

BEATRIZ APARECIDA ZANATTA

ANEXO AO PROCESSO Nº 255/2000 - CM

DEFESA DE TESE/DOCTORADO EM: 06/06/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA:

**avaliação crítica das atuais orientações metodológicas
para conteúdos e métodos de ensino da Geografia**

Marília

2003



BEATRIZ APARECIDA ZANATTA

GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA:
avaliação crítica das atuais orientações metodológicas
para conteúdos e métodos de ensino da Geografia

Marília - SP

2003



BEATRIZ APARECIDA ZANATTA

GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA:
avaliação crítica das atuais orientações metodológicas
para conteúdos e métodos de ensino da Geografia

1410001517



Texto apresentado para efeito de avaliação final de Tese de doutoramento em Educação Brasileira, Convênio UNESP/Marília e UCG, à Banca Examinadora integrada por professores da UFG, PUC-SP, UNESP-Presidente Prudente, UFMG.

Marília – SP

2003



BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Presidente

Prof.^a. Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti

Prof. Dr. Eliseu Savério Sposito

Prof.^a. Dr.^a Rosalina Batista Braga

Prof. Dr. Douglas Santos



Tese de Doutorado submetida à Faculdade
de Filosofia e Ciências – Campus de
Marília – UNESP, convênio Universidade
Católica de Goiás como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutor em
Educação Escolar Brasileira.



Dedicatória

A minha mãe

– Maria –

e a meus irmãos

– José Clemente, Helena e Virgínia –

*pelo apoio e incentivo em todos os momentos desta
caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meus agradecimentos:

ao meu orientador, Libâneo, pela disponibilidade e pela orientação aberta, valorizando sempre o meu trabalho, indicando os melhores caminhos a seguir e, sobretudo, pela segurança nos momentos de insegurança;

à professora Dr.^a Lana de Souza Cavalcanti e ao professor Dr. Eliseu Savério Spósito, pela colaboração no momento do Exame de qualificação e, especialmente, pelas sugestões dadas;

aos meus alunos, pela parceria na construção da minha história de vida acadêmica;

aos meus sobrinhos Alexandre, Célia, Giovanna, Eliza, Fernando Adriana e Lúcia pelo carinho;

aos familiares, amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente Teresa, Vânia, Angela e Ivana.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO	iii
I. SITUANDO A PROBLEMÁTICA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE	01
1. A GEOGRAFIA CRÍTICA MARXISTA	08
2. A GEOGRAFIA HUMANISTA E A GEOGRAFIA CULTURAL	13
2.1. A Geografia humanista.....	13
2.2. A Geografia cultural	17
3. APROXIMAÇÕES ENTRE AS VERTENTES HUMANISTAS DA GEOGRAFIA E INCORPORAÇÃO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO	20
II. AS PRÁTICAS DE ENSINO NAS ESCOLAS E AS PROPOSTAS ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	25
1. A PESQUISA DAS PRÁTICAS DE ENSINO: A REALIDADE E AS PROPOSTAS SUPERADORAS	26
2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1990	38
3. AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS: OS PCNS E AS PROPOSTAS ESTADUAIS	44

4. A RELAÇÃO OBJETIVOS-CONTEÚDOS-MÉTODOS NAS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA DÉCADA DE 1990 – ANÁLISE COMPARATIVA.....	46
4.1. A relação objetivos, conteúdos, métodos	46
4.2. Os objetivos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas	47
4.3. Os conteúdos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas	51
4.4. Os métodos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas	58
 III. O LEGADO DO PENSAMENTO MODERNO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: DE PESTALOZZI E RITTER ÀS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DOMINANTES NA PRÁTICA ESCOLAR	
1. DE KARL RITTER A VIDAL DE LA BLACHE.....	72
2. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA ÀS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA.....	83
2.1. As Escolas Novas ou a Pedagogia Ativista.....	92
3. A REPERCUSSÃO DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS MODERNAS NAS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DE PESTALOZZI A VYGOTSKY	98
 IV. AS PROPOSTAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO DE CONTINUIDADE COM O MODERNO?	
1. A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O MEIO	131
2. LUGAR	141
3. PAISAGEM	146
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
 REFERÊNCIAS	161
 ANEXOS	

RESUMO

Este trabalho apresenta elementos para interpretação das propostas de ensino de Geografia elaboradas na década de 1990. Busca-se aprofundar o estudo da produção recente sobre metodologia de ensino dessa disciplina e contribuir com os estudos voltados para a Didática e a Prática de Ensino de Geografia. Parte-se do pressuposto de que as atuais propostas de ensino estariam incorporando temas e procedimentos metodológicos tratados por autores clássicos da Geografia (especificamente Ritter) e da Pedagogia (especificamente Pestalozzi), acrescentando-se a eles importantes conceitos e subsídios metodológicos obtidos com base em temáticas integrantes do pensamento pós-moderno. A pesquisa constou de análise de material bibliográfico (livros, artigos, teses e orientações curriculares) baseada em critérios pautados pela unidade objetivos-conteúdo-métodos postulada na Didática Crítico Social. Considerando tais critérios, foi realizado um cotejamento entre princípios, conceitos e métodos da Geografia clássica e das propostas atuais para o ensino de Geografia. A conclusão aponta para a identificação da continuidade entre as atuais propostas e as sugestões metodológicas formuladas pelos clássicos, mas uma continuidade superadora que integre dimensões da condição pós-moderna. Reafirma também que a qualidade da aprendizagem escolar de Geografia depende, de forma relevante, das novas contribuições da Pedagogia e da Didática.



ABSTRACT

This Work presents elements for interpretation of the proposals of teaching of Geography elaborated in 1990s. It searches with this interpretation to deepen the studying of the recent production about methodology of the teaching of Geography and to contribute with the studies returned for Educational and Practice of the Geography Teaching. It breaks of the presupposition that the current proposal of teaching would be incorporating themes and methodological procedures treated classic authors of the Geography (specifically Ritter) and of the Pedagogy (specifically Pestalozzi) increasing them important concepts and methodological subsidies obtained starting from integral subject matter of the post-modern thought. The research consisted of bibliographical material analysis (books, goods, thesis and academic orientations) based on criterion ruled by the unit objectives-content-methods postulated in the Social Didacticism Criticize. Considering such discretions was accomplished a comparison among beginnings, concepts and methods of the classic Geography and of the current proposals for the teaching of Geography. The conclusion appears for the identification of the continuity between the current proposal and the methodological suggestions formulated by the classics, but a continuity winning that integrates dimensions of the post-modern condition. It also reaffirms, that the quality of the school learning of Geography depends, in a relevant way, of the new contributions of the Pedagogy and of the Didacticism.



INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se no campo de investigação da metodologia e práticas de ensino de Geografia visando compreender melhor a realidade atual do ensino dessa disciplina. Para isso, procurou-se fazer um cotejamento entre conceitos básicos e indicações metodológicas inscritas na Geografia, conhecida como “moderna”¹, e os conceitos e as orientações metodológicas propostas no decorrer da década de 1990. A problemática que se busca esclarecer é a existência de uma relação de continuidade entre as orientações pedagógicas que norteiam as propostas de ensino dos anos de 1990 e as que nortearam a Geografia “moderna”, nas vertentes desenvolvidas por Ritter e La Blache. Para realizar esse cotejamento, procurou-se captar nessas duas orientações metodológicas a forma como aparece a relação objetivos-conteúdos-métodos, ou seja, como se dá essa relação no que se refere aos principais temas do conteúdo geográfico e aos procedimentos metodológicos.

A questão da relação objetivos-conteúdos-métodos é central na Didática, porque indica a forma da mediação exercida pelo professor para promover a relação ativa do aluno com as matérias de estudo. A mediação docente é a categoria que melhor define a tarefa de ensinar: ensina-se mediante um eficiente arranjo dos objetivos, conteúdos e métodos, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas

¹ Considera-se “Geografia Moderna” a produção ligada ao processo de sistematização dessa ciência que se inicia no século XIX, consolida-se por volta de 1874 com a inserção da disciplina nas universidades alemãs, e predomina enquanto produção até o século XX. Neste estudo, evitou-se utilizar a expressão “Geografia tradicional”. Embora se trate de expressão convencional para identificar os estudos geográficos sistematizados a partir do século XIX, ficou demasiadamente vinculada à concepção positivista da ciência. Entende-se que a expressão Geografia moderna apreende melhor o conjunto das concepções que vigoraram desde então, incluindo não apenas a positivista como também, pelo menos, fenomenológica, a historicista e a marxista. Essa posição é reiterada por Oliveira (1999).

dos alunos. Esse raciocínio permite afirmar que uma proposta de ensino pode ser avaliada pelo seu posicionamento ante a relação objetivos-conteúdos-métodos, e as conexões, do ponto de vista da prática de ensino, estabelecidas entre os elementos dessa relação.

O interesse pelos temas do ensino está diretamente relacionado com nossa atividade profissional como professora de Geografia em todos os níveis de ensino e também pelo nosso envolvimento no Projeto de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás (UCG), com disciplinas teóricas relacionadas à ciência geográfica e ao seu ensino. No decorrer desse período, a realização do curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira possibilitou-nos o aprofundamento de nossa bagagem teórica, resultando na elaboração da dissertação sobre a relação conteúdo-método no ensino de Geografia². Nesse estudo constatamos como uma das questões mais expressivas a pouca atenção com os aspectos pedagógico-didáticos, em particular no que diz respeito às relações entre ciência geográfica e a matéria de ensino Geografia e entre os métodos da ciência e os métodos de ensino.

Uma das explicações para essa desconexão tem sido já formulada em estudos ligados à Pedagogia, em que aparecem três posições: a) para se ensinar uma ciência, basta ter o domínio dos conteúdos dessa ciência; b) para se aprender uma ciência, basta dominar os métodos e os procedimentos investigativos próprios dessa ciência; c) o bom ensino é aquele que possibilita ao aluno uma visão crítica dos conteúdos da ciência.

A primeira posição, a nosso ver, é demasiadamente reducionista, evidenciando uma concepção tradicional de ensino: ensinar é repassar conteúdos, é depositar conhecimento no aluno conforme a conhecida imagem difundida por Paulo Freire, a educação “bancária”. A segunda identifica ensino com pesquisa, de modo que aprender uma ciência corresponde a familiarizar-se com os métodos da ciência, tendendo, também, a não distinguir entre ciência e matéria de ensino. Com isso, dissolve-se a conotação pedagógica associada a toda relação de ensino, sem considerar que a atividade de ensino implica uma relação pedagógica que lhe é peculiar, distinguindo-se daquela que ocorre na atividade científica. A terceira posição também é insatisfatória porque a ênfase aos aspectos críticos não resolve por si só as exigências pedagógico-didáticas da atividade de ensinar.

² ZANATTA, Beatriz A. *A Relação Conteúdo-Método no Ensino de Geografia. Estudo sobre a renovação da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil (período de 1978-1990)* Dissertação de Mestrado, Goiânia: UFG, 1996.



Em nossa dissertação de mestrado, constatamos que boa parte dos textos que tratavam do ensino de Geografia estavam vinculados a uma ou duas dessas posições. Entretanto, alguns autores manifestaram preocupações de natureza pedagógico-didática, como José Willian Vesentini, Márcia Spyer Resende, Diamantino Pereira e Ruy Moreira. A propósito, a obra de Moreira, *O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)*, publicada em 1987, é considerada, nesse sentido, uma referência. Em suas palavras:

Não basta, por exemplo, pôr-se um novo conteúdo [uma concepção mais profunda da realidade brasileira] sob a velha forma [esta 'representação em almanaque' que é a 'Geografia do professor'], bem como não basta mudar para uma nova forma [uma nova epistemologia enraizada na relação sujeito-objeto] se o velho conteúdo (a concepção corrente de Brasil de nossas aulas e livros didáticos) é mantido (MOREIRA, 1987, p. 104).

Mesmo em se considerando as contribuições desse autor, sobretudo no que se refere à questão da relação conteúdos-métodos, os aspectos metodológicos do ensino não foram devidamente valorizados como elemento indispensável para atingir os objetivos da aprendizagem.

Com efeito, os estudos recentes de base sócio-interacionista acentuam a necessária complementaridade entre o ensino dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento, assegurados por uma boa organização dos processos de ensino. Em outras palavras, a aquisição de conceitos científicos precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada mas, para isso, se fazem necessários recursos metodológicos obtidos no campo do ensino e da aprendizagem, ou seja, condições pedagógico-didáticas.

Assim sendo, não basta repassar conteúdos, como não basta ater-se aos processos investigativos da ciência ensinada. Da mesma forma, não basta repassar conteúdos 'críticos' ou a metodologia 'crítica'. São as condições pedagógicas do ensino que possibilitam viabilizar o potencial dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais que permitem a leitura do espaço geográfico e os resultados almejados. Essas considerações, no entanto, sugerem um esclarecimento. Os métodos de ensino não têm autonomia, eles apenas podem ser compreendidos em relação a outros tipos de métodos, tais como os métodos universais da investigação científica, os métodos gerais da cognição e os métodos particulares das ciências. De acordo com

Libâneo (1991, p. 3), esses tipos de métodos precedem os métodos de ensino:

[...] no tratamento didático de uma matéria, de um conhecimento científico, os métodos de ensino incorporam outros tipos de métodos. A apreensão científica de um objeto de conhecimento implica um método científico, isto é, um *método geral do processo de conhecimento* (positivista, fenomenológico, dialético, estruturalista...). Implica, ao mesmo tempo, *métodos da cognição* que correspondem às formas de aprendizagem do aluno, tais como a observação, a análise, a síntese, a abstração e, ainda, os *métodos particulares das ciências* que servem de base à investigação e constituição do campo científico. Somente a partir da consideração destes três tipos de métodos se pode falar em *métodos de ensino*. Mas quero dizer, também, que os métodos de ensino, ao incorporar esses outros métodos em situações didáticas concretas, adquirem especificidade própria. Com efeito, a função dos métodos de ensino é a de ser um caminho utilizado pelo professor e pelos alunos para atingir objetivos de ensino, para transmissão e assimilação de conteúdos referentes a esses objetivos. Isso significa que os métodos de ensino não se identificam com os métodos do processo de investigação científica, nem com os métodos da cognição e nem com os métodos particulares da ciência, embora os pressuponham.

