. Ser capazes de compreender e intervir de se trabalhar sob essa perspectiva é situar a realidade do aluno como objeto, a partir do qual se constrói o conhecimento relacionando conceitos e técnicas de diferentes saberes.

De acordo com o enfoque globalizador, [...] “a função social do ensino é a de formar para compreender a realidade e intervir nela, o que implica ter de ensinar para a complexidade”. (ZABALA, 2002, p. 43). Este tipo de educação na realidade comporta dispor de instrumentos cognoscitivos que permitam lidar com a complexidade: modelos de conhecimento e de atuação desde um pensamento para a complexidade e desde a

complexidade. “O enfoque globalizador pretende oferecer aos alunos os meios para compreender e atuar na complexidade”. (ZABALA, 2002, p. 35-36).

A ciência geográfica pela sua própria natureza e objeto de estudo requer do aluno um poder de discernimento a respeito da realidade que o cerca, principalmente no aluno, do Ensino Médio. O objetivo nos permite analisar alguns dos diferentes tipos de conhecimentos – o cotidiano (vivido pelo aluno), o científico (desenvolvidos na academia) e o escolar (transposto da academia para a escola com uma nova linguagem) – valorizando o papel de cada um na construção do saber complexo, onde as disciplinas não são o fim, mas os meios para se compreender a realidade do aluno oferecendo mecanismos para que possam nela intervir.

Para trabalhar com o enfoque globalizador, Zabala (2002), trabalha com alguns princípios e fases, tomando sempre como princípio a realidade do aluno. Os princípios partem dos seguintes pressupostos: o objeto de estudo do ensino é a realidade; é a partir de sua compreensão que se pode nela intervir e transformá-la. A realidade, sua compreensão e a atuação nela são complexas. Apesar de suas deficiências, as disciplinas são os principais instrumentos para o conhecimento da realidade nesse nível de ensino.

A constatação de tal complexidade obriga a que uma das funções básicas da escola venha a ser, formar o aluno para que seja capaz de dar resposta de sua própria condição complexa. A partir dessa linha de pensamento, a necessária capacidade para a análise, ou seja, o reconhecimento dos diferentes componentes da realidade e os diferentes modelos para compreendê-la, deve estar sempre sujeita a referenciais interpretativos mais amplos, que permitam dar sentido às razões de cada um dos elementos que compõem a realidade estudada.

Os princípios globalizadores têm como metas formar um cidadão que tenha na escola uma formação voltada para a democracia de encontro com a finalidade maior da educação que é a dimensão social, o que significa participar das ações que ocorrem na sociedade enquanto agente transformador; formação essa que deve ser explorada no fazer geográfico do Ensino Médio. A partir do instante em que se estabelece o objeto de estudo, a realidade, passa-se para o momento seguinte que é estabelecer meios para o processo investigativo. Zabala (2002), define dois tipos de conhecimentos: o conhecimento cotidiano, ordinário, comum ou vulgar e o acadêmico.

As diferenças básicas entre um e outro conhecimento são notáveis. Um é o conhecimento pessoal, e o outro pode ser considerado universal; um foi elaborado de maneira circunstancial e arbitrária e o outro deve seguir um processo histórico com um certo grau de linearidade; em um não existe separação entre os diferentes âmbitos de conhecimento e o outro está rigidamente parcializado; em um mal existe a reflexão sobre o próprio

conhecimento e, pelo contrário, tal reflexão é o que define o conhecimento científico. No entanto, além dessas diferenças, a preocupação consiste em saber que papel o conhecimento científico há de desempenhar no desenvolvimento das pessoas e como se relaciona com o conhecimento cotidiano. (ZABALA, 2002, P. 64).

Procurou-se estabelecer uma ruptura entre os dois tipos de conhecimento durante o século XX, onde à universidade era reservado o papel de produzir o conhecimento científico e à escola reproduzir o conhecimento científico produzido na academia, excluindo qualquer outro tipo de conhecimento que não o acadêmico, negligenciando todo o saber trazido pelo aluno, o conhecimento do cotidiano.

Zabala (Ibid) propõe distribuir esses princípios em fases, numa seqüência metodológica para se chegar a uma visão global e ampliada do processo investigativo.

Quadro 4 - Fases do processo globalizador

FASES	OBJETIVOS
1. Apresentação dos objetos de estudo em sua complexidade;	Para responder aos conflitos, aos problemas ou às questões que nos propõe a intervenção na realidade, os instrumentos que devemos utilizar provêm majoritariamente de diversas disciplinas, ou seja, os meios interpretativos ou metodológicos para sua resolução, provêm de parcializações nas diferentes aproximações com a realidade. Apesar da necessidade de se dotar de instrumentos disciplinares, para não simplificar o que é a natureza complexa, devemos utilizar sempre uma visão metadisciplinar em que a aproximação com a realidade permita entendê-la sem os condicionamentos da fragmentação do saber.
2. Processo de análise: identificação e explicitação das diferentes questões que o conhecimento coloca e a intervenção na realidade;	Nesta fase, a própria realidade não é questionada mediante problemas concretos de compreensão ou de atuação. É o momento de identificar as perguntas e os problemas fundamentais que nos propõe ou nos coloca a realidade complexa.
3. Delimitação do objeto de estudo;	Das múltiplas perguntas que nos propõe o conhecimento da realidade é preciso fazer a seleção daquelas que nos interessa abordar, segundo as necessidades de aprendizagem das crianças e segundo as intenções educativas. Nem todas as questões propostas podem ser tratadas ou convém tratar no momento, seja pela quantidade, pelo nível dos alunos ou por outras circunstâncias como o tempo, a disponibilidade, os meios, etc.
4. Identificação dos instrumentos conceituais e metodológicos que podem ajudar-nos a dar resposta aos problemas colocados;	O processo concreto de intervenção em qualquer situação da realidade é determinado pelo uso apropriado de alguns meios; é necessário, portanto, um domínio dos próprios conteúdos e, ao mesmo tempo, um conhecimento sobre os meios que serão utilizados, sendo importante que tal domínio permita identificar os mais apropriados para cada situação.
5. Utilização do saber disciplinar ou dos saberes disciplinares para chegar a um conhecimento que é	Uma vez identificadas as fontes do saber, será iniciado o processo que até agora foi o mais habitual: o ensino de cada um dos instrumentos conceituais, procedimentais e