Há, pois, notórias implicações didáticas no ensino da Geografia, envolvendo processos do ensinar e do aprender necessários para que a educação escolar constitua uma ação pela qual estudantes e professores busquem construir os conhecimento e os processos investigativos das diferentes disciplinas necessárias à formação do cidadão, crítico e participativo. Cavalcanti (1998, p. 25) assim se refere sobre esse assunto: “[...] Se se quer ensinar os alunos a pensar dialeticamente, importa definir ao mesmo tempo que conteúdos permitem a eles o exercício desse pensamento e o modo sob o qual esse exercício é viável”.

O presente estudo considera, portanto, que os críticos da Geografia tradicional, que dominaram o cenário das propostas de ensino ao longo dos anos 80, trouxeram significativa contribuição para uma análise crítica dos conteúdos geográficos, mas não lograram êxito do ponto de vista pedagógico-didático. Esse tipo de preocupação aparecerá na década de 1990. Com a passagem dos anos, uma conjunção de fatores deram a essa década uma configuração um tanto diferente daquela que havíamos constatado em relação aos anos 80. Dentre esses fatores, importa destacar a polêmica que se acirrou entre o moderno e o pós-moderno. Ou seja, entre autores que consideram as expressivas transformações da sociedade contemporânea como uma ruptura com o capitalismo industrial e com a modernidade em seu todo (LYOTARD, 1988) e os autores que compreendem essas transformações, não como uma ruptura, mas

como resultado das novas formas de organização do capitalismo (HARVEY, 1989, GIROUX, 1993). Neste estudo, assumimos essa última posição que inclui o pós-moderno na multiplicidade do moderno. De fato, nas últimas décadas, os sistemas mudaram e assumiram novas configurações, portanto, as velhas categorias não podem, simplesmente, ser aplicadas nas novas formas. Por mais que a sociedade moderna retenha em seu interior antigos princípios, eles funcionam em novo ambiente, mesmo que esse mantenha certa continuidade com o moderno. É esse o contexto que demarca o presente estudo, uma vez que os anos 90 trazem à tona trabalhos de pesquisadores do ensino de Geografia que, sem deixar de assumir uma postura crítica em relação às promessas não cumpridas da modernidade, re-significam temas modernos incorporando-lhes elementos da condição pós-moderna, ao mesmo tempo em que trazem de volta as preocupações pedagógico-didáticas.

Desse modo, na década de 90 ocorre um considerável crescimento das pesquisas direcionadas à metodologia do ensino de Geografia. A exemplo disso, o levantamento de teses e dissertações realizado por Cavalcanti (1998) indica que, entre 1990 e 1996, a produção acadêmica voltada para o ensino alcançou o índice de quase 80% em relação ao período de 1986 a 1990, sendo que desse total mais de 40% dos títulos tratam de temas relacionados com a metodologia de ensino.

Esse aumento apresenta uma característica que não havia se manifestado até então. Com efeito, nossa pesquisa de mestrado constatou que, na década anterior, o pensamento inovador do ensino de Geografia era proveniente dos geógrafos interessados na discussão epistemológica dos conteúdos da ciência e do ensino de Geografia, mas sem se preocupar, especificamente, com o tratamento pedagógico desses conteúdos.

Face ao estudo dessa produção acadêmica sobre o ensino, referente à década de 1990, foi ganhando forma a suspeita de que certos temas e procedimentos metodológicos pareciam ser ressonância de problemáticas já tratadas por autores clássicos da Geografia e da Pedagogia como, por exemplo, Ritter, Pestalozzi e Dewey entre outros.

Foi então que surgiu o tema desta pesquisa: haveria, na temática tratada pelos autores da década de 90, sobre o ensino de Geografia, uma recorrência de temas já abordados na obra de autores clássicos da modernidade?

Destarte, a nosso ver, as publicações sobre metodologia de ensino formuladas no decorrer da década de 1990 estariam incorporando elementos da relação

conteúdo-método da Geografia moderna, mas acrescentando a eles importantes conceitos, temas e orientações metodológicas ressaltados por algumas correntes do pensamento pós-moderno. Se essa suspeita viesse a ser confirmada, isso nos permitiria comprovar que, no geral, as propostas atuais do ensino da Geografia estariam em continuidade com o pensamento moderno, todavia incorporando nas propostas certas características do pensamento pós-moderno.

Consultando a literatura referente ao assunto, constatamos que o estudo da contribuição dos autores clássicos, em particular no que diz respeito ao aspecto pedagógico para o ensino de Geografia, é um assunto que não tem merecido a devida atenção na produção intelectual da área. Rocha (1998, p. 28-29), ao chamar a atenção para a necessidade de estudos sobre a história da prática pedagógica da ciência geográfica, destaca que as consequências provocadas pela carência de estudos sobre o assunto são

[...]o quase total desconhecimento do porquê da presença da geografia no currículo escolar brasileiro, bem como dos caminhos percorridos desde sua inserção nas grades curriculares até os dias de hoje, somado ainda ao pouco conhecimento acerca das transformações epistêmico-didáticas por ela vivenciadas.

Segundo ele, são essas transformações que permitem identificar os fatores ligados às mudanças de conteúdo e de método de ensino e possibilitam a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou de implementação de mudanças curriculares. Além disso fornecem explicação para “[...] o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em um determinado momento e local, e a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo” (ROCHA, 1998, p. 30).

Com essa preocupação, pretendemos com esta pesquisa contribuir para a ampliação do conhecimento no campo da Teoria e Métodos da Geografia e, assim, subsidiar a formação de professores com elementos que permitam a compreensão das concepções pedagógicas que, a partir do século XIX, passaram a nortear a prática de ensino de Geografia. Espera-se, também, poder contribuir com os estudos voltados para a Didática e a Prática de Ensino de Geografia nos cursos de formação de professores. Para tanto, o mapeamento das orientações teóricas, que delineiam conteúdos e métodos da Geografia escolar é considerado neste estudo o caminho básico para o alcance dos seguintes objetivos:

a) identificar e cotejar os aspectos didáticos e metodológicos que caracterizam a vertente da Geografia moderna denomina 'tradicional' e as orientações teóricas sobre ensino de Geografia, a partir dos anos 1990;

b) buscar na vertente 'tradicional' Geografia moderna elos esclarecedores que dêem suporte ao atual ensino da Geografia do ponto de vista de conteúdo e método;

c) identificar tendências e movimentos que acenam, positivamente, para uma articulação eficaz entre conteúdos geográficos e processos de aprendizagem compatíveis com a idéia de formar, por intermédio da Geografia, sujeitos pensantes, autônomos, críticos e criativos.

Procedimentos metodológicos

Antes de situar os procedimentos de pesquisa propriamente ditos, é importante explicitar a escolha do século XIX e das últimas décadas do século XX como intervalo de tempo para a realização desta investigação.

Essa delimitação se justifica pelo fato de o início do século XIX e o final do século XX possuírem em comum movimentos que colocaram em questão a concepção racionalista. Nesses contextos desenvolveram-se concepções geográficas e pedagógicas que colocaram em discussão o ensino verbalista, mnemônico. Além disso, autores como Capel (1988) destacam a clássica ligação da Geografia com a Pedagogia, afirmando que desde o Renascimento, a Geografia encontra-se presente quase sempre com autonomia no ensino de 1º grau de todos os países europeus. Desde então, essa disciplina vem sendo enriquecida pelas contribuições de todos os grandes pedagogos (Comênio, Pestalozzi) que incorporaram a essa ciência sua reflexão. Isto explica, ao menos em parte, que a Geografia tenha sido sensível às diferentes correntes pedagógicas que procuraram renovar e melhorar os métodos de ensino em função do reconhecimento da importância dessa matéria na formação dos jovens.

Ao estabelecer a relação presente-passado, pretendemos buscar no que já foi vivenciado o que nele ainda é essencial para a compreensão do presente e que deve, portanto, ser preservado.

Para desenvolver esta pesquisa optamos por coletar dois tipos de dados empíricos: a situação atual do ensino de Geografia e as propostas metodológicas recentes.



Em relação ao primeiro dado, preferimos recorrer a pesquisas já realizadas, já que gostaríamos de nos dedicar mais demoradamente à análise das obras escolhidas referentes às propostas metodológicas. Para a investigação de aspectos teóricos e metodológicos das propostas de ensino de Geografia elaboradas na década de 90 do século XX, foram utilizadas publicações divulgadas, em âmbito nacional, nos cursos de formação inicial e continuada de professores: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), livros e artigos da revista Terra Livre, que abordam, especificamente, questões relacionadas à metodologia de ensino. A escolha dos autores analisados teve como referência a facilidade de acesso e sua representatividade na de produção acadêmica, sobretudo no que diz respeito à metodologia e procedimentos de ensino. De acordo com esses critérios, foram escolhidas para análise as propostas dos seguintes autores: Pereira (1991, 1993, 1995, 1999); Callai (1998, 1999); Cavalcanti (1998, 2002); Kaercher (1997, 1998); Simielli (1999); Nogueira (1999, 2000) e a proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Geografia consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento da produção de autores clássicos do pensamento geográfico e da pedagogia. Em relação a esses últimos, foram selecionados apenas autores cujas propostas estão relacionadas ao ensino de Geografia, especificamente Pestalozzi e Dewey. Para tanto foram consultadas obras representativas da literatura internacional e nacional que tratam da história do pensamento geográfico e da pedagogia, a fim de apreender aspectos que apontassem a continuidade ou a ruptura entre as propostas elaboradas pelos autores clássicos e as propostas atuais. No que diz respeito ao pensamento geográfico, foram consultados os seguintes autores: Tathan (1960), Ostuni (1967), Claval (1974, 1997, 1998), Sodré (1977), Capel (1988), Capel & Urtega (1986, 1991), Mendoza (1988), Andrade (1987), Moraes (1989). Em relação ao pensamento pedagógico: Pestalozzi (1946), Lourenço Filho (1956), Luzuriaga (1959), Eby (1962), Dewey (1978), Penteado Junior (1962 e 1984), Manacorda (1989), Libâneo (1991) entre outros.

A interpretação dos dados seguiu a análise de conteúdo, buscando estabelecer o cotejamento entre princípios, conceitos e métodos específicos da Geografia e da didática presentes nos intervalos de tempo selecionados para este estudo. Nesse percurso, o suporte teórico desempenhou um papel fundamental.

Os resultados desta pesquisa estão apresentados em quatro capítulos que obedecem, em linhas gerais, as etapas que fazem parte do seu desenvolvimento.



O primeiro capítulo situa a pesquisa no debate contemporâneo com o objetivo de construir um referencial teórico que auxilie na compreensão das tendências do pensamento geográfico que embasam as propostas do ensino de Geografia.

O segundo capítulo apresenta inicialmente um mapeamento das práticas de ensino de Geografia dos professores do ensino fundamental e médio, visando extrair alguns traços mais marcantes dessas práticas. Em seguida, traz um levantamento da produção científica relacionada com a Geografia escolar produzida no decorrer da década de 1990. Apresenta, também, as propostas atuais de revisão do ensino de Geografia.

O terceiro capítulo delinea um percurso no interior da construção da Geografia moderna e de seu ensino, com o objetivo de destacar a contribuição de pedagogos, como Pestalozzi e Dewey, à ciência geográfica e ao seu ensino. Trata também da repercussão dessas idéias no Brasil.

O capítulo final apresenta uma análise comparativa entre as propostas pedagógicas e as concepções que nortearam a produção geográfica do século XIX e as atuais, tendo como meta ressaltar aspectos que indicam a continuidade ou não dessas práticas.



Índice

Conteúdo

1. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

2. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

3. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

4. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

5. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

6. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

7. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

8. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

9. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

10. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

11. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

12. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

13. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

14. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

15. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

16. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

17. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

18. A Geografia e a Geografia da Geografia: a evolução da disciplina e a formação do geógrafo

1

Capítulo I

SITUANDO A PROBLEMÁTICA:

A CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

CAPÍTULO I

SITUANDO A PROBLEMÁTICA: A CIÊNCIA GEOGRÁFICA NO CONTEXTO DA MODERNIDADE

Para situar a problemática deste estudo apresentam-se neste capítulo considerações acerca do percurso teórico da ciência geográfica desde a modernidade até chegar as várias modulações de sua configuração atual. Esse percurso permitirá esclarecer os caminhos desta investigação, uma vez que se tem em vista descobrir pontos de ligação entre as propostas de ensino de Geografia, lançadas no Brasil na década de 1990, e o legado do pensamento moderno na ciência geográfica.

Inicialmente, faz-se necessária uma tomada de posição referente ao que se entende por Geografia moderna. A maior parte dos historiadores da ciência geográfica como, por exemplo, Mendoza (1982), Andrade (1987), Capel (1988) e Moraes (1989), situam Ritter e Humboldt como fundadores da Geografia moderna, precisamente porque se propõem a construir uma Geografia “científica”. Com efeito, é notória a associação que se faz entre modernidade e ciência. No campo geográfico, o caráter científico se dá precisamente pela necessidade de ordenar, classificar, sistematizar a natureza. Todavia isso não deve colocar em dúvida o papel e a importância do saber geográfico anteriormente produzido, pois a Geografia científica se nutriu, em grande parte, desse saber. Assim, uma das primeiras tarefas da Geografia moderna foi a “[...] reatualização desses conhecimentos, ajustando-os às exigências do discurso científico” (Gomes, 1996, p. 127).

De acordo com Moraes (1988), para a sistematização do conhecimento foram necessárias algumas condições históricas favoráveis à sua autonomia que se objetivarão no avanço e domínio das relações capitalistas de produção, o que favoreceu

as sociedades européias a colonizarem o globo terrestre. Nesse processo, o aprimoramento das técnicas cartográficas, instrumento por excelência do trabalho do geógrafo, ocorreu como resultado das necessidades expansionistas: mapas e cartas precisas eram fundamentais para rotas, navegação e localização correta dos portos, para a economia mundial que buscava diferentes e longínquas regiões do planeta.