parcial;	atitudinais da perspectiva de cada uma das matérias que construíram, elaboraram ou criaram. Essa fase corresponde, em linhas gerais, ao modelo convencional de aprendizagem no estrito âmbito da matéria.
6. Integração das diferentes contribuições e reconstrução;	A resposta dada pelos diferentes instrumentos disciplinares permitiu o conhecimento rigoroso dos conceitos e dos procedimentos implicados. Dispõe-se assim, das contribuições das disciplinas na resolução das questões ou dos problemas propostos. Se os problemas que nos colocamos são diversos e diversas também são as disciplinas que precisamos utilizar para conhecer uma determinada realidade, neste momento deveremos realizar uma tarefa de integração das diferentes respostas à realidade do objeto de estudo.
7. Visão global e ampliada.	Essa fase comporta um retorno ao ponto de partida, à realidade que foi objeto de conhecimento – que ao longo da sequência nunca deixou de estar presente. O processo seguido levou-nos, em primeiro lugar, a nos acercarmos de uma realidade global que nos interessava conhecer melhor, uma realidade sobre a qual já dispúnhamos de algum conhecimento, mas que era inconsistente, difuso ou parcial.

Fonte: ZABALA, A. – *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.82-87. Adaptado por DELFINO (2007).

Como o próprio nome sugere, fases são procedimentos que se deve seguir para estruturar uma linha de estudo, não necessariamente, acadêmico. Para se atingir o objetivo final é necessário apresentar o objeto de estudo, utilizar modelos de investigação compreensíveis para o público em questão. Como é um processo investigativo deve-se primar pela complexidade. Vale ressaltar aqui a natureza da proposta de Zabala, que tem no construtivismo piagetiano a base de toda a sua teoria.

No decorrer do processo de investigação, para se resolver o problema de determinada situação, pode ocorrer a necessidade de usar a interdisciplinaridade, assim conceituada por Zabala:

Desse modo, a capacidade de integrar, de relacionar, de estabelecer vínculos, de promover formas de complementação e cooperação entre modelos e instrumentos metodológicos das diferentes fontes do saber, transforma-se em objetivo básico no ensino. Assim, a interdisciplinaridade não é somente um conceito que explica as relações entre diferentes disciplinas, mas essa finalidade transforma-se em conteúdo de aprendizagem que facilita o estabelecimento dos nexos e das relações entre as disciplinas, propiciando uma melhor compreensão dos problemas do mundo que nos rodeia para facilitar a elaboração de um conhecimento mais holístico e complexo. Portanto, mais válido para a integração ao conhecimento de alguns cidadãos e algumas cidadãs comprometidos com a melhoria da sociedade. (ZABALA, 2002, p. 80).

Para Zabala (2002), quatro métodos são considerados importantes para a educação do século XX, momento em que o aluno passa a ser considerado o protagonista do ensino e a educação desvincula-se das matérias para o aluno valorizando suas capacidades, interesses e motivações. São eles: **Os centros de interesse de Declory**, que partem de um núcleo temático motivador para os alunos e, seguindo os processos de observação, associação e expressão, integram conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. **O método de projetos de Kilpatric**, que consiste, basicamente, na elaboração de algum objeto ou confecção de uma montagem (uma máquina, um audiovisual, uma estufa, uma horta escolar, um jornal, etc.). **A investigação do meio do MCE (Movimento de Cooperazione Educativa da Itália)**, que busca fazer com que as crianças construam o conhecimento através da seqüência do método científico (problemas, hipóteses, confirmação). **Os projetos de trabalho globais**, que buscam trabalhar um tema que os alunos escolheram, defendendo que é preciso elaborar um dossiê ou uma monografia como resultado de uma pesquisa pessoal ou de grupo.

Essa seleção justifica-se por sua importância histórica e por sua atualidade e vigência, já que todos esses métodos constituem um bom referencial para a elaboração de unidades didáticas globalizadoras. Contudo, sua capacidade para serem modelos úteis na escola está relacionada à possibilidade de adaptação às necessidades oriundas das finalidades educativas e à adequação ao conhecimento atual sobre o processo de ensino e aprendizagem. (ZABALA, 2002, p. 197).

Esses métodos globalizados representam possibilidades de trabalhos voltados para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, que faça parte de um projeto de educação, que tenha sua ação voltada para a formação democrática em um mundo complexo e globalizador; seu campo de atuação. No entanto, dentre esses métodos citados o que interessa em particular para a Geografia do Ensino Médio, é o método da investigação do meio, do MCE, que tem como objetivo organizar e sistematizar a experimentação.

Esse método, possibilita o desenvolvimento do segundo grupo de competências, a investigação e compreensão que envolve outras competências como reconhecer, selecionar e elaborar, analisar e comparar de forma interdisciplinar fenômenos espaciais.

Zabala (2002), partindo da afirmação de vários pedagogos de que a investigação é a melhor forma utilizada para chegar ao conhecimento, enfatiza que não há nenhuma razão pela qual não possa também ser um bom método de aprendizagem. A partir deste método busca-se esclarecer os fundamentos psicopedagógicos da investigação como um processo natural da aprendizagem, buscando transformar a escola em uma instituição na qual os estudantes colocam seus conhecimentos trazidos do cotidiano e os expõem para junto com os demais

colega;, elaborarem a sistematização do saber de uma forma que possam conhecer o mundo cientificamente. Partindo da idéia do que sabem e trazem para a escola uma grande quantidade de conhecimentos aprendidos através da experimentação. No entanto, a investigação só será possível quando houver o interesse do investigador no objeto de estudo.

À medida que a investigação ou estudo do meio aparece como uma alternativa para se trabalhar uma pedagogia voltada para a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida cotidiana do aluno, a sistematização do saber adquirido no processo educativo requer um acompanhamento meticoloso, que respeite fases, pois, há uma série de possibilidades que podem interferir no resultado final, principalmente no ensino de Geografia que dependendo da natureza da proposta da investigação ou estudo do meio envolve fatores sociais, econômicos e culturais.

Neste nível de ensino, o Ensino Médio, o aluno deve obedecer criteriosamente às fases do processo investigativo. Diante dessa realidade, Zabala (2002) defende o método de investigação do meio como um suporte sistematizado que favorece o desenvolvimento de atividades pedagógicas autônomas e envolventes. Partindo desse estudo elaboramos a seguinte sistematização para a Geografia do Ensino Médio.

1ª Fase – Motivação, o despertar do interesse

Situar o aluno em situações próximas de sua experiência, envolvendo-os em atividades que lhes provoquem e incentivem, despertando o interesse pelas questões que a realidade coloca. Logo após essa fase será feita uma análise que permita definir o tema, a partir do qual será desenvolvido o estudo. Ex: A situação deverá ser próxima da realidade sobre a qual o tema será desenvolvido seja a urbanização, se o aluno for da cidade, ou êxodo rural se o aluno morar no campo. Esses temas envolvem a vida desses alunos, pois os mesmos vivenciam a realidade e é a partir dessa vivência que o processo se iniciará, oferecendo condições para o aluno se sentir parte da realidade problematizando-a, através de debates.

2ª Fase – Elaboração das perguntas ou problemas

No debate surgirão diversas opiniões e perguntas que precisarão de respostas. A partir daí, essas perguntas serão definidas e classificadas para melhor compreensão do objeto de estudo, que será definido após a identificação do interesse do grupo, a partir dos debates.

3ª Fase – Respostas intuitivas ou hipóteses

No Ensino Médio os alunos para muitas perguntas possivelmente já apresentem algumas respostas, precisas ou não, como resultados de experiências anteriores que podem ter sido adquiridas na escola ou na vida cotidiana. Nessa fase, espera-se, ao mesmo tempo, que suas concepções prévias possam também facilitar novas descobertas.

4ª Fase – Determinação dos instrumentos para a busca de informação

Em função dos conteúdos do tema, do tipo de perguntas, da idade ou da disponibilidade e da disposição da escola, os instrumentos estarão relacionados com a experiência direta: visitas, entrevistas e observação livre. (observação, entrevistas, questionários são técnicas utilizadas para coleta de dados. Para tanto, é realizada uma pesquisa de campo).

Visitas – visitar determinado bairro, previamente selecionado, para analisar algumas características como aparência da arquitetura, distribuição do comércio, existência de serviços públicos entre outras possibilidades.

Entrevistas – Neste instrumento de investigação, é de fundamental importância ter uma noção do grupo a ser pesquisado em virtude do tipo de pergunta que será feita, respeitando o contexto social no qual está inserido.

Observação livre – O observar neste caso não é simplesmente olhar. É destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.). No caso do fenômeno social requer que o mesmo seja estudado em seus atos, significados, relações, etc. Nesta observação podem estar presente dois tipos de atividades metodológicas:

1. Amostragem de tempo – quando se delimita o tempo o período de observação de durante um mês, uma semana, etc.;
2. Anotações de campo – nessa metodologia o registro das informações representa um processo rico pelas explicações que os dados podem exigir. Podem ser de natureza descritiva, descrevendo comportamentos, ações, atitudes, os próprios sujeitos através de seus traços, descrição de um meio físico, de atividades específicas e de diálogos. E pode ter também natureza reflexiva onde cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa não se encerra por si só, pode desencadear todo um processo de novas idéias.

Todo esses processos investigativos devem ser orientados na hora do registro pelo professor, com a finalidade de se transformar em documento de validade científica. Além dessas fontes, temos também as fontes de informação indireta, os artigos, livros, dados

estatísticos, jornais e também a Internet bem como informações fornecidas pelo próprio professor.

5ª Fase – Projeto das fontes de informação e planejamento da busca

Nessa fase as atividades de busca de informação e os diferentes instrumentos utilizados (entrevistas, questionários, observação, etc.), devem estar definidos, com um projeto previamente trabalhado e com um planejamento ajustado.

6ª Fase – Coleta de dados

Através dos diferentes meios e fontes de informação serão reunidos dados úteis para responder às questões e perguntas colocadas.

7ª Fase – Seleção e classificação dos dados

Diante da multiplicidade e diversidade das informações, que muitas vezes pode ser contraditória, será necessário realizar uma seleção de dados mais relevantes para responder às questões colocadas. Selecionadas e classificadas as questões, os alunos estarão em condições de chegar a conclusões.

8ª Fase – Conclusões

Neste momento com os dados obtidos será possível confirmar, ou não, a validade das suposições e idéias prévias, possibilitando a ampliação do seu campo de conhecimento, podendo inclusive fazer generalizações a partir de um estudo restrito a um campo concreto e a um problema pontual.

9ª Fase – Generalização

Nessa fase, será desenvolvida uma tarefa de descontextualização e de aplicação das conclusões para outras situações a fim de dar maior validade à aprendizagem.

10ª Fase – Expressão e comunicação

Nesse momento serão expostos os resultados da investigação aos colegas, para a escola ou para a comunidade interessada, por meio, de várias formas expressivas de comunicação.

Trabalhar com a investigação ou estudo do meio significa levar os alunos a assumirem uma postura de ação sobre um problema, uma vez que, têm em mãos dados que embasam um estudo feito em determinado meio, essa ação leva a uma possibilidade de modificar esse meio, com uma intenção para a melhoria do meio investigado, favorecendo um aprendizado que parta da experiência para uma aprendizagem científica.

Essa experiência científica é fundamental para a formação de um aluno no Ensino Médio com espírito crítico e democrático que viva cada experiência como uma nova possibilidade de questionamentos, libertando-se de uma postura passiva diante da realidade que lhe é imposta cotidianamente. Possibilitando uma ação que vá além da observação da realidade e levando-o a fazer interpretações das relações e ações que ocorrem no meio, necessário no preparo de uma vida cidadã.

O método de investigação do meio é considerado o mais completo para o Ensino Médio por apresentar características metodológicas que oferece aos alunos um pensar mais elaborado, possibilitando a descoberta de novos significados além dos já conhecidos. Possibilita que a escola prepare o aluno para a vida futura sem descartar, no entanto, a formação de um sujeito ativo na sociedade atual, transformando-os em adultos preparados para uma sociedade cada vez mais complexa.

Vale destacar, no entanto, que os conceitos geográficos que os PCNEMs apresentam não contemplam a dimensão de significados que os conceitos têm. Apresentando tão somente um esboço de conceitos geográficos a partir dos quais serão trabalhadas as competências e habilidades que esboçamos no organograma seguinte.