No plano filosófico, cabe destacar a preocupação dos pensadores dessa época, no sentido de formular explicações racionais do mundo que permitissem a compreensão ordenada e total para os fenômenos do real. A idéia central nessa concepção é a universalidade da razão

Não se pode subestimar, portanto, o aparecimento na modernidade da noção de sujeito. Embora essa noção tenha sido associada, predominantemente, ao sujeito racional do Iluminismo, não escapou a muitos autores o destaque à subjetividade no processo de conhecimento da realidade. Isso deu margem não só ao desenvolvimento de correntes que acentuaram a visão peculiar do sujeito na construção da racionalidade espacial – como a fenomenologia – mas também a visões historicistas que deram um peso substantivo às conexões de sentido produzidas no intercâmbio dos sujeitos com os contextos sociais e culturais.

Nesse mesmo contexto, a obra de Marx e seus desdobramentos no materialismo histórico e dialético surgem como posicionamento crítico frente à modernidade capitalista, mas desenvolvida no seio mesmo da modernidade.

Essas considerações permitem ver com reservas a designação de Geografia tradicional para toda a produção da modernidade que não seja marxista. Não escapa que tal designação teria como referência o desenvolvimento do mundo capitalista ao qual subordinar-se-ia boa parte dos avanços científicos e tecnológicos do mundo moderno. Isso explica o agrupamento feito para as diferentes correntes não-marxistas. Todavia, essa identificação não apenas leva a um demasiado reducionismo do conceito de ciência – ou seja, de que a única noção de ciência é aquela instaurada pelo positivismo, como também provoca uma “tabula rasa” de desenvolvimentos teóricos que deslocam a ênfase do objeto para o sujeito, mediante conceitos como subjetividade, percepção, observação.

Sobre isso Oliveira (1999, p.) escreve:

A Geografia Moderna, como a maioria das ciências humanas, nasceu no século XIX, sob a égide do debate filosófico entre o positivismo, o historicismo e por certo da dialética. Penso que essas três correntes filosóficas de pensamento estão na formação das raízes do pensamento geográfico moderno. Os trabalhos de Manuel Correia de Andrade e Horácio Capel iluminam nessa direção. Manuel Correia de Andrade aponta para a existência de uma Geografia libertária representada pelos trabalhos de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin. Já Capel faz referência a um geógrafo anarquista marginalizado.

Com base nessas considerações, fica difícil admitir que o movimento de renovação da Geografia, no Brasil, empreendido principalmente por geógrafos marxistas, tenha significado a única via de contestação do positivismo no interior da Geografia moderna. Essa postura subestima contribuições muito significativas, por exemplo, da fenomenologia e do historicismo que, inclusive, foram incorporadas por várias correntes dentro do marxismo.

Dessa forma, entende-se como Geografia moderna o conjunto da produção geográfica elaborada com base em concepções racionalistas e anti-racionalista.

Como entender, então, a modernidade nesse momento atual que se caracteriza por um conjunto de pensamentos que coloca em questão os paradigmas científicos vigentes?

Tem-se em mente que a flexibilização do conceito de Geografia moderna permite compreender melhor a posição segundo a qual o que se chama de pós-moderno não é senão uma recorrência ao moderno. Não são poucos os autores que defendem essa posição. Soja (1993, p.12), por exemplo concebe o período atual como uma “[...] reestruturação ampla e profunda da modernidade, e não uma ruptura completa e uma substituição de todo o pensamento progressista pós-Iluminismo, como proclamam alguns que se auto denominam de pós-modernistas”. Da mesma forma, Gomes (1996, p. 14) considera que uma Geografia pós-moderna “[...] é obrigatoriamente tributária de seu passado e, em uma certa medida, reafirma sua tradição, sem a qual as noções de continuidade e de transformação nos escapariam”. Nesse sentido, afirma que “[...] a tendência pós-modernista, que se introduz sutilmente na Geografia, impõe [...] um olhar retrospectivo, uma espécie de balanço do que foi a Geografia moderna”. Para esse autor, a participação da Geografia nesse debate se deve ao fato das discussões sobre a pós-modernidade privilegiarem temas que possuem tradição na ciência geográfica tais como o espaço, o urbano, o regionalismo, a escala local, a questão ambiental, cultura e subjetividade etc.

A seguir, tratar-se-á de alguns dos significados que assume o pensamento pós-moderno.

Como esclarece Silva (1999, p. 111), em termos sociais e políticos, o pós-modernismo.

[...] toma como referência uma oposição ou transição entre, de um lado a Modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada com o Iluminismo e, de outro, a Pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. Em termos estéticos, a referência relativamente à qual o pós-modernismo se define é o movimento modernista, iniciado em meados do século XIX, de reação às regras e aos cânones do classicismo na literatura e nas artes.

Na perspectiva social, política, filosófica e epistemológica, o pós-modernismo coloca em questão princípios e pressupostos desenvolvidos com base na concepção iluminista de razão, ciência, racionalidade e progresso e, em termos estéticos, as noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes (SILVA, 1999).

Esse movimento não apresenta uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto diverso de perspectivas que envolvem diferentes campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. O assunto é polêmico, haja vista que as várias correntes que constituem o movimento pós-moderno já incorporaram complexidade suficiente para obstruir posições de consenso no que se refere a idéia de modernidade. Em face do caráter polissêmico e das controvérsias epistemológicas e ontológicas inerentes a esse movimento, Ianni (1992, p. 171) identifica três atitudes dos intelectuais:

Primeiro, há os que propõem o abandono das teorias abrangentes, históricas ou macro. Preconizam a adoção do indivíduo, ator social, existência, vivência, situação, identidade, descontinuidade, *homo sociológicos, politicus, simbolicus* ou outros, como o verdadeiro e único objeto de compromisso das ciências sociais. Segundo, há os que reafirmam a prioridade dos enfoques abrangentes, históricos, macro. Alegam que a sociedade modificou-se, mas continua a ser a totalidade que confere consistência empírica e lógica à interpretação. Terceiro, há também os que defendem a possibilidade de superar todo e qualquer reducionismo. Sugerem a conveniência de combinar e enriquecer as perspectivas simultaneamente micro e macro.

A caracterização das tendências apresentadas por Ianni (1992) permite deduzir que o primeiro grupo expressa a idéia de ruptura com o pensamento moderno.

Ou seja, contrapõe-se ao pensamento moderno e o que ele representa como: o papel predominante da ciência sobre outras formas de conhecimento, as metateorias, as metanarrativas, que reclamam para si o estatuto da verdade. Entre os integrantes desse grupo encontra-se Lyotard que defende a pluralidade de saberes, a heterogeneidade dos “jogos de linguagem” como base das relações sociais. Postula igualmente a dissolução da categoria totalidade indicando os limites da razão instrumental enquanto norteadora de uma interpretação histórica abrangente. Para esse grupo a

[...] pós-modernidade diz respeito à fragmentação da história, à descontinuidade, ao reconhecimento de que a razão não recobre a não ser parcialmente o real, já que este está impregnado de dimensões não racionais, irracionais ou inatingíveis pelas categorias lógicas e teóricas disponíveis, pelas formas de conhecimento herdadas do Iluminismo [...]. Apenas as dimensões micro poderiam ser apanhadas pela compreensão, hermenêutica, redução fenomenológica (IANNI, 1992, p. 180).

O segundo grupo mantém o critério de totalidade para a compreensão da realidade, enquanto o terceiro aponta para um processo de reconstrução das análises e mantém a idéia de uma abordagem totalizante da realidade social mas, ao mesmo tempo, abre-se para a subjetividade e para a abordagem dos contextos culturais e existenciais preconizando o uso de conceitos pertencentes ao pensamento pós-moderno, tais como o sujeito, ator social, existência, situação, identidade e diferença, entre outros. Ao persistir na defesa de uma razão crítica, prioriza a recuperação do sentido libertador e emancipatório da racionalidade iluminista como projeto da sociedade moderna.

É no terceiro grupo que se inserem as abordagens críticas do pensamento geográfico, ou seja, a Geografia marxista, a Geografia humanista e a Geografia cultural. No caso dessas abordagens, são reconhecidos os limites da razão instrumental iluminista, porém não são abandonadas as possibilidades de explicação abrangente do real que se encontra em permanente movimento. Desta forma, ao postular uma razão crítica, os geógrafos críticos reafirmam a totalidade aberta, o movimento histórico aberto e o caráter relativo do conhecimento racional. Todavia, consideram estreita a posição de se descartar contribuições do pensamento pós-moderno. A exemplo disso escreve Soja (1993, p. 12-92):

[...] uma geografia humana crítica pós-moderna mais reconstrutiva, continua a se inspirar na racionalidade emancipatória do marxismo ocidental, mas já não consegue ficar confinada dentro de seus limites, assim como não pode ser

limitada pelas fronteiras da geografia moderna. [...] estou convencido de que se perde um número excessivamente grande de oportunidades ao descartar o pós-modernismo como irremediavelmente reacionário.

Na mesma linha, Gregory (1996, p. 21) pondera:

À medida que nos movemos pela passagem de uma fase histórica de desenvolvimento sócio-econômico global para outra, ambas as teorias moderna e pós-moderna são necessárias para assimilar as continuidades com o passado e as novas características de um presente em mutação.

Essa é também a posição de Berdoulay (1999, p.316), para quem, “[...] o olhar geográfico, mesmo sensível aos críticos pós-modernistas, não se coloca contra a modernidade”.

A origem desse debate é assinalada por Capel (1998), Soja (1993), dentre outros, tendo seu marco temporal o final da década de 1960. Como sabemos, a partir da década de 1960, diferindo temporalmente de país para país, surgiram na Geografia movimentos críticos que colocaram em questão a ciência moderna, ou seja, a idéia de um conhecimento abstrato e de validade geral para a explicação da sociedade e da natureza. Foi nesse contexto que se desenvolveu o conflito latente entre a racionalidade da ciência moderna e os valores da vida humana, uma vez que se tomou consciência da natureza social da investigação científica e da necessidade de dirigir essa investigação para fins socialmente significativos (CAPEL, 1988). Nesse sentido, a orientação marxista foi escolhida como uma alternativa ante as análises positivista e neopositivista. Ao mesmo tempo, a descoberta da dimensão psicológica e a nova valorização da experiência pessoal geraram o interesse pela fenomenologia e pelo existencialismo. Nesse cenário surgiram correntes críticas do pensamento geográfico as quais conduziram essa disciplina por caminhos inéditos, conforme se delineia a seguir.



1 A GEOGRAFIA CRÍTICA MARXISTA

A origem dessa abordagem se situa no conjunto de reflexões iniciadas a partir do final da década de 1960, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa desencadeando o movimento de crítica e de renovação do pensamento geográfico. Esse movimento intencional e profundamente crítico buscava inserir a Geografia em um quadro teórico que permitisse explicar as transformações sócio-espaciais em curso e abordar os problemas sociais de uma forma diferente da Geografia moderna positivista e neopositivista. Com essa preocupação, a Geografia crítica marxista, ao postular o compromisso geográfico com a prática da justiça social, fixou como meta prioritária a denúncia da despolitização ideológica do saber e do fazer das geografias vigentes. Como lembra Soja (1993, p. 20), foi nesse período que surgiram as primeiras vozes da “Geografia humana pós-moderna” ainda que mal se fizeram ouvir no alarido temporal vigente. Segundo o autor:

Embora essa Geografia marxista recém-nascida tendesse a ser voltada para dentro, instável em sua postura crítica e, talvez, por conseguinte passasse basicamente despercebida fora do discurso disciplinar, ela abalou as fundações da Geografia moderna e deu início a um debate que acabaria por se estender muito além do casulo disciplinar (SOJA, 1993, p. 57).

Nos Estados Unidos, os questionamentos relativos à prática social dos geógrafos decorreram sobretudo da influência do movimento em favor dos direitos civis, da descoberta dos bolsões de miséria e dos movimentos pacifistas que surgiram em resposta à guerra do Vietnã. Na Europa, particularmente na França, tais questionamentos ocorreram em função do recrudescimento dos conflitos sociais, após a segunda guerra, da crise universitária de maio de 1968, da conscientização da crise ecológica, em síntese, de um clima social de insatisfação com a defasagem no âmbito acadêmico dos diferentes campos do saber em relação ao contexto social (CAPEL, 1988).

Em virtude dessas diferenças e da reduzida influência da Nova Geografia no meio universitário francês, as críticas dos geógrafos franceses, representados sobretudo por Lacoste (1974), dirigiram-se essencialmente aos fundamentos teórico-metodológicos e à natureza ideológica da geografia lablachiana, enquanto as críticas

dos geógrafos anglo-saxões, articuladas por Harvey, Bunge e Peet, dirigiram-se ao paradigma neopositivista, no qual se fundamentou a Nova Geografia (CAPEL, 1988).

Outra diferença na produção acadêmica está relacionada à incorporação do pensamento de Marx para a análise do espaço. Na França, a presença do pensamento marxista menos ortodoxo e mais constante, ao menos em parte, há muito era assumida academicamente. Além disso, o interesse do filósofo Henry Lefebvre pelo urbanismo moderno abriu caminho para o desenvolvimento de uma teoria espacial marxista mais flexível. Segundo Soja (1993), a contribuição de Lefebvre foi fundamental, à medida que ele enxergou nos dois grandes movimentos filosóficos do século XX (a fenomenologia existencial e o estruturalismo althusseriano) uma oportunidade para aperfeiçoar o marxismo. Entre os geógrafos norte-americanos, Mendoza et al. (1982) observam que o ressurgimento do interesse pela incorporação dos pressupostos marxistas ocorreu com base na influência de representantes da Escola de Frankfurt. Como uma das principais contribuições franckfurtianas para a crítica aos fundamentos teóricos das geografias positivista e neopositivista, essa autora menciona os postulados da “Teoria Crítica” enunciados contra a “Teoria Tradicional”. Complementando esse quadro, Capel (1988) ressalta que, a partir de meados da década de 1970, também foi incorporada às reflexões dos geógrafos norte-americanos a contribuição de renomados pensadores marxistas como Lefebvre, Althusser e Gramsci. Nesse sentido, Soja (1993, p. 68) destaca como aspectos importantes da Geografia marxista norte-americana três variações confusamente misturadas:

(1) uma tradição marxista basicamente britânica, talvez mais rigidamente historicista [...] avessa à teorização especulativa e profundamente apegada à análise empírica pragmática; (2) um ‘neomarxismo’ impetuoso e ousado, talvez caracteristicamente baseado no Novo Mundo, advindo de uma suposta necessidade de atualizar os princípios marxistas e que recorria a fontes menos convencionais de discernimento; (3) uma tradição marxista francesa em baixa, mas ainda influente, cindida em diversas correntes (estruturalista, existencialista e várias interações de cada uma delas), praticamente incompreensível para os historicistas inflexíveis, mas sedutoramente inspiradora para o neomarxismo.