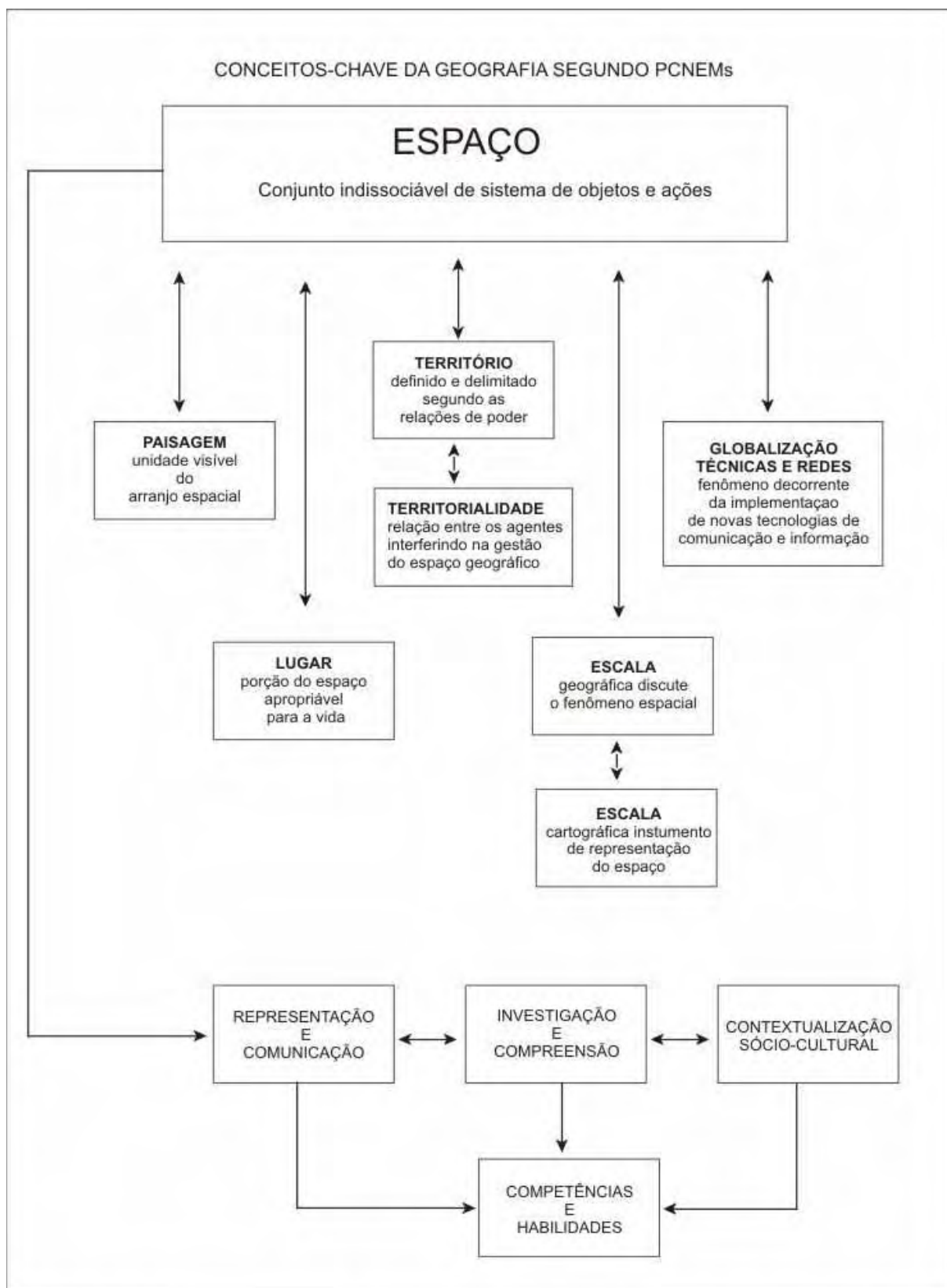


FIGURA 9 - Organograma dos conceitos-chave de Geografia segundo os PCNEMs elaborado por DELFINO (2007).

A parte de construção de conceito que deve vigorar na educação do Ensino Médio se pautará no repensar de uma metodologia da Geografia articulada com as competências voltadas para cada conceito. A proposta do quadro a seguir não tem a intenção de hierarquizar conceitos, é tão somente uma proposta de trabalho com possibilidade de uma metodologia para desenvolver as competências, temas fundamentais no processo de aprendizagem da Geografia nesse nível de ensino.

Quadro 6 - Conceitos-chave na Geografia do Ensino Médio a partir de uma metodologia para a construção de significados.

CONCEITOS	DESCRIÇÃO	COMPETÊNCIA	METODOLOGIA
Espaço	Conceito central da Geografia. Envolve uma série de relações estabelecidas entre vários níveis espaciais, indo do local ao global.	Ler, analisar, interpretar, comparar, identificar e compreender.	Investigação do meio em suas várias possibilidades de compreensão.
Paisagem	Imprime características particulares a determinados espaços, projetando fisionomia própria voltada à materialidade do espaço	Reconhecer na aparência das formas a sua essência, avaliar o impacto das transformações naturais e sociais.	Exploração do meio frente as reações dos alunos face a situação problema.
Lugar	É o palco da projeção da vida cotidiana. Este se torna o espaço de domínio e regulação da posse onde se percebe a reciprocidade de ações numa troca constante de experiências.	Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação identificando as singularidades de cada lugar.	Investigação do meio.
Território e territorialidade	Território. Relacionado ao poder que é o tecido que molda todas as relações sociais. Relações essas que definem as territorialidades.	Reconhecer, analisar, comparar e interpretar os fenômenos espaciais.	Investigação individual ou em grupo para observação e transformação dos territórios.
Escala	Escala geográfica: voltada para análise espacial de um fenômeno. Escala cartográfica: baseia-se na leitura instrumental de uma representação espacial.	Ler, analisar, reconhecer e interpretar os códigos da Geografia.	Analisar paisagens a partir de fotografias mapas e textos.
Globalização técnicas	Fenômeno decorrente do avanço da tecnologia se opera através do circuito de redes transpondo limites e	Reconhecer, selecionar, analisar e comparar os fenômenos espaciais a partir da seleção e	Problematização de determinado evento em suas várias manifestações espaciais.

e redes	gerando a interconexão entre lugares distantes e provocando eventos de caráter global.	esquemas de investigação.	
---------	--	---------------------------	--

Fonte: DELFINO, A. I. (2007).

O fim do ensino traz consigo uma série de expectativas quanto à formação de um sujeito que se espera esteja preparado para uma nova fase da vida. Nessa fase, se espera um cidadão autônomo no modo de pensar e agir. Que tenha adquirido conhecimentos elementares para desenvolver o seu papel de cidadão crítico e participativo na sociedade complexa que o aguarda. Para tanto, é necessário fazer uma educação de qualidade e autônoma que tenha no aluno o seu principal agente multiplicador o que requer uma educação de qualidade.

Nesse processo a Geografia contribui com um aprendizado voltado para conceitos que têm seu significado voltado para o cotidiano e trabalhado de uma forma clara que se faça perceber enquanto tal, com uma metodologia que faça do seu aluno não um geógrafo, mas um cidadão que tem na Geografia uma disciplina de descobertas para a dignidade de uma vida cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se esperar do ensino da Geografia para a formação do cidadão do século XXI?

Para se alcançar o objetivo central da dissertação, se fez necessário traçar anteriormente o perfil do Ensino Médio no Brasil a partir da abordagem dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diante da proposta, foi possível constatar a influência de organismos multinacionais, como o Banco Mundial e o FMI na elaboração da reforma curricular no Brasil, uma década depois do Primeiro Mundo ter passado por uma reforma semelhante, o que influenciou, inclusive teoricamente, na reforma curricular brasileira. Partindo disso, constatou-se a proposta de um Ensino Médio voltado para a formação de um cidadão que atenda as necessidades do século XXI, e que domine competências e habilidades específicas de cada disciplina do currículo que compõem esse nível de ensino.

Essas análises foram necessárias para compreender o papel da Geografia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio e a sua contribuição na formação do cidadão do século XXI, retratado pelos PCNEMs. Na busca pela compreensão da importância da disciplina geográfica como fundamental na formação desse cidadão que percebe o espaço em que vive em suas várias manifestações, seja de natureza política, econômica ou social. Nesse contexto, a formação do pensamento geográfico, que começa desde os primórdios da humanidade e, passa pela formação da disciplina escolar no século XVIII, chega enfim ao século XXI com as características de uma ciência que durante o século XX passou por uma série de discussões teórico-metodológica, que lhe dão as características atuais, de uma disciplina que tem na relação do homem com o seu meio sua principal referência de análise.

No entanto, fazer Geografia no Ensino Médio conforme ressaltam os PCNEMs não é formar geógrafos. E esse foi um desafio que se constatou ao analisar o fazer pedagógico da Geografia no Ensino Médio, formar cidadãos que desempenhem competências e habilidades características da disciplina que tem o espaço em suas multifacetadas representações seu objeto de estudo, ressaltando o papel do aluno enquanto agente transformador desse espaço de forma crítica e reflexiva.

Visando a formação desse sujeito, os conceitos norteadores da disciplina foram revisados com o objetivo de contribuir na compreensão de uma Geografia voltada para o público do Ensino Médio, tendo como referência de análise a leitura dos PCNEMs de Geografia, onde constatou-se a influência determinantemente clara da obra do Professor Milton Santos. Se teoricamente a influência é clara, embora não consistente, por não

apresentar maior embasamento teórico, metodologicamente a obra se mostra carente de subsídios que possibilite um fazer pedagógico mais coeso para o profissional da Geografia do Ensino Médio. Essa informação se confirma até pela quantidade de páginas que o texto original ocupa, oito no total.

Buscando suprir essa lacuna, as análises feitas a partir da contribuição teórica de outros autores, foram feitas com o objetivo de auxiliar o fazer geográfico do Ensino Médio, sustentado por um corpo conceitual que garanta a formação de um aluno que não apenas entenda Geografia, mas que a faça e a compreenda em todas as multiplicidades de representações.

Foi com esse objetivo, a ênfase dada ao papel das Competências e Habilidades da Geografia voltada para o Ensino Médio, que desenvolvemos um texto que dialogue com a proposta do currículo oficial, buscando desenvolver a compreensão das várias ciências auxiliares da Geografia como a cartografia e a estatística. Esta contribuição não se resume somente ao ler uma representação, mas compreendê-la e ser capaz de reproduzir uma representação espacial ou um dado geográfico. E é esse um dos diferenciais que deve possuir um “feitor” de Geografia do Ensino Médio. Já que o mesmo, não pode ser um geógrafo, deve pelo menos dominar mecanismos de leituras espaciais que o distingua dos demais.

Buscou-se com isso fazer uma Geografia que vá além de um manual, que perceba no dia-a-dia uma gama de possibilidades de investigação geográficas. O que os PCNEMs de Geografia não contemplam, simplesmente sugerem com um texto incompleto, conceitual e metodologicamente. Pode-se considerar a partir disso, a necessidade de um referencial metodológico que possibilite uma prática pedagógica geográfica voltada para o Ensino Médio.

Nossa proposta de analisar a proposta teórico-metodológica dos PCNEMs de Geografia, nos levou a resultados esclarecedores para quem faz a Geografia no Ensino Médio. Em um primeiro momento podemos destacar a evolução deste nível de ensino que agora é obrigatório para todos, uma conquista significativa no processo de construção de cidadania. Vale salientar ainda o papel desempenhado pelo mesmo no desenvolvimento industrial do país, com a formação de técnicos como, mão-de-obra especializada no momento em que essa era uma exigência para o mercado de trabalho. A publicação, em 1988, da LDB em 1996 e por último a publicação dos PCNEMs em 1998, podem ser consideradas um divisor de águas na educação brasileira.

No entanto, a necessidade de se compreender o que realmente propõe o novo currículo do Ensino Médio, ainda está bastante vago. Há uma necessidade de discussão por parte dos

que vivem a prática pedagógica diária e se deparam com uma necessidade curricular que muitas vezes foge ao proposto pelo poder instituído, onde temas como competências e habilidades e o mundo do trabalho precisam ser melhores contextualizados, numa relação de complementaridade prática na formação do cidadão.

No caso da disciplina de Geografia, a sua importância salientada pelos PCNEMs, é de uma disciplina que pela sua própria natureza possibilita compreender o espaço geográfico em suas várias manifestações utilizando-o para atender seus objetivos disciplinas auxiliares.