O que se pode deduzir dessas considerações é que a adesão às categorias de análise do marxismo por boa parte dos geógrafos críticos não significou a opção por uma mesma concepção teórica e nem a existência de uma posição hegemônica, sendo possível encontrar opções mais ortodoxas, estruturalistas e humanísticas. A esse respeito Capel e Urtega (1991) afirmam que o marxismo assumido por muito geógrafos radicais

possui “forte traço historicista”, o que os aproxima da Geografia humanista, cujos fundamentos são o existencialismo e a fenomenologia. Mendoza et al. (1982) também pondera que a denúncia de Lacoste sobre os conteúdos ideológicos e estratégicos do saber geográfico em suas relações com o poder aproximam-se das preocupações de Michel Foucault.

No Brasil, esse movimento manifestou-se a partir de meados da década de 1970 e se desenvolveu nos anos posteriores, sendo o 3º Encontro Nacional de Geografia realizado em 1978 um dos marcos apontados por Andrade (1987), Moreira (1991) e outros. Desde então, os geógrafos que assumiram a posição anti-positivista passaram, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Geografia crítica, a questionar os fundamentos epistemológicos da Geografia positivista e propor novos caminhos para a ciência geográfica e a prática do seu ensino. Dentre eles, pode-se destacar os nomes de Antônio Carlos R. Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armando Correia da Silva, Carlos Walter P. Gonçalves, José W. Vesentini, Milton Santos, Ruy Moreira, Wanderley M. Costa, entre outros, que contribuíram para repensar a ciência geográfica.

Segundo Moreira (1992), a contribuição de Lacoste foi fundamental para dar impulso à renovação da Geografia no Brasil. Suas obras mais difundidas - *A Geografia* (1974) e *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra* (1976) - tratavam especificamente das questões centrais postas à renovação da Geografia, tais como a crise dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, o caráter estratégico da Geografia dos Estados-Maiores e o comprometimento ideológico da “geografia do professor”. Tais questões teriam por função impedir o desenvolvimento de uma reflexão política acerca do espaço, bem como mascarar as estratégias espaciais dos detentores do poder.

Andrade (1987) destaca o papel da revista norte americana *Antípoda* e da revista francesa *Herodote* na divulgação das críticas às geografias vigentes. Segundo esse autor, a volta de Milton Santos de seu exílio e sua participação nessas revistas trouxeram novo impulso à renovação da Geografia brasileira, sobretudo com a publicação de seu livro *Por uma Geografia Nova* (1978). Também Moreira (1992) ressalta a importância desse livro para dar ao movimento a base teórica que lhe faltava. Considera que a grande contribuição de Milton Santos foi introduzir a idéia de que o espaço é produto da história. Desde então, adquiriu cada vez mais vulto a crítica perante às concepções anti-históricas que vinham ganhando força no meio intelectual da Geografia.

Nesse contexto, a dialética marxista foi reconhecida pelos geógrafos brasileiros que buscavam uma nova orientação para a análise geográfica do espaço, ainda que com diferenças nas análises e propostas. A esse respeito Moreira (1992) destaca a influência de Lefèbvre, Althusser, Gramsci, e posteriormente, Luckács. No entanto, o ponto comum dessas análises reside na aceitação da existência de relações mútuas e complexas entre sociedade e espaço e entre processos sociais e configurações espaciais.

No decorrer dos anos 1980, a Geografia marxista, principalmente anglo-saxã, começa a apresentar sinais de mudança. Compreendeu-se que a categoria “modo de produção” e as formas concretas associadas a ela, as “formações sócio-econômicas”, não explicavam a flexibilidade, a rapidez e a mobilidade da dinâmica espacial induzida pelo capital financeiro. Os geógrafos marxistas sentiram que era necessário acrescentar uma verdadeira dimensão à análise espacial marxista, até então secundarizada em favor de uma explicação histórica ou econômica (GOMES, 1996). Inicia-se, dessa forma, o mais recente processo de reavaliação da concepção marxista, no qual a polêmica da década anterior, centralizada entre diferentes formas de racionalidade, ou seja, entre marxismo(s) e positivismo(s), foi substituída pelo embate entre pensamento moderno e pós-moderno.

Inserido-se nesse debate, Soja (1993, p. 12) concebe o período atual “[...] como outra reestruturação ampla e profunda da modernidade, e não como uma ruptura completa [...] de todo pensamento progressista pós-Iluminismo [...]” Todavia, declara-se convencido da importância das contribuições do pós-modernismo. Segundo ele, a compreensão das transformações do espaço na contemporaneidade impõe como desafio a necessidade de se reexaminarem as estruturas conceituais da geografia marxista e de se desenvolver um discurso mais aberto, mais flexível e adaptativamente reestruturado, sob a ótica de um novo campo interpretativo da dialética. Em suas palavras:

Torna-se cada vez mais claro que essa reestruturação profunda não pode ser compreendida, prática e politicamente, apenas com os instrumentos e o discernimento convencionais do marxismo moderno ou da ciência social radical. Isso não significa que esses instrumentos e esse discernimento precisem ser abandonados, como se apressaram a fazer muitos dos que antes estavam na esquerda moderna.. Em vez disso, eles devem ser flexível e adaptativamente reestruturados, para lidar de maneira mais eficaz com o capitalismo contemporâneo que, por sua vez, vem sendo mais flexível e adaptativamente reconstruído (1993, p. 12).

Da mesma forma, Harvey (1989), ao postular uma concepção dinâmica do materialismo histórico para apreender a significação dialética das transformações da realidade contemporânea, sugere o tratamento da diferença e da alteridade visando à recuperação de aspectos da organização social como raça, gênero, religião, etc.

Com esse entendimento, Harvey (1989) e Soja (1993) buscam uma interpretação dialética das estruturas espacial e social, pretendendo estabelecer uma relação de interdependência entre estrutura material e flexibilidade da ação social.

Segundo Soja (1993), a influência de Henri Lefèbvre foi de fundamental importância para a constituição dessa transformação da análise geográfica marxista. Lefèbvre combinou dialeticamente as contradições relacionais do pensar e do ser, da consciência e da vida material, da superestrutura e da base econômica, da objetividade e da subjetividade. Por meio desse novo modelo, Lefèbvre distinguiu uma dimensão essencial da produção do espaço sob a ótica de uma análise apoiada na dinâmica própria da espacialidade, restituindo ao espaço um papel chave na interpretação da sociedade.

Ao assumir as formulações de Lefèbvre sobre o espaço, Soja critica severamente os historicistas dentro e fora da Geografia, responsabilizando-os pelo obscurecimento do espaço na interpretação do real e pela quase exclusividade de tratamento do tempo como condição para a abordagem crítica dos fenômenos sociais. A denúncia de Soja baseia-se na afirmação de Foucault, no sentido de que, para o pensamento crítico moderno, [...] o espaço ainda tende a ser tratado como fixo, morto, e não dialético, e o tempo, como a riqueza, a vida, a dialética e o contexto revelador da teorização social crítica” (1993, p.18). Nessa perspectiva, ao demonstrar a importância do espaço na teoria social crítica, Soja (1993, p. 8) destaca como um dos principais desafios da atualidade analisar espaço-tempo como uma única categoria que permita “[...] criar modos mais criticamente reveladores de examinar a combinação de tempo e espaço, história e geografia, período e região, sucessão e simultaneidade”.

Também Harvey, em seu livro *A Condição Pós-moderna* (1989), defende e procura construir uma teoria geral capaz de apresentar, pelo menos em parte, um sistema explicativo de apreensão da nova relação espaço/tempo, atualmente destacada como um dos grandes objetos epistemológicos da Geografia. Ao abordar a questão da conexão espaço/tempo, Harvey (1989, p. 219) propõe o conceito de “compressão do tempo espaço”,

[...] por haver indícios de que a história do capitalismo tem se caracterizado pela aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo parece encolher sobre nós [...] À medida em que o espaço parece encolher numa 'aldeia global' de telecomunicações e numa 'espaçonave terra' de interdependências ecológicas e econômicas - para usar apenas duas imagens corriqueiras -, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal.

Por essa via, anunciam-se, com base no diálogo com outras disciplinas, novas maneiras significativamente diferentes de interpretação do espaço geográfico.

2. GEOGRAFIA HUMANISTA E A GEOGRAFIA CULTURAL

2.1 A Geografia humanista

A abordagem humanista contemporânea recebeu crescente atenção dos geógrafos brasileiros, sobretudo, a partir de meados de 1980. Trata-se de uma Geografia que procura, com base na fenomenologia e no existencialismo, interpretar os aspectos especificamente humanos do mundo vivido, trabalhando, para tanto, com valores, sentimentos, metas e propósitos das ações humanas. Seus defensores a definem como uma reação contra os modelos e teorias positivista e neopositivista utilizados para a análise geográfica. Nesse sentido, afirmam Capel & Urtega (1991, p.70):

A ênfase se transfere do espaço abstrato ao lugar concreto das ações humanas, ao mundo vivido pelos seres humanos; dos enfoques quantitativos e analíticos aos qualitativos e globalizadores; da explicação à compreensão; da visão que se pretende objetiva e distanciada do objeto à investigação participante; da racionalidade à aceitação da intuição como faculdade válida no processo de conhecimento.

De acordo com Gomes (1996, p. 309), tomando-se por base a revalorização de características fundamentais do humanismo, essa abordagem recolocou o homem no

centro de suas preocupações como produtor e produto de seu próprio mundo. Da mesma forma, resgatou da Geografia do século XIX elementos que possibilitaram estabelecer a ligação entre o passado clássico e as novas tendências. Esclarece o autor que o retorno a essas tradições se traduz na “[...] valorização do estudo dos costumes e hábitos marcados no tempo e que sustentam a importância primordial da cultura, freqüentemente esquecida pela ciência em sua versão racionalista”. Esse autor destaca como características marcantes do humanismo retomadas pela abordagem humanista, a subjetividade do saber, a concepção holística, e produção da cultura e o método hermenêutico.

A subjetividade do saber se traduziu na compreensão de que o comportamento espacial humano não se reduz à realidade objetiva do mundo, mas é igualmente guiado pelas imagens subjetivas que se tem dele. Nesse sentido, Copeta (1994, p. 51) assinala que a “objetividade é completada pela subjetividade, o conhecimento pela existência, a explicação pela descrição e os conhecimentos expressos sob a forma de leis pela particularidade histórica”.

A concepção holística, no entendimento de Gomes (1996), manifesta-se como valorização de uma totalidade aberta à indeterminação e à contingência, na qual a ação humana não pode jamais estar desvinculada do seu contexto seja ele físico ou social.

Ao conceberem o homem como produtor de cultura, no sentido de atribuição de valores às coisas que nos cercam, os geógrafos humanistas postulam que a cultura pode ser interpretada com base no código dos grupos que a criaram. Nesse aspecto, consideram que o ato de generalização conduz à perda relativa dos contextos particulares nos quais estão inseridos os elementos fundadores da cultura, tais como os valores e as significações.

A hermenêutica é apontada como um método eficaz de interpretação, à medida que permite levar em conta os contextos próprios e específicos de cada fenômeno. Para desenvolvê-lo, o geógrafo deve assumir a posição de observador capaz de interpretar o jogo complexo das analogias, valores, representações e identidades que caracterizam a atividade humana exercida especialmente. Nesse aspecto, a representação espacial ultrapassa os limites da simples localização dos fenômenos, permitindo o resgate da inteligibilidade dos fatos espaciais valendo-se de seus contextos.

A esse respeito, também escreve Pocock (1984, p. 140):

A reflexão, a observação e a experiência constituem os métodos de base da geografia humanista; observação livre ou estudos dos quais o geógrafo faz parte integrante do meio estudado, como membro de uma comunidade, visitante, amigo ou residente [...]. Em geografia humanista, a personalidade, a intuição e a reflexão do pesquisador são explicitamente valorizadas para evitar os *a priori* do método científico. O objetivo central da aproximação holística é o homem, ser vivendo o mundo, para compreender as estruturas e as significações do espaço vivido, e abordar assim questões raramente postas.

O retorno às fontes, a refutação do racionalismo, a subjetividade, o holismo, a valorização da cultura e a hermenêutica constituem os traços que aproximam os geógrafos humanistas. Todavia não há entre eles consenso em torno de um modelo a adotar. A meta comum dos geógrafos humanistas é descrever a experiência geográfica do homem, como ele realmente a experiencia, enquanto significação. Como atingir essa meta é menos estabelecido, Entrikin (1980, p. 21) observa que o “[...] consenso entre geógrafos humanistas parece ser que qualquer método é aceitável, se através dele tornamo-nos capazes de obter uma compreensão das metas, propósitos, significados e valores que o homem declara sobre seu ambiente”. Nesse aspecto, Gomes (1996, p. 316) ressalta que a divisão das tendências do humanismo é delicada e seus limites são tênues e bastante fluidos. Ao analisar essa produção, esse autor destaca dois tipos de matrizes. “[...] A primeira, inspirada por um certo psicologismo cultural e pela semiologia, define-se como um estudo do espaço vivido. A segunda diz respeito à abordagem que aproxima a fenomenologia e a geografia”.

Na perspectiva do espaço vivido¹, Armand Frémont (1980, p. 16-17) buscou renovar e revalorizar o estudo da região considerando-a como um sistema particular de relações subjetivas que une os habitantes aos lugares em que vivem. Esse autor não se interessou apenas pelas regiões concretas, modeladas pelos habitantes que constroem laços de afetividade e vivenciam a historicidade dos lugares, mas também pelas regiões com as quais os homens não se identificam. Nesse sentido, contribuiu para o avanço da análise humanista, tanto no que concerne ao sentimento de pertencimento que une os seres humanos ao território, quanto ao desenraizamento provocado pelas migrações. Segundo Gomes (1996), Frémont considera a categoria do espaço vivido como uma das dimensões da Geografia, sem contudo excluir completamente a conduta

¹ Segundo Gomes (1996), as bases que fundamentam os estudos sobre o espaço vivido remontam à escola francesa de Geografia da primeira metade do século XX, sobretudo os trabalhos de Vidal de La Blache e Pierre Deffontaines. A escola francesa ‘tradicional’ enfatizou a importância e a necessidade de contatos prolongados do geógrafo com os lugares e as paisagens que constituem seu objeto de estudo.



racionalista. Reconhece também a importância da psicologia genética de Piaget e da psicanálise como elementos de base para a investigação do espaço vivido.