Essas manifestações espaciais trazem consigo uma série de simbologias e signos que precisam ser decifrados para a compreensão da mensagem. É assim o espaço geográfico e, para compreendê-lo é necessário uma interação constante com suas manifestações. Pois compreender o espaço geográfico pressupõe poder. Poder esse que pode ser entendido em grande ou pequena escala, dependendo tão somente do nível de compreensão. Essa é uma forma de trabalhar a compreensão do aluno no Ensino Médio, uma Geografia dinâmica que está além do que prega determinações curriculares. E, que ao longo do século XX, passou por uma série de reformulações teórico-metodológica não contempladas pelos PCNEMs, mas de fundamental importância para compreender a Geografia que se faz no Ensino Médio.

A análise feita a partir dos conceitos-chave de Geografia abordados pelos PCNEMs: espaço, paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnicas e redes nos levou a compreender a necessidade de uma revisão metodológica que possibilite fazer uma Geografia que o aluno do Ensino Médio entenda como uma disciplina necessária para a compreensão do espaço geográfico em toda a sua complexidade. Para que isso aconteça, o aprender a fazer Geografia é parte essencial do processo, o que requer o desenvolvimento de competência e habilidades. No entanto, para se atingir esses objetivos, o como desenvolver essas competências e habilidades, é necessário uma metodologia clara para a Geografia nesse nível de ensino.

A partir daí, considerar as disciplinas auxiliares da Geografia na construção de uma metodologia, poderá favorecer a construção de um conhecimento que envolva a compreensão do espaço geográfico em suas várias manifestações. Nesse sentido, abordar os conceitos geográficos com uma preocupação metodológica favorece a construção de uma Geografia com um sentido real para o público do Ensino Médio. Foi essa a preocupação essencial que nos orientou na busca pela compreensão dos conceitos da disciplina, nos auxiliando das teorias de autores conceituados tanto da Geografia, quanto da questão da educação no Ensino Médio e da reforma educacional no Brasil.

O referencial teórico que utilizamos possibilita compreender o contexto do Ensino Médio no Brasil, bem como a realidade em que ocorreu a publicação dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. A partir daí, as análises conceituais e metodológicas foram referendadas por teorias não contempladas pelos PCNEMs, mas que consideramos essencial para o profissional de Geografia do Ensino Médio compreender a complexidade do seu trabalho pedagógico. Entretanto, fazer um trabalho de Geografia nesse nível de ensino exige um referencial metodológico que auxilie o professor na formação de um sujeito crítico e reflexivo, que entenda e faça a Geografia do cotidiano, estabelecendo relações com as várias manifestações e elementos espaciais.

Com a finalidade de atingir o objetivo de uma proposta metodológica consistente para a Geografia do Ensino Médio, desenvolvemos nosso trabalho analisando as competências e habilidades ao mesmo tempo em que consideramos alternativas metodológicas para atingi-las.

O que resultou em uma proposta metodológica que tem Zabala como referencial teórico, não um modelo, apesar de usarmos seus conceitos metodológicos de forma incisiva, não com o intuito de repeti-lo, mas de enfatizar o porquê de se trabalhar com determinada teoria de sistematização de um saber em construção, no caso a Geografia.

A proposta parte do que é oferecido pelos PCNEMs de Geografia a título de metodologia e da nossa análise das possibilidades de desenvolver competências e habilidades na Geografia com uma possibilidade metodológica para cada conceito trabalhado neste nível de ensino. Possibilitando assim o desenvolvimento de um cidadão crítico e reflexivo que não apenas entenda a Geografia do Ensino Médio, mas que a compreenda em suas várias possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 79-96.

ALMEIDA, R. D. de. A propósito da questão teórica metodológica sobre o ensino de geografia. **Revista Terra Livre – Prática de ensino em geografia**. São Paulo: AGB, Marco Zero, 1991. n. 8, p. 83-90, jun. 1991.

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

AMORIM FIHO, O. B. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia**. Uberlândia: UFMG, 1985. (Publicação especial n° 02).

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

APPLE, M. W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. e SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-91.

ARALDI, A. R. Construção do conhecimento através da interdisciplinaridade. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D. ; HEIDRICH, A. (Orgs.). **Geografia e geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 75-96.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendência e filosofia. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.

BETTANINI, T. **Espaço e ciências humanas**. Trad. Liliana L. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n° 15, de 01 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/Par1598.>>. Acesso em 02 fev. 2004.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 03, de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/Res0398>>. Acesso em 02 fev. 2004.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. IBGE, 1970/80/90/2000 Disponível em: <[http://www..ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default)>. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Agropecuário do Brasil** 2002 -2005. IBGE, Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/indicadoresagro>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa Populacional do Centro-Oeste do Brasil**. IBGE, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 02 fev. 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior. **Balança Comercial Brasileira** jan.-jun. SECEX/MDIC, 2007 . Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/secex/depPlaDesComExterior/indEstatisticas/balComercia>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientação curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. (Orientação curriculares para o ensino médio); Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/12Geografia.pdf>>. Acesso em: 12 Abr. 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências Humanas e suas tecnologias. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, J-P; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J; OLLAGNIER (Orgs.). Trad. Cláudia Schilling. **O enigma da competência em educação**. Porto alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNS e os professores. In: CARLOS, A. F. A.; UMBELINO, A. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares nacionais e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.

CALLAI, H. C. Questões para uma proposta de metodologia do ensino de geografia. In: CALLAI, H. C. (Org.). **O ensino de geografia**. Ujuí: Liv. UNIJUI Ed., 1986 p. 29-38.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A C. (Org.). **Ensino de geografia: praticas e textualizações no cotidiano**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 16. ed. Petrópolis, 1998.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARVALHO, M. B. de. A natureza na geografia do ensino médio. In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 81-108.

CARVALHO, M. S. de. **A Geografia desconhecida**. Londrina: Eduel, 2006.

CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005a, p. 38-50.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**: Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, mai/ago. 2005b.

CASTELLS, M. **A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo**. Trad. Alcir H. da Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CASTILLO, J. D. A solução de problemas nos estudos sociais. In: POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 103-138.

CASTRO, I. E. de. O problema da escala. In: **Geografia: conceitos e temas**. CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 117-140.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação: 2005. p. 11-82.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L.B. Uma Contribuição à Reflexão do Ensino de Geografia: A Noção da Espacialidade e o Estudo da Natureza. **Revista Terra Livre – Geografia: pesquisa e prática social**. São Paulo: AGB, Marco Zero, 1990. n. 5, p 109-118, abr. 1991.