No que refere ao ensino, Frémont (1997), ao enfatizar a contribuição da Geografia humanista para o processo de conhecimento dos alunos, defende a idéia segundo a qual a orientação pedagógica deve estar relacionada ao espaço vivido. Ou seja, a realidade do aluno deve ser a referência para a compreensão do espaço nas suas diferentes escalas. Segundo esse autor, as representações, o espaço vivido, a Geografia da percepção constituem um belo campo de pesquisa contemporânea para o ensino de Geografia. A recentralização no sujeito e no objeto permite uma melhor sensibilização para aprendizagens novas e também maior objetividade no estudo do espaço que se constrói e se interpreta. Nesse processo, Frémont (1997) destaca a importância de se levar em conta o espaço dos outros, de todos os outros, para tornar objetivo o cruzamento das representações acumuladas.

Os desdobramentos dos estudos sobre o espaço vivido enriqueceram a Geografia com a utilização de métodos de representação nos quais a dimensão subjetiva do espaço tornou-se objeto de pesquisa. Os trabalhos que explicitam a aplicação dos conceitos da fenomenologia à Geografia estão relacionados aos artigos de Relph e Yi-Fu Tuan, e foram publicados no início da década de 1970.

Para Relph, (apud. Gomes, 1996), a legitimidade do conhecimento fundamenta-se na explicação das experiências particulares vividas cotidianamente e contextualizadas pelos hábitos, códigos de valores e instrumentos culturais próprios. Isto significa dizer que é a intencionalidade que fornece sentido ao mundo.

Na mesma linha metodológica, Yi-Fu Tuan (1980) considera que a produção do conhecimento ocorre pelo viés intelectual e pelo existencial. O intelectual tem por objetivo ordenar e classificar teoricamente o conjunto de objetos que compõem o mundo, enquanto o existencial busca reconhecer o sentido e a intencionalidade do homem em relação aos objetos do mundo. Segundo o autor, nesse processo a contribuição do geógrafo humanista é compreender o mundo humano, mediante o estudo das relações homem-natureza, seu comportamento geográfico e seus sentimentos e idéias relativas ao espaço e aos lugares. Ao conferir especial relevo aos aspectos subjetivos humanos, particularmente aos contextos intelectuais, culturais, cognitivos e psicológicos que orientam as atitudes espaciais e as preferências ou aversões pelos lugares, Tuan (1985, p. 243) focaliza seus interesses “[...] no entendimento do mundo humano, através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu

comportamento geográfico bem como de seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar”.

No Brasil, pode-se destacar no âmbito da produção Humanística a contribuição de alguns autores como: Armando Corrêa da Silva, *Fenomenologia e Geografia*, 1986, Oswaldo Amorim Filho, *O contexto do desenvolvimento dos estudos humanísticos e perceptivos na geografia* (1987) e João Batista F. de Mello, *Geografia Humanística: a perspectiva da experiência e uma crítica radical ao positivismo* (1990) e *O Rio de Janeiro dos compositores da música popular brasileira: uma introdução à geografia humanística* (1991). Recentemente, Vicente del Rio e Livia de Oliveira organizaram o livro *Percepção Ambiental: uma experiência brasileira* (1996).

2.2 A Geografia cultural

Essa abordagem busca compreender a cultura como condição material em que os indivíduos se definem e criam uma identidade que se manifesta por meio de construções compartilhadas socialmente e expressas espacialmente. Seu caráter crítico reside na compreensão e na denúncia da dinâmica social e seu papel na manutenção de sistemas de desigualdade e injustiça.

De acordo com Ley e Samuels (1978), os novos horizontes da Geografia cultural foram encontrados no esforço do humanismo do século XX em restaurar a autoconsciência que envolve a condição humana.

Várias foram as influências recebidas pela Geografia cultural renovada. Dentre elas merecem destaque a Geografia cultural clássica, o materialismo histórico dialético, a filosofia dos significados da Geografia humanista e a inclusão em seu temário das dimensões não-materiais da cultura.

Na fenomenologia e no existencialismo, os geógrafos culturalistas encontraram subsídios necessários à reflexão sobre a própria existência e, por conseguinte, sobre os fenômenos do mundo vivido. Nessa perspectiva, o fator cultural, tema central do humanismo, reapareceu como elemento imprescindível para a

interpretação das diferentes configurações territoriais das sociedades, demandando um olhar renovado acerca das ligações entre espaço e cultura².

Até o final da década de 70, os aspectos subjetivos das relações entre espaço e cultura não mereceram a atenção dos geógrafos culturais. O interesse desses geógrafos tinha como foco as marcas que a cultura imprimia na paisagem ou a noção de gênero de vida. Ainda que sob diferentes formas, esses enfoques priorizavam a cultura material (artefatos, técnicas, utensílios e instrumentos de trabalho, habitat), não acompanhando a evolução dos estudos antropológicos que já atribuíam especial destaque à cultura mental e aos aspectos psicológicos das sociedades.

Nesse período, começou-se a esboçar um processo de recuperação da abordagem cultural na Geografia que, desde então, denotando um nítido interesse pelo movimento pós-moderno, passou a dar maior atenção às questões anímicas e ontológicas dos seres humanos. Claval (1999, p. 63), ao comentar a consonância da Geografia cultural renovada com o pensamento pós-moderno, afirma:

A única maneira da geografia levar em consideração os novos preceitos epistemológicos é adotar uma abordagem cultural. A cultura não é um campo de especialização semelhante àqueles que o progresso dos conhecimentos induz de maneira renovada. O ponto de vista cultural é constitutivo da geografia humana transformada pela crítica pós-moderna.

Esse autor, no artigo *As Abordagens da Geografia Cultural* (1997), destaca, como complementares e necessários, três eixos da análise geográfica da cultura:

[...] primeiro, ela parte das sensações e das percepções; segundo, a cultura é estudada através da ótica da comunicação que é, pois, compreendida como uma criação coletiva; terceiro, a cultura é apreendida na perspectiva da construção de identidades, insiste-se então no papel do indivíduo e nas dimensões simbólicas da vida coletiva (CLAVAL, 1997, p.92).

² De acordo com Corrêa (1999, p. 50), o interesse pela relação entre espaço e cultura é uma tradição das ciências geográficas. Foi no final do século XIX que as relações sociedade, cultura e natureza tornaram-se objeto central para a Geografia. Na Alemanha, suas raízes encontram-se na *Antropogeografia* de Friedrich Ratzel (1844-1904), obra que analisou os fundamentos culturais da diversidade das repartições dos homens e das civilizações, adotando encaminhamento ora etnográfico, ora político. Na França, a tradição dos estudos culturais foi inaugurada por Paul Vidal de La Blache (1845-1918) e encontra-se vinculada ao desenvolvimento da geografia regional. Nos primeiros decênios do século XX, Otto Schüller (1872-1952) desenvolveu o conceito de paisagem cultural (Kulturlandschaft). Nos Estados Unidos, Carl Ortwin Sauer (1889-1975) fundou a escola americana de Geografia cultural, dando origem, a “[...] uma sólida tradição que, em parte, compartilhava com os geógrafos europeus muitos dos temas de investigação, inclusive a ênfase na dimensão material da cultura”.

O primeiro eixo refere-se às formas com que os sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato) orientam as percepções que se tem do mundo e as explicações daí advindas. Nesse processo, as percepções se convertem em representações que codificam e traduzem maneiras de ver padronizadas. Essas representações individuais ou coletivas apreendidas no contato com os outros, mediante o processo educacional, constituem um universo mental que se coloca entre as sensações recebidas e a imagem interiormente construída. Portanto, cabe ao geógrafo captar a maneira pela qual são construídas as representações do real e refletir sobre sua permanência, fragilidade e reações que provocam (Claval, 1997).

O segundo eixo trata da dimensão coletiva da cultura. A renovação dessa abordagem está diretamente relacionada aos progressos da lingüística e da teoria da comunicação. Essa aproximação entre cultura e comunicação refere-se ao processo de circulação de informações transmitidas por meio de diferentes linguagens (expressão corporal, oral, escrita ou visual), de geração em geração, entre amigos, parceiros de trabalho ou de negócios ou ainda pela mídia. É este processo de transferência mútua de informações culturais que possibilita a aquisição de conhecimentos, descortinando novos valores que, dependendo do grau de inserção dos indivíduos, podem ou não ser apreendidos e interiorizados. Dando ênfase ao fato de que o conteúdo das mensagens intercambiadas não pode, de modo geral, ser compreendido fora do ambiente em que os interlocutores se encontram, Claval (1997, p. 95) argumenta:

Esta perspectiva sublinha que a cultura é antes uma realidade em escala local: de um círculo de interação a outro, trocas têm lugar; equivalências se desenvolvem, de modo que a comunicação seja possível, porém nem tudo é transmitido. Não existe compreensão real dos processos culturais se negligenciarmos o jogo da intersubjetividade.

O terceiro eixo prioriza a interiorização e reconstrução da cultura pelo indivíduo no processo de formação de sua identidade, conferindo-lhe um estatuto no grupo frente a outras coletividades. Assim, ao valorizar a dimensão subjetiva do homem, tem como pressuposto que a cultura é assimilada de forma diferenciada. Isto significa que a retenção e a interiorização das informações culturais passam por um crivo pessoal intimamente ligado aos processos internos e perceptivos de cada um. Esse processo de interiorização e reconstrução individual da cultura estende-se à vida adulta, quando os valores institucionalizados podem ser assimilados ou rejeitados. Dessa forma,

se por um lado o intercâmbio de informações culturais possibilita a integração social dando-lhe significação e proporcionando sentimentos de pertencimento, por outro, há também uma dimensão individual, particular, que não pode ser ignorada.

As possibilidades da geografia cultural contemporânea são múltiplas. Sua unidade manifesta-se no propósito de conceber a cultura não como realidade global, mas como um conjunto infinitamente diversificado e em contínua evolução (CLAVALL, 1999). Daí o interesse dos geógrafos culturais pela investigação de uma pluralidade de temas relacionados à cultura popular, ao folclore, à etnia, ao gênero, à religião e por diferentes manifestações artísticas como a música, a literatura e a poesia. Nas palavras de McDowell (1996, p.159):

A geografia cultural é atualmente uma das mais excitantes áreas de trabalho geográfico. Abrangendo desde as análises de objetos do cotidiano, representação da natureza na arte e em filmes até estudos do significado das paisagens e a construção social de identidades baseadas em lugares, ela cobre numerosas questões. Seu foco inclui a investigação da cultura material, costumes sociais e significados simbólicos, abordados a partir de uma série de perspectivas teóricas.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE AS VERTENTES HUMANISTAS DA GEOGRAFIA E INCORPORAÇÃO DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO

O exposto até aqui evidencia a diversidade de concepções que, nas últimas décadas, passaram a nortear a produção geográfica. A aproximação entre elas consiste na revalorização de certos elementos do humanismo. Sem negar a contribuição dessa orientação para a reestruturação do saber, um significativo número de geógrafos, preocupados com os limites das interpretações de mundo centradas nos paradigmas básicos da ciência moderna, buscou redimensionar o discurso geográfico por meio da aproximação de linhas do pensamento que até a década de 80 eram concebidas como opostas.

Vários indícios apontam que, na atualidade, os geógrafos encontram-se abertos ao diálogo, face ao reconhecimento da importância e da riqueza de alternativas para a abertura de novas direções da pesquisa geográfica.



Há muito as possibilidades de diálogo entre as diferentes concepções do conhecimento foram postuladas por renomados pensadores da teoria crítica como Habermas e Giddens. Esse debate pode contribuir para ampliar os horizontes das diferentes tendências que, em muitos aspectos, podem se complementar. Nesse sentido, Gomes (1996, p.301-302) faz as seguintes considerações a respeito da aproximação entre o materialismo histórico e o humanismo:

[...] o materialismo histórico e o humanismo moderno partem de uma mesma crítica, a recusa da ciência positivista, e podem, sob alguns aspectos, ser considerados como perspectivas complementares. O materialismo histórico redescobriu a reflexividade de toda ação social e, por conseguinte a importância de uma análise que leve em conta o valor e o antropocentrismo da vida social. Ao mesmo tempo, o humanismo se desembaraçou do idealismo e do subjetivismo, que caracterizam as primeiras análises, e recolocou a importância da existência material no centro das interpretações.

Do mesmo modo, a recente atenção dada às experiências em sociedade, à teia de relações que os indivíduos tecem entre si, à forma pela qual instituem suas comunidades, organizando-as e identificando-se com o território no qual vivem, acabou por aproximar os encaminhamentos humanista e cultural da Geografia contemporânea. Não obstante, o primeiro interessa-se especificamente pelo indivíduo, pela sua singularidade, pelo caráter insubstituível da pessoa e de seus laços com os 'outros' e o segundo dá especial ênfase aos aspectos coletivos, aos grupos e à sociedade. Todavia essas perspectivas não se excluem, ao contrário, complementam-se.

Para Levy (1997, p. 28), a convergência entre a Geografia cultural e a humanista situa-se no fato de a abordagem cultural acrescentar a dimensão individual em seus juízos, garantindo "os direitos fundamentais", e a humanista reforçar o sentido da cultura, preocupando-se com a realização do homem, respeitando sua dignidade pessoal. Em sua opinião,

[...] a geografia humanista, na medida em que situa a 'ontologia espacial antes da epistemologia', ela se constitui em uma geografia cultural 'especial', que aprofunda o sentido da existência individual no mundo, partindo do postulado que a unidade lógica da existência não é nem o espaço, nem o tempo, nem a sociedade; é a pessoa humana, e o indivíduo visto na sua relação fenomenológica com o mundo... a geografia humanista visa a compreender as motivações e o sentido das escolhas individuais no espaço, no tempo, na sociedade...nisto, eles [os estudos inovadores da geografia] olham o afeto, o sistema de valores, as preferências, as crenças [...].