CAVALCANTI, L. de. S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CHARLOT, B.. Tradução: Bruno Magne.. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p. 11-36.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. Tradução: Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COMTE – SPONVILLE, A. **Dicionário filosófico**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORRÊA, R. L. Interações espaciais. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 279-318.

CRESPO, A. A. **Estatística fácil**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CURRIE, K. L.; COCO, A. M. Eixo norteador: minha escola + o meio ambiente. In: CURRIE, K. L. (Org.). **Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática**. Campinas: Papirus, 1998. p. 39-54.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

DAMIANI, A. L. Geografia e a construção de cidadania. In: CARLOS, A. F. A (Org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 50-61.

_____. Geografia Política e novas territorialidades. In: Pontuschka, N.N. e Oliveira, A. U. de. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 17-27.

_____. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, A. F. A (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 173-186.

DIAS, L. C. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.141-164.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-28.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção de conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 125-142.

GEORGE, P. **Os métodos da geografia**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

GHENO, R.; DUTRA, V. S. O Cotidiano da escola e a geografia no ensino fundamental e médio. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D. ; HEIDRICH, A. (Orgs.). **Geografia e geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 31-44.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIRARDI, G. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre geografia e cartografia. **Revista Geografares**. Vitória. v. 1, n.1, jun. de 2000. p.41-50.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002.

_____. [et al.]. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

HARTSHORNE, R. **Propósitos e natureza da geografia**. Trad. Thomaz N. Neto. 2. ed. São Paulo: HUCITEC: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HOMERO. **Odisséia**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOLY, F. A **Cartografia**. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1990.

LACOSTE, Y. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria C. França. Campinas: Papirus, 1988.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Metodologia do trabalho científico: processos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAROUSSE cultural. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. 247 e 574.

LEITE, A. F. **O Lugar: duas acepções geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências. Rio de Janeiro: UFRJ, v.21, p.9-20, 1998. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998_v21>. Acesso em: 20 mar. 2007.

LIMONAD, E et al. Urbanização e organização do espaço na era dos fluxos. In: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 147-172.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. . 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.39-58.

MACHADO, L. M. C. P; OLIVEIRA, L. de. Como adolescentes percebem geograficamente o espaço através de pré-mapas e mapas. **Geografia**. Rio Claro. v. 5, n. 9/10, Out., 1980, p. 49-66.

MAPA do Brasil Vegetação. Belo Horizonte: Guianet, 1999. Mapa color., 17,5 x 19cm. Escala 1: 250 Km. Disponível em: <<<http://www.guianet.com.br/brasil/mapavegetacao.htm>>>. Acesso em: 22 mai. 2007.

MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, S. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 51-65.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didáctica da Geografia**. Porto: ASA Editores, 1999.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 9-30.

MIRANDA, G. E. de. **A ecologia**. São Paulo Edições Loyola, 1995.

MORAES, A. C. R. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.9-28.

MOREIRA, R. A (Org.). **Geografia: Teoria e crítica – o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p.33-64.

MOURA, M. O. A atividade de Ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. Trad. Marina C. Alidônio. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares nacionais em discussão. in: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. . (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares nacionais e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OLIVEIRA, L. **Contribuição ao ensino da Geografia**. 1967. 82 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campinas.

PAGANELLI, T. I. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Revista Terra Livre**. São Paulo. n. 3 Jul. de 1987. p.129-148.

PASSINI,E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1998.

PENIN, S. T. de S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 33-52.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 111-142.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In VESENTINI, J. W. (Org). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, A. F. A.; UMBELINO, A. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares nacionais e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 11-18.

PORTILHO, F. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REFFATTI, L. V. Representações de mundo – iniciando um trabalho psicopedagógico em interface com uma geografia fenomenológica. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.;

HEIDRICH, A. (Orgs.). **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 45-55.

REGO, N. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. REGO, N. .; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, A. (Orgs.). **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFG RS, 2000. p. 7-10.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

RODRIGUES, A. .M. **Produção e consumo do espaço: problemática ambiental urbana**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **A urbanização brasileira**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1986.

_____. **Espaço e Sociedade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, M et al. O dinheiro e o território. In: **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-22.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SENE, E. de. **Globalização e espaço geográfico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, A. C. da. **O espaço fora do lugar**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SILVA, L. R. da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, M. L. (Org.). **Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 11-37.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.117-140.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Criança e para o Adolescente). Disponível em: <<http://www.unicef.gov.br/>>. Acesso em: 20 Abr. 2004.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p.59-102.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino da geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p.7-12.

VIEIRA, E. F.; VIEIRA, M. M. **Espaços econômicos: geoestratégia, poder e gestão do território**. Porto Alegre: Editora Luzzatto, 2003.

VIEZZER, M. L., OVALLES, O. (org.). **Manual Latino-Americano de educação ambiental**. São Paulo: Gaia, 1995.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para uma Discussão: Método e Conteúdo de Geografia Tradicional e Geografia Crítica. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 2, jul. 1987. p. 59-90.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIBORDI, A. F. G. **Introdução à teoria da geografia**. Departamento de Ciências Humanas. UNIVERSIADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. s/d.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXO – Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Médio



A Geografia é a "ciência do presente" que contribui para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas

Conhecimentos de Geografia

• Por que ensinar Geografia

Depois de se ter tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX com interesse renovado. A renovação de seu ensino no Brasil começou na década de 70 e está relacionada com uma crise mais ampla que atingiu todas as ciências desde o pós-guerra.

Na Geografia, as condições para essa crise já estavam postas há algum tempo¹: de um lado, os que a queriam como ciência da sociedade, e, de outro, os que a tomavam como uma ciência de lugares. Em verdade, essas “revoluções” são resultado do esgotamento de modelos explicativos tradicionais e de mudanças sociais como um todo que tornaram tais modelos insatisfatórios².

Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações³.

A denominada “renovação geográfica” permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio.

Tal fato é importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses “renovadores” para atingir o universo escolar através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para um novo projeto de homem e de sociedade⁴.

Mesmo crivada de problemas, essa Geografia “crítica” começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico.