Esse autor assinala ainda que um único traço as distingue. Trata-se da relevância concedida pela Geografia humanista à intuição, tanto no processo de formação do conhecimento como na condução da ação que, antes de tudo, obedece a impulsos individuais.

o0o0o0o0o

Essas considerações apontam para uma tendência de flexibilidade entre as correntes, portanto, para uma abertura e maior aceitação do pluralismo metodológico. Nesse caso, a análise geográfica não poderia ser construída por meio de uma única via metodológica reconhecendo-se, assim, o potencial oferecido pelas diferentes perspectivas à formação geográfica. Isso levaria a supor que a tendência marcante hoje nas propostas de ensino de geografia estaria se encaminhando a um hibridismo, à multiplicidade de teorizações e de práticas?

Essa pergunta situa-se no horizonte das questões a serem trabalhadas nesta tese. A produção intelectual escrita no campo do ensino de geografia, na década da 1990, parece estar influenciada por uma abertura a uma multiplicidade de tendências, integrando enfoques pós-modernos com os modernos. Dessa forma, parecem estar incorporados a boa parte das obras produzidas na década de 90 temas ligados ao papel da cultura nas aprendizagens, à diferença, à linguagem, ao papel das mídias, aos processos de atribuição de sentido, à interdisciplinaridade. Haveria, também, um posicionamento de vínculo desses autores com o pensamento moderno, pelo que os temas resignificados pelo pensamento pós-moderno são, na verdade, ressonâncias do pensamento moderno.

Buscando comprovar a validade dessas proposições, seguiremos os seguintes passos:

1) Faremos uma revisão de pesquisas da década de 90 que mostram a situação do ensino de Geografia nas escolas de ensino fundamental, visando apanhar alguns problemas que ocorrem.

Apresentaremos a produção científica sobre o ensino de Geografia, com base na seleção de obras consideradas mais expressivas em termos de influência na formação inicial e continuada de professores. Após a exposição das obras, indicaremos as características mais marcantes dessas propostas, tentando traçar um perfil comum de conceitos delas provenientes

2) Faremos um apanhado do legado do pensamento moderno da Geografia, para captar conceitos que possam ter correspondência com aqueles encontrados nas atuais propostas.

3) Finalmente, exporemos nossa tentativa de cotejamento entre os temas dos autores clássicos e os temas dos autores das propostas atuais.



Capítulo II

AS PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA E AS PROPOSTAS ATUAIS DE REVISÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Capítulo II

AS PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA E AS PROPOSTAS ATUAIS DE REVISÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

CAPÍTULO II

AS PRÁTICAS DE ENSINO NA ESCOLA E AS PROPOSTAS ATUAIS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Este capítulo apresenta um panorama dos resultados de pesquisas referentes às práticas de ensino de Geografia adotadas pelos professores do ensino fundamental e médio, visando extrair alguns traços mais marcantes dessas práticas; apresenta, também, propostas para superação dos problemas existentes. Ao fazer isso, pretende-se atender a dois objetivos: 1º) verificar em que bases foram feitas as propostas metodológicas recentes, já que os autores investigados, em sua maior parte, mostram em seus trabalhos os problemas do ensino de Geografia para, em seguida, indicar suas contribuições; 2º) verificar se existe continuidade entre as propostas para o ensino de Geografia produzidas na década de 1990 e as propostas de geógrafos e pedagogos do século XIX. Com essas preocupações, este capítulo foi desenvolvido em três momentos. O primeiro apresenta um mapeamento das pesquisas sobre as práticas de ensino, em que se tentou identificar traços que demarcam influências seja da Geografia moderna seja das propostas metodológicas atuais. O segundo expõe um levantamento da produção científica relacionada com a Geografia escolar produzida no decorrer da década de 1990, com destaque para aqueles trabalhos que tiveram mais impacto na formação de

professores e nas escolas.³ O terceiro apresenta propostas atuais para o ensino de Geografia, com o objetivo de identificar tendências e da Geografia atual.

1. A PESQUISA DAS PRÁTICAS DE ENSINO: A REALIDADE E AS PROPOSTAS SUPERADORAS

As pesquisas sobre o ensino de Geografia têm aumentado quantitativa e qualitativamente nas duas últimas décadas. Gradativamente tem-se constatado um incremento na preocupação de se conhecer mais e melhor o papel da Geografia escolar e a maneira como se desenvolvem seu ensino e sua aprendizagem. Atestam isso os levantamentos sobre a produção de teses e dissertações realizados por Cavalcanti (1998) e pela autora deste estudo, assim como os dados apresentados por Pontuschka (1999) sobre as linhas de pesquisa voltadas para o ensino e a aprendizagem de Geografia.

De acordo com o levantamento de Cavalcanti (1998), entre 1980 a 1985, foram desenvolvidas oito teses e dissertações sobre o assunto, de 1986 a 1990 esse número cresce para 17 e de 1990 a 1996, para 30. Essa autora conclui que, no conjunto desse levantamento, mais de 40% dos títulos referem-se às questões da metodologia e da prática do ensino de Geografia nos níveis de ensino fundamental e médio.

Complementando a pesquisa de Cavalcanti, o levantamento realizado para esta pesquisa indicou que, entre 1997 a 2000, o número de teses e dissertações é de 16. Acrescentando este número ao apresentado por Cavalcanti, pode-se dizer que, na década de 1990, foram produzidos 46 (30 +16) trabalhos sobre o ensino de Geografia. Verificou-se também que o período entre 1996 a 1998 concentra 23 das 46 pesquisas da década de 1990, ou seja, a maior produção. Depois disso, os registros apontam para um forte declínio, em especial no ano 2000, pois os dados indicaram apenas uma dissertação⁴. (ver anexo 1.)

³ Foram incluídos entre as propostas os parâmetros curriculares de Geografia, elaborados pela SEF/MEC, por entendermos que as orientações metodológicas desse documento correspondem aos critérios elencados para identificar as propostas atuais para o ensino de geografia.

⁴ Dados extraídos do catálogo de Teses do IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia) e do catálogo de Teses e Dissertações de Geografia da Universidade de São Paulo, disponibilizados na *internet*. Algumas informações foram retiradas do levantamento apresentado por Pontuschka no artigo *A Geografia: Pesquisa e ensino*. In: Ana Fani Alessandri (org). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.



Pontuschka (1999, p. 130), situando seu levantamento no acervo de teses e dissertações do departamento de Geografia e de Educação da Universidade de São Paulo – USP, constatou que, entre 1980 e 1990, as linhas de pesquisa que aglutinaram o maior número de trabalhos referem-se ao livro didático e à educação cartográfica. Segundo a autora, na década de 1990, embora predominem essas linhas de pesquisa, começa a haver uma certa diversificação e maior investimento nas pesquisas relacionadas à metodologia de ensino, tais como:

[...] educação ambiental na visão do geógrafo; o ensino de geografia e os métodos interdisciplinares; o desenvolvimento de conceitos como o de paisagem; a linguagem das imagens na construção de conceitos; a importância do vídeo em sala de aula; etc.

Assim, enquanto na década 1980 os geógrafos centralizaram as discussões nos fundamentos teórico-metodológicos que orientavam a prática de ensino dos conteúdos de Geografia, a década de 1990 evidencia a preocupação em ampliar o conhecimento sobre metodologia do ensino e aprendizagem da Geografia, a formação do professor de Geografia, a interdisciplinaridade e a história da Geografia escolar.

Essas investigações em muito têm contribuído para uma melhor compreensão das diferentes tendências do pensamento geográfico que nortearam e norteiam as práticas do ensino dessa ciência, assim como para ampliar os conhecimentos a respeito dos procedimentos metodológicos e da história dessa disciplina.

Para delinear as principais contribuições dessas pesquisas, considera-se relevante destacar, ainda que em linhas gerais, as principais características do período a que se referem.

A pesquisa de Rocha (1997, p. 53) sobre a trajetória da Geografia escolar indica que, no período de 1837 a 1942, predominaram no currículo escolar brasileiro duas orientações teóricas:

[...] a **Geografia clássica**, caracterizada pela mera descrição e classificação dos lugares, por sua ênfase na memorização de nomenclaturas, distanciamento da realidade dos (as) alunos (as) e desprovida de caráter científico; e a **Geografia moderna**, que contrapondo-se à clássica propunha um ensino assentado em critérios científicos sob influência positivista (método racional) que permitisse aos (as) alunos (as) estabelecer nexos causais entre os fenômenos geográficos estudados. (Grifos do autor.)

Nesse estudo, o autor ressalta que até o século XIX, período em que os jesuítas foram os responsáveis pela educação formal, os conhecimentos geográficos ainda não estavam organizados como disciplina escolar. A aprendizagem desses conhecimentos ocorria simultaneamente à aprendizagem da leitura. Assim, para que os alunos compreendessem melhor o trecho de uma obra, “[...] objeto de estudo nas aulas de gramática [...]” (1997, p. 53) utilizava-se de informações de caráter geográfico bem ao estilo da Geografia clássica, descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno. Em outro texto, Rocha (2000a, p. 130) acrescenta que, de acordo com os fundamentos da Geografia matemática, os professores procuravam realizar o ensino sobre a Terra “[...] em conexão com os conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia, bem como da geometria”.

Rocha (1997, p. 53) conclui que a substituição da orientação clássica pela moderna foi marcada por um “[...] complexo processo de conflitos que resultou numa complementaridade [...]” que tornou-se o modelo hegemônico em nossas salas de aula até as décadas de 1970 e 1980, quando inicia-se “[...] um novo processo de conflitos no interior da disciplina [...]”, desencadeado pelo Movimento de Renovação da Geografia e de seu ensino.

Na educação formal, a Geografia moderna adquiriu maior importância a partir das últimas décadas do século XIX. Todavia, sua institucionalização só ocorreu na primeira metade do século XX com a fundação dos primeiros cursos universitários destinados a formar os professores de primeiro e segundo graus. Nesses cursos, a Geografia ensinada seguia a orientação da escola francesa de Vidal de La Blache (ANDRADE, 1987).

Em razão da influência da escola francesa e correntes que dela se originaram, a Geografia brasileira nasceu postulando o argumento da neutralidade científica, a isonomia entre a natureza das coisas e a natureza humana, a descrição e a enumeração dos aspectos visíveis do real e o método indutivo como única via para a formulação de leis gerais de interpretação. Assim, a Geografia adquiriu a identidade de ciência empírica pautada na observação.

No ensino, essa tendência manifestou-se, e ainda manifesta-se, no estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas de forma dissociada das relações sociais. Nesse sentido, Seabra (1984, p. 8) escreve:

A geografia fala da população, mas não da sociedade; de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais; das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim do homem o seu caráter social.

A atividade de ensinar é centrada na exposição oral da matéria pelo professor. O aluno é, assim, o receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os procedimentos didáticos priorizam a descrição e a memorização dos elementos da paisagem, sem levar em conta a necessidade de se estabelecerem relações, analogias e generalizações.

Documentos analisados por Braga (1996) confirmam a presença dessa concepção de Geografia no cotidiano da sala de aula. Segundo ela, uma professora que lecionou na escola rural, na década de 40, assim se expressou: “[...] Olha, eu diria que a Geografia é a descrição da Terra, porque Geo = Terra e Grafia = descrição”. A autora destaca ainda que os manuais de Geografia escritos nas décadas de 1950 e 1960 por Aroldo de Azevedo, em muito contribuíram para difundir essa concepção. Nas palavras de Azevedo, citado por Braga (1996, p. 216 - 217):

- a Geografia estuda aspectos da natureza; - a parte física natural e a modificada; - o espaço físico e geográfico: - os elementos do espaço natural e cultural; - é o estudo do espaço (terra, relevo, clima, vegetação); - estudo da terra, da natureza, - o mundo em todos os seus aspectos; - é o estudo do espaço geográfico da natureza; - dimensão espacial da realidade, é o estudo da natureza; - é o estudo de tudo que está ao nosso redor, de tudo que podemos aproveitar; - é o estudo do espaço físico; - etc.

Katuta (2001, p. 135) verificou em sua pesquisa que, nesse período, o mapa era um produto da investigação geográfica e não um instrumento, um meio de reflexão. Daí a necessidade de o geógrafo dominar conhecimentos técnicos e cartográficos para representar fidedignamente as partes que compõem a realidade. Ressalta a autora que, na maioria das vezes, os mapas eram utilizados apenas para localizar e descrever fenômenos.

Durante o período de 1950 a 1960, generalizaram-se em todas as ciências humanas grandes mudanças metodológicas relacionadas à orientação neopositivista. A Geografia tradicional no sentido positivista que lhe tem sido atribuído, tornou-se o alvo das críticas efetuadas pelos geógrafos neopositivistas que consideravam a mera descrição e observação destituídas de caráter científico. Para eles, as teorias eram

imprescindíveis na interpretação dos fatos. O método dedutivo foi valorizado assim como o empirismo mais abstrato, baseado em dados filtrados pela estatística.

No ensino de primeiro e segundo graus, a influência dessa corrente foi praticamente nula. Como observa Schäffer (1998, p. 106):

Para o ensino fundamental, a pluralidade teórica e instrumental desse período não foi passada. Como reflexo desse movimento de pesquisa e produção estão presentes nos livros didáticos apenas alguns novos temas, como rede urbana, estrutura e uso do solo, funções urbanas. Estes temas, quanto ao tratamento que mereceram, sustentaram-se praticamente nos pressupostos até então adotados: sociedade como um todo homogêneo (todos os homens são iguais e têm interesses comuns), determinação dos fenômenos urbanos pelas condições naturais ou culturais, crença num método único (científico) para abordar diferentes fenômenos, tanto os da natureza quanto os da sociedade.

A esse período corresponde uma orientação pedagógica baseada no pressuposto da neutralidade científica, cuja preocupação voltava-se para a eficiência e a eficácia do ensino, ou seja, a tendência tecnicista. Em razão da influência dessa tendência, a prática do ensino de Geografia permaneceu vinculada ao conhecimento observável e mensurável, eliminando dos conteúdos qualquer sinal da subjetividade. Da mesma forma, os métodos de ensino se limitaram a procedimentos e técnicas necessários ao alcance dos objetivos instrucionais previstos no processo de ensino e aprendizagem.

No final da década de 1970, surge como reação à Geografia positivista e neopositivista, um movimento crítico de reformulação da ciência geográfica e da Geografia escolar. Um dos marcos desse movimento foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos (1978), no qual ocorreram importantes mudanças na organização da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) promotora do encontro. Até então não havia por parte dessa associação acentuada preocupação com as questões do ensino. Com a mudança da direção, o ensino de Geografia foi eleito como uma de suas metas prioritárias. Outro marco foi a realização, também pela AGB, do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – *Fala Professor* (1987). A partir desse encontro, o tema do ensino adquiriu cada vez mais legitimidade no âmbito da AGB. Confirmam isso os dados apresentados por Cavalcanti (1994, p. 16) a respeito do número de comunicações sobre o ensino de Geografia veiculadas nos encontros nacionais da AGB, entre 1986 a 1996: “[...] 10,4% no Encontro de 1988; 12% no de 1990 e 21. 9% no de 1992 – e pela

continuidade do propósito de realização de encontros nacionais de ensino de Geografia.”

De conformidade com a pesquisa anterior realizada por esta autora (ZANATTA, 1996), constatou-se que uma das características do primeiro momento da renovação do ensino consiste na crítica ideológica aos fundamentos teóricos que norteavam a abordagem dos conteúdos de ensino da ciência geográfica. Ou seja, a denúncia de um saber posto secularmente a serviço do poder e dos poderosos. Daí o combate à Geografia tradicional, expresso através das indagações sobre o sentido e o significado da Geografia escolar como, por exemplo, o que é Geografia? Para que e a quem serve? Essa posição indica a significativa influência de Lacoste (1974, 1976) no movimento de renovação do ensino de Geografia

Na mesma pesquisa, foi possível constatar o grande descontentamento dos geógrafos críticos pela baixa qualidade do ensino de Geografia do 1º e 2º graus e de seu distanciamento da realidade. Como exemplos característicos dessa insatisfação, pode-se destacar as importantes reflexões de Resende (1986) e Oliveira (1989).

Releia-se com atenção as respostas dos alunos e teremos o retrato falado de uma ciência que se esgota na observação e catalogação dos dados da realidade [...], ‘Ciência’ empirista, que se recusa a transcender o dado em si, o imediato [...] que assenta sua análise [...] ‘no solo e não na sociedade’ que produz e reproduz este solo, vale dizer, disciplina igualmente naturalista, para quem a História não existe, mas somente o tempo geológico supra-humano e diante do qual a sociedade e seu tempo parecem pequeninos, irrelevantes. [...] Uma Geografia que examina o relacionamento entre o homem e a natureza, sem se preocupar com a relação social entre os homens, mediação inevitável da dialética homem/natureza (RESENDE, 1986, p. 25).

Como todos sabemos, o ensino de uma forma geral e especificamente o ensino de geografia passa por uma profunda crise. O saber ensinado esta longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo. [...] os professores e os alunos são treinados a não pensar sobre o que é ensinado e sim, a repetir pura e simplesmente o que é ensinado. O que significa dizer que eles não participam do processo de produção do conhecimento (OLIVEIRA, 1989, p.11 e 28).

Com relação às propostas de ensino elaboradas nesse período, verificou-se também, na referida pesquisa, que a orientação marxista influenciou de forma expressiva a elaboração de propostas curriculares para o ensino fundamental. Tal orientação estimulou a abordagem dos conteúdos como instrumento de libertação e de transformação da realidade, propiciou o avanço de uma discussão metodológica

articulada ao compromisso político ideológico e desencadeou um movimento voltado para a emancipação dos professores, no que diz respeito ao controle de seu trabalho e à possibilidade de atuarem na seleção do que ensinar, mediante uma orientação assentada na autonomia do pensamento do aluno. Nessa pesquisa, não foram constatados elementos que apontassem o vínculo entre as propostas analisadas e os fundamentos da Geografia humanista. (ZANATTA, 1996)

Cavalcanti (1998) destaca como pontos comuns entre as propostas de ensino da década de 1980 e 1990 os seguintes aspectos: as críticas sistemáticas ao ensino dos conteúdos estruturados de acordo com a perspectiva tradicional; o fato de explicitarem as possibilidades de a Geografia e de a prática de ensino cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares e o de alertarem para a importância de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo geográfico.

Embora sejam valiosas as contribuições dadas pelos geógrafos críticos no sentido de reconstruir a geografia escolar, por meio de uma abordagem crítica dos conteúdos, sintonizada com as transformações ocorridas no âmbito da ciência geográfica, as pesquisas alertam que ainda é reduzida a incorporação das novas propostas teóricas da Geografia na prática de ensino dessa disciplina.

Estudos realizados por Kaercher (1997, p. 67) confirmam que a renovação do ensino da Geografia brasileira já possui “[...] quinze anos, mas o seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula de primeiro e segundo graus”. Da mesma forma, Cavalcanti (1998, p. 21) chama a atenção para duas questões fundamentais:

[...] os modestos efeitos na prática de ensino dos professores de geografia, comparados com os questionamentos, análises e propostas ‘renovadas’ feitos em nível teórico e a reflexão dessa prática a partir de uma referência pedagógico-didática, também incipiente.

Em relação aos conteúdos geográficos, Braga (1996) e Gebran (1996) afirmam que, na maior parte das escolas brasileiras, predomina uma prática essencialmente tradicional.⁵

⁵ Convém esclarecer que há uma nítida diferença na utilização do termo “tradicional” na Geografia e na Pedagogia. Na Geografia, conforme mencionamos, difundiu-se a idéia de que esse termo correspondia à Geografia inspirada no positivismo, levando a uma postura reducionista em relação às modulações do pensamento geográfico elaboradas desde o final do século XVIII. Na Pedagogia, diferentemente, o termo está associado a formas efetivamente tradicionais do ensino, tais como se manifestam nas concepções da pedagogia jesuíta e da pedagogia de Herbart, em que se acentua o aspecto verbal, mnemônico, repetitivo, associativo do ensino.

Segundo Braga (1996, p. 216), ainda hoje é comum a idéia de que “[...] a Geografia deve estudar as coisas[...]”, ou seja, a montanha, o rio, a floresta, o solo, a indústria, a cidade, os transportes, etc. Identificá-las e descrevê-las são atividades que se encontram presentes na prática cotidiana dos estudos geográficos nas escolas.

Gebran (1996) constatou que, nas séries iniciais do primeiro grau, os conteúdos são abordados de forma superficial, compartimentada e descontextualizada, favorecendo o desenvolvimento de atividades de caráter mecânico e repetitivo que dificultam a construção de noções e conceitos básicos. Verificou ainda que algumas tentativas de inovação sugerem atividades de observação do meio, com base no contexto do aluno. Contudo, na prática, essa ação se limita à reprodução de textos, às descrições formais e informativas que visam à memorização. Nas palavras de Gebran (1996, p. 9):

[...] as análises do processo no cotidiano da sala de aula revelam que se insiste em um ensino de geografia preocupado com a supervalorização da memória, (...) em detrimento do entendimento e da compreensão. Esse processo, de certa forma, leva a uma paralisia da atitude crítica do aluno e reforça, cada vez mais, a incapacidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos, sem evidenciar as condições sócio-econômicas, culturais e históricas da realidade social.

Carvalho (1998, p. 88), por sua vez, em pesquisa com professores, verificou que em relação aos conteúdos há algumas alterações que evidenciam a repercussão das mudanças propostas para o ensino de Geografia. Para exemplificar, a autora ressalta que, durante o estudo das regiões e da população brasileira, as professoras evitaram a memorização de nomes, “[...] questões políticas foram aventadas e não se apresentou uma sociedade homogênea”. Entretanto, também aponta como problema o distanciamento do conteúdo da realidade. Em suas palavras:

A conclusão a que, infelizmente, se chega é que as mudanças, mesmo incluindo alguns tópicos, como os citados no parágrafo anterior, sempre percebidos como ausentes por aqueles que criticaram as geografias tradicionais, não trouxeram vida e nem brilho aos novos conteúdos.

A esse respeito, Pontuschka (1999, p.113) argumenta que, mesmo sendo a crítica ao ensino de Geografia da primeira metade do século XX feita pelo fato de os geógrafos se preocuparem principalmente com os conteúdos escolares, ou seja, o que

ensinar e não como ensinar, “[...] ainda não podemos dizer que os métodos de ensino mais inovadores e democráticos hoje estão aplicados nas escolas do país.”

Pedagogicamente, a problemática que diz respeito à relação conteúdo/método de ensino tem resultado em sérias dificuldades enfrentadas na sala de aula. Cavalcanti (1998, p. 12), ao comentar acerca das deficiências do ensino e da aprendizagem, faz a seguinte ponderação:

[...] os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária.

Outro problema mencionado por Souza e Katuta (2001, p. 124) diz respeito ao fato de a Geografia crítica ter valorizado, num primeiro momento, a discussão sobre o método de leitura da realidade. Na opinião desses autores, o movimento crítico relegou a segundo plano as reflexões sobre os conhecimentos técnicos cartográficos. Além disso, a crítica sobre os conteúdos tradicionais acabou contribuindo para que o professor entendesse que seria necessário abandonar “[...] tudo o que fazia parte da ‘Geografia Tradicional’ para se tentar construir uma Geografia realmente crítica”.

A relação Geografia/Cartografia é um assunto que tem merecido especial atenção dos pesquisadores que buscam propor práticas mais adequadas para o desenvolvimento da habilidade de mapear e ler a realidade.

Kaercher (1997) e Cavalcanti (1998), em pesquisas realizadas com alunos do ensino fundamental, constataram forte associação entre os termos Geografia e mapa. Os dados levantados permitiram deduzir que o mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola.

De acordo com Kaercher (1997, p. 108), as palavras que mais se destacaram no depoimento dos alunos foram: “[...] Mapa, Terra (= planeta), população, mundo, [...] clima, relevo, vegetação, hidrografia”, o que demonstra o quanto a Geografia tradicional de cunho positivista permanece viva na prática dos professores. Não obstante isso, o autor ressalta que existem professores produzindo uma Geografia renovada e diferenciada da tradicional, assim como alguns livros didáticos.

Em relação aos livros didáticos, Pereira (1989), Rufino (1996) e Carvalho (1998) consideram Melhem Adas como um dos autores que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, procuraram mudar a estrutura de seus livros, atualizando-os com temas econômicos e sociais, adequando-os à faixa etária do alunos.

Rufino (1996) destaca também o trabalho dos geógrafos Douglas Santos, Diamantino Pereira e Marcos de Carvalho que organizaram a coleção de 2º grau – *Geografia, Ciência do Espaço: o espaço mundial* (1987) e *Geografia, Ciência do Espaço: o espaço brasileiro* (1988), articulando e discutindo a produção e organização do espaço geográfico na perspectiva do espaço da produção, da circulação e das idéias. Além desse trabalho, essa autora destaca a coleção de 1º grau que apresenta uma nova abordagem dos conteúdos geográficos. Reconhece ainda a contribuição de José William Vesentini que, como autor de livros didáticos, propõe significativas mudanças na discussão sobre temas políticos, econômicos, geopolíticos.

Todavia os depoimentos de alguns professores analisados por Carvalho (1998, p. 84) indicam que a escolha desse material vem sendo realizada sem um conhecimento mais aprofundado de sua concepção teórica. Em suas palavras:

Nos depoimentos das professoras sobre a escolha do manual aparece muita adjetivação - é um livro interessante, crítico, é o melhor do mercado - mas nunca aparecem os porquês. Uma prática não relacionada a reflexões teóricas mais profundas explica a ausência de preocupação com alguns importantes parâmetros da discussão teórica sobre a geografia crítica, tanto na escolha do livro didático quanto durante a veiculação dos conteúdos em sala de aula.

Ressalta a autora que essa postura passiva do professor o coloca na condição de não-sujeito do conhecimento, de não-interlocutor com o autor do livro didático em que se baseia para planejar suas aulas.

Em sua pesquisa, Cardoso (1999, p. 84) identificou na fala dos professores entrevistados elementos que reafirmam o comodismo, conformismo e a análise superficial na escolha dos manuais didáticos. De forma pouco consistente, verificou ainda um viés crítico e um descontentamento com esse material. Conforme depreende-se da fala dos professores:

Não é só usar o livro didático. É buscar coisas para enriquecer o livro didático. É despertar o gosto geográfico neles porque se ficar só no livro didático a aula então fica monótona, a aula fica chata...

Ele abrange muito, por exemplo, ele põe fusos horários na quinta série que eu acho muito difícil. A escala, as coordenadas eu acho muito difícil. É um programa muito rico para quinta série.

Em relação aos manuais didáticos utilizados na 5ª série, Cardoso (1999, p. 90) constatou que, na maior parte dos livros analisados,⁶ o conhecimento geográfico apresenta pouca possibilidade de ser efetivamente compreendido e assimilado pelo aluno. Os textos didáticos dificilmente expressam o conhecimento geográfico em uma escala mais próxima do aluno, ou seja, não apresentam uma “[...] interface entre o que o aluno vivência e o conteúdo proposto.”

Nesse sentido, é oportuna a observação de Braga (1996), segundo a qual a dificuldade de objetivação do discurso crítico se explica pela fragilidade teórica de seus mensageiros em relação a um conteúdo científico que possibilite decodificar a realidade. Essa constatação aponta para a necessidade de se investir teórica e praticamente na formação dos professores de Geografia.

A pesquisa de Cavalcanti (1998, p. 171) confirma a dificuldade das professoras em dominar teoricamente os conceitos básicos da ciência geográfica. Os depoimentos demonstraram que os conceitos definidos por boa parte das professoras expressaram simplesmente vivências de seu cotidiano. Assim sendo, a autora ressalta que as formulações teóricas dos professores “[...] foram similares às dos alunos, ressaltadas as diferenças de idade e de maturidade”. Para ilustrar, destaca o entendimento sobre o conceito de paisagem de uma professora que cursava o último ano de Bacharelado: “[...] paisagem lembra natureza em geral e, para isso, a caracteriza pelo que se vê da janela de um carro, numa viagem [...]. A mesma idéia aparece quando diz: “[...] pro lado de Senador Canedo tem um morro lá que chama bastante atenção [...]”.

Callai (1999, p. 55), em pesquisa realizada com os alunos do curso de Geografia da Universidade de Ijuí (UNIJUÍ, RS) constatou que os alunos chegam à universidade com uma idéia de Geografia restrita à descrição do quadro natural da Terra. Para eles, Geografia é a ciência “[...] que estuda o espaço, o relevo, a vegetação”, “[...] que estuda a hidrografia, a litosfera [...]”. Enquanto isso, os alunos mais adiantados demonstraram uma concepção mais ampla de Geografia.

⁶ *Geografia Nova*, Igor Moreira (1993); *Geografia e Participação*, Celso Antunes (1996); *Geografia Crítica*, Vesentini, J. William e Vânia Vlach (1996); *Espaço em Construção*, Luci I. Alves, Rosângela e outros (1993); *Geografia Ativa*, Zoraide V. Beltrame (1993); *Geografia*, Melhen Adas (1994); *Lições de Geografia*, Hélio C. Garcia (1995); *Geografia*, Elian A Lucci (1995); *Vivência e descoberta em geografia*, Darós Scarbelli (1993).

[...] É uma ciência que estuda as transformações do meio em que vivemos – o espaço [...] O estudo da paisagem, da configuração do espaço relacionada aos fatos históricos. [...] A ciência que estuda o espaço, a sociedade, o meio em que vivemos”.

A leitura dos dados da referida pesquisa permite inferir que a concepção de Geografia dos alunos iniciantes aproxima-se de uma postura naturalista, ao passo que os alunos que se encontram em estágios mais adiantados do curso têm uma concepção mais humana, sem contudo afastarem-se da concepção positivista.

No que se refere à prática dos professores universitários, Callai (1999, p. 36), ao enfatizar a necessidade de renovar o ensino na sala de aula, diz:

[...] é necessário pensarmos junto com os professores (para sairmos da tentação do receituário pronto), pois na maioria das vezes nos gastamos em discussões teóricas e, no dia a dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas. Este fenômeno acontece nos três graus de ensino, mas se desnuda de forma mais consistente no primeiro e no segundo grau. No terceiro grau, ele é mais velado e só assume contornos de problema quando o profissional passa a exercer a sua profissão.

Da mesma forma, as situações que se têm vivenciado com professores do ensino fundamental e alunos universitários demonstram que uma versão empobrecida da Geografia permanece enraizada na prática de um significativo número de professores, nas representações dos alunos e da sociedade como um todo, embora seja bastante significativo o avanço da reflexão teórica e da considerável literatura que apresenta encaminhamentos ao modo de trabalhar essa ciência como matéria escolar. Percebe-se também que entre os professores universitários ainda é expressiva a compreensão da escola como lugar da simplificação didatizada da produção geográfica, ou seja, como lugar da divulgação direta, ainda que de forma resumida, das novidades da produção geográfica.

A breve resenha que se fez de algumas expressivas pesquisas que captam aspectos da realidade do ensino da Geografia permite extrair algumas considerações sobre influências seja da Geografia moderna seja das propostas metodológicas atuais.

A constatação mais evidente é a de que, salvo exceções, o ensino de Geografia continua ainda com fortes traços do ensino tradicional, tal como já foi tantas vezes observado na pesquisa. Além da presença daqueles traços mais comuns da pedagogia tradicional como aula expositiva, memorização, desconsideração do mundo

do aluno, os estudos mostram um ensino desinteressante, pouco atrativo, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a se apropriarem de conceitos geográficos para compreensão e atuação na realidade, enquanto cidadãos. A situação se apresenta mais dramática nas séries iniciais do ensino fundamental, em que as professoras aparecem como não tendo formação suficiente para lidar com os conteúdos da Geografia. A par disso, este é um segmento do ensino que tem merecido pouca preocupação com a pesquisa.

Em segundo lugar percebe-se que a situação real do ensino de geografia na década de 1990 mostra que as apostas feitas em torno do papel transformador da Geografia crítica foram modestos. Conforme evidenciam as pesquisas e pouco expressiva a correspondência entre a produção intelectual e o tratamento dos conteúdos geográficos em sala de aula.

Em terceiro lugar verifica-se que, ao longo da década de 1990, aumentou consideravelmente a participação de geógrafos formadores de professores na pesquisa dirigida ao ensino de Geografia, com visível interesse em buscar na pedagogia e na didática aportes necessários à melhoria da formação. Ao mesmo tempo, observa-se a redução da hegemonia de geógrafos críticos que apostavam na renovação do ensino de Geografia apenas pela utilização de uma metodologia de conotação política.

No tópico seguinte, serão destacados livros, coletâneas e artigos que surgiram na década de 90, em boa parte vinculados ao interesse de se superar a situação encontrada nas escolas.

2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR NA DÉCADA DE 1990

No decorrer da última década do século XX, intensificaram-se na Geografia brasileira reflexões e análises sobre as grandes mudanças que estão ocorrendo em todas as esferas da sociedade contemporânea. Desde então, a produção sobre o ensino passou

a indicar, sobretudo na década de 1990, novos entendimentos e encaminhamentos para a prática do ensino de Geografia.

Neste tópico, são apresentadas as obras que, no entender desta pesquisadora, são mais representativas das orientações teóricas e metodológicas que mais influência têm exercido na reflexão e na prática de formação de professores de Geografia, especialmente para a 2ª. fase do ensino fundamental.

Entre os trabalhos publicados no início dessa década, destacam-se os livros *Geografia em debate* (1990) e *Geografia em Construção* (1991) de Vânia Vlach. Essa produção apresenta um conjunto de artigos, elaborados no decorrer da década de 1980, que focaliza temáticas relacionadas à ideologia do nacionalismo patriótico, à ideologia do livro didático, à questão teórico-metodológica do ensino e às recentes transformações políticas do espaço geográfico contemporâneo.

Outro trabalho importante e significativo para o repensar da Geografia foi o de José William Vesentini, intitulado *Para uma Geografia crítica na escola* (1992). Trata-se de uma coletânea de artigos que abordam diferentes aspectos ligados à geografia escolar, tendo em vista a construção de um ensino voltado para o desenvolvimento da criticidade e o senso de cidadania dos educandos. Esse conjunto de textos evidencia aspectos da trajetória da Geografia brasileira, particularmente no que diz respeito ao confronto entre a posição desse autor e as propostas dos autores marxistas que nortearam, na década de 80, a produção acadêmica da Geografia escolar. Neles, o autor, ao fazer a crítica ao ensino tradicional, apresenta algumas sugestões para elaboração de novas experiências comprometidas com a justiça social, a democracia, a criatividade e a livre expressão por parte dos alunos. Em um dos textos Vesentini (1992, p. 89), ao criticar a concepção marxista, argumenta que o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das fronteiras disciplinares, das explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real. Segundo o autor, esse “[...] novo holismo admite uma globalidade [...] aberta à indeterminação e à contingência, à possibilidade de criação do novo, no qual não há lugar para qualquer determinismo no estilo das ‘leis da dialética’ ou ‘leis da história’”. Sugere o autor que essa concepção holística deve conduzir à reflexão sobre o conteúdo da Geografia escolar. Para tanto, destaca a necessidade de se reconhecerem e aceitarem as diferenças e a pluralidade, assim como o ponto de vista e os interesses dos outros e assumir lógicas diferenciadas da natureza e da sociedade.

Destaque especial merece o livro *Para Ensinar Geografia – Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus* (1993) elaborado por João Rua, Fernando A. Waszkiavicus, Maria R. P. Tannuri e Helion P. Neto. Esse trabalho resulta de um projeto realizado pela equipe de Geografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com vistas a apontar caminhos que possibilitem a construção conjunta por alunos e professores de um raciocínio geográfico, articulado, cumulativo e crítico, ao longo das sucessivas séries escolares. A metodologia de ensino proposta pelos autores baseia-se na experiência do vivido e na valorização do lugar do sujeito no processo de conhecimento. Para tanto, recomendam que se iniciem as atividades tomando-se por base as observações e reflexões iniciais dos alunos, do conhecimento empírico que já possuem, bem como a busca, na teoria, da fundamentação para reinterpretá-lo e voltar à realidade, criticando-a, analisando-a para que ocorra a formação dos conceitos. Nesse processo - realidade-teoria-realidade - enfatizam a importância da construção de conceitos básicos (espaço, sociedade, trabalho e natureza), como pré-requisitos para a compreensão dos elementos que caracterizam a organização espacial. Como sugestão para o desenvolvimento desse trabalho, os autores discutem alternativas sobre a utilização do mapa como instrumental básico para o estudo de Geografia e de temas como indústria, cidade, campo, população, migração, região, América Latina, natureza.

A partir da segunda metade da década de 1990, o livro de Nestor André Kaercher, *Desafios e Utopias no Ensino da Geografia* (1997), é significativo para se repensar a Geografia escolar. Nesse livro, cuja origem remonta à pesquisa de campo realizada para a sua dissertação de mestrado, o autor chama a atenção para o fato de que a escola, em particular o ensino de Geografia, continua sendo algo extremamente enfadonho e desinteressante ao invés de estimulante, criativo e formador da cidadania, tanto para os alunos quanto para os professores. Sua construção teórica tem suporte em duas categorias desenvolvidas por Paulo Freire: conscientização e situação-limite. Tomando-as como base, propõe a realização de um trabalho com os alunos a partir da seleção de “temas-geradores”, tendo em vista uma educação que os instrumentalize para o exercício da cidadania. A utopia do autor consiste em basear-se no espaço geográfico para a construção de um saber que ultrapasse o âmbito escolar, possibilitando a superação de uma leitura ingênua do mundo. Nesse sentido, ressalta a constante presença da Geografia em nosso cotidiano e apresenta sugestões metodológicas voltadas para as relações existentes entre a realidade do aluno e o que se vê na escola e na vida



cotidiana. Seu objetivo é fornecer subsídios para se repensar a prática docente e o papel das universidades e das licenciaturas.

Outro livro importante é o de Lana de Souza Cavalcanti, *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos* (1998). Trata-se de tese sobre as representações sociais de alguns conceitos geográficos como lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, construídas por alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. A autora toma por base alguns pressupostos como a racionalidade crítica constitutiva da formação humana, a escola como *locus* peculiar da formação de sujeitos racionais e o domínio de conhecimentos geográficos como elemento dessa formação. Na análise dos dados, Cavalcanti utiliza como referência as possibilidades pedagógico-didáticas de se estabelecer a ligação entre os conceitos cotidianos e científicos, especificamente o papel do conhecimento cotidiano na construção de uma consciência espacial. Como resultado de sua pesquisa, apresenta proposições metodológicas para a construção de conceitos geográficos no ensino escolar, apoiadas em ações didáticas socioconstrutivistas, evidenciando sua potencialidade para a formação de sujeitos críticos.

A pesquisa realizada para a dissertação de mestrado de Maria Inez da S. de Souza Carvalho também resultou no livro *Fim de século: A escola e a Geografia* (1998). Ao analisar a Geografia que atualmente se ensina na escola brasileira, essa autora esclarece, entre outros aspectos, a relação da disciplina Geografia com a estrutura da escola, o tratamento dispensado à relação forma-conteúdo e o significado dos conteúdos. Conclui que, apesar das significativas mudanças desencadeadas pelo movimento de renovação do ensino, as Geografias escolares não constituem ainda uma “[...] praxis apropriada para o momento histórico que vivemos nesse fim de século” (p. 11).

Uma obra importante é a de Helena Copetti Callai, *A formação do profissional da Geografia* (1999). Nesse trabalho, a autora chama atenção para a necessidade de se refletir a respeito da dimensão pedagógica enquanto instrumento que oportunizará a articulação entre conteúdos da ciência e conteúdos de ensino, possibilitando uma nova postura no exercício da função social. Para a autora, essa dimensão não pode prescindir de valores éticos e morais, os quais, juntamente com a competência técnica, fornecem aos vários sujeitos a sua diferenciação no mercado de trabalho e na sua permanência. Nesse sentido, ressalta a importância do conhecimento dos paradigmas atuais para se estabelecer a interligação entre o conhecimento produzido

pela ciência e a produção do seu próprio saber. Isto pressupõe uma formação voltada para as ações de pensar e teorizar a própria prática.

Destacam-se ainda três coletâneas que tratam de diferentes aspectos da prática de ensino de Geografia. A primeira foi organizada por Antônio Carlos Castrogiovanni, e outros, *Geografia em sala de aula: Práticas e Reflexões* (1999). Esse trabalho apresenta sugestões relativas à metodologia de ensino dos conteúdos geográficos trabalhados no XVI Encontro Estadual de Professores de Geografia, realizado em Passo Fundo (RS), em 1996. A segunda foi organizada por Ana Fani A. Carlos, *A Geografia na sala de aula* (1999). E a terceira por Nelson Rego, Dirce Suertegary e Alvaro Heidrich, *Geografia e Educação - geração de ambiências* (2000). Nelas está contido um conjunto de reflexões como possibilidade de uma construção pedagógica da realidade frente às novas abordagens temáticas na formação do cidadão. Os artigos da primeira e da segunda coletâneas abordam questões relacionadas ao cotidiano, cidadania, mapas, cidade, globalização, espaço e tempo nas séries iniciais, população, livro didático. Os da terceira abordam temas como educação ambiental, construção do conhecimento através da interdisciplinaridade, a música como recurso didático para a Geografia do cotidiano, cotidiano e Geografia e representações de mundo. São trabalhos que se fundamentam na idéia de que os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem às esferas cotidianas da sociedade.

Ana Fani Alessandri Carlos, em parceria com Ariovaldo Umbelino de Oliveira, organizou a coletânea de textos denominada *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e Geografia* (1999), que analisa as possibilidades e limites dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais, os caminhos e trajetórias possíveis para o ensino de graduação de Geografia, o currículo de Geografia e avaliação da pesquisa acadêmica.

Antônio Carlos Castrogiovanni é também responsável pela organização da recente coletânea *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano* (199[-]). Seu principal objetivo foi colocar à disposição dos professores de Geografia uma proposta pedagógica que possa contribuir para a organização de atividades de ensino que valorizem as representações do aluno quanto ao espaço vivido. O primeiro capítulo, *Apreensão e compreensão