A crise a que nos referimos trouxe o enriquecimento do conhecimento geográfico, através de uma nova relação entre a teoria e a prática. Esta baseou-se na análise crítica da construção de um corpo de conhecimentos e de sua metodologia, cujos instrumentos fossem capazes de responder às questões postas por esta ciência para a formação do cidadão

1 Ver MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: uma perspectiva histórica crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983. Neste livro, o autor faz uma retrospectiva da matéria.

2 Para tal, neste período, muito contribuíram as publicações de LACOSTE, Yves. *A Geografia hoje serve em primeiro lugar para lutar a guerra*. São Paulo: Papirus, 1985, cuja primeira edição é de 1976, e de SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.

3 Um momento importante nessa discussão foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza, que se realizou no âmbito dos novos rumos que se delinearam na chamada Geografia Crítica.

4 A discussão de novas propostas educacionais, à luz desses rumos, foi realizada através do Projeto Ensino da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) através dos Encontros Nacionais de Ensino da Geografia. Dentre estes, o primeiro foi o Fala Professor, realizado em Brasília em 1989.

do final deste século, não permitindo que ele submergisse à voracidade das transformações ocorridas no Brasil e no mundo.

Essas transformações foram suscitadas pela revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais que deram aos conhecimentos de Geografia um novo significado. Da ciência meramente descritiva (e até caricata) à Geografia Crítica, um longo e turbulento percurso se fez.

Redefinida agora como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária.

E mais, tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização de muitos grupos humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, que contribuição o conhecimento geográfico deve dar para a plena formação do educando?

Em primeiro lugar, é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da "Terra e o Homem", com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. Por outro lado, é preciso superar um modelo doutrinário de "denúncia", na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos.

A revolução técnico-científica não dá receitas prontas e traz no seu interior uma velocidade de

transformações ante as quais é inútil a simples análise da aparência. Nesta visão, como afirmou Soja, fica claro que é impossível continuar olhando o planeta apenas a partir de "sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto mas incorporou o resultado da ação e relação social".⁵

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.

Precisa-se transformar a antiga idéia, aceita e amplamente praticada nas salas de aula, da Terra enquanto **espaço absoluto**, cartesiano, ou seja, "uma coisa em si mesma, independente [...], constituindo um receptáculo que contém coisas", para o **espaço relacional**, entendendo-se que "um objeto somente pode existir na medida em que ele contém e representa dentro de si relações com outros objetos".⁶

Surge, pois, o objeto dos nossos estudos: o **espaço geográfico**. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

5 SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 102. Este autor estabelece a distinção do espaço por se (em)o instituições (solidas) e o espaço entre um dado contextual intrinsecamente associado.

6 CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos Rumos da Geografia brasileira*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 26-7. Neste livro, o autor mostra a transformação do conceito de espaço ao longo do tempo.

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea⁷. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta idéia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB *“o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”*.

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

A distinção que aqui se faz é que não se deve compreender o Ensino Médio apenas dentro da ótica de simples continuação do Fundamental ou da redução de um curso de graduação. O Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio. Seguindo os três princípios filosóficos da concepção curricular – princípios estéticos, políticos e éticos –, a Geografia contribui para esta formação,

proporcionando ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu *“locus espacial”* e o interligam a outros conjuntos espaciais;

- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;

- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta.

Entendemos que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade

7 - SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. Em sua abordagem do espaço, este autor leva em conta as características do espaço geográfico e da sociedade em um dado momento de sua evolução e sua relação com o desenvolvimento das técnicas.

das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação.

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, idéias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro.

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos.

Vesentini afirma que *"sem dúvida, nos dias de hoje, o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das disciplinas ou ciências isoladas, de explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real [...]. Há uma expansão gradativa das idéias e práticas interdisciplinares, ainda mais, transdisciplinares"*⁸.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas.

Nesse sentido, a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia.

• O que e como ensinar

A construção do conhecimento geográfico pressupõe a escolha de um corpo conceitual e metodológico capaz de satisfazer os objetivos anteriormente apontados.

Para isso, usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise cien-

⁸ Apud GARDUOL, Arlindo F. *Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar*. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A acadêmica vai à escola*. São Paulo: Papirus, 1995.

tífica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais "acelerado e fluido" e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades.

O primeiro desses conceitos-chave é o de **paisagem**, entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico.

O conceito de **lugar** guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o ba-

nal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las.

Os conceitos de **território** e **territorialidade** enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. Desta maneira, a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica. Ela refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas.

Devemos ter clareza que, em Geografia, usamos diferentes tipos de **escala**: uma escala cartográfica e a outra geográfica. Na primeira, destaca-se o mapa como um dado instrumental de representação do espaço, num recurso apoiado predominantemente na Matemática. Na segunda, a ênfase é dada ao fenômeno espacial que se discute. Esta é a escala de análise que enfrenta e procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos. A complexidade do fenômeno da cidadania, por exemplo, requer que se opere com diferentes escalas, articulando suas dimensões locais, nacionais e globais. Neste sentido, a cidadania não deve ser entendida apenas sob o aspecto formal do vínculo a uma nacionalidade, devendo apontar a dimensão vivencial de seu exercício, como um fenômeno do lugar. De forma inversa, não podemos compreender a poluição atômica só no lugar, mas devemos tratá-la enquan-

to fenômeno global.

Assim sendo, a escala é uma estratégia de apreensão da realidade. Portanto, é importante compreendê-la não apenas como problema dimensional, mas também fenomenal, na medida em que ela é um instrumento conceitual prioritário para a compreensão da articulação dos fenômenos.

Por fim, um importante conjunto de conceitos refere-se à **globalização, técnica e redes**. É necessário ter clareza que a globalização é um fenômeno decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação de empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são

modelados por eventos ocorridos a milhares de quilômetros de distância.

No que se refere à técnica, devemos ressaltar ainda a importância da compreensão do papel das inovações tecnológicas na esfera da produção de bens e serviços, engendrando novas formas de organização social no trabalho e no consumo, criando novos arranjos espaciais. Outra face da revolução tecnológica são as novas formas de apropriação da natureza, tais como as expressas na biotecnologia, em que a detenção do conhecimento e do domínio técnico são também um instrumento de poder que afeta os grupos sociais e exige modificações na organização espacial existente.

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. • Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território. • Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais. • Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida na planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. • Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. • Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu "lugar-mundo", comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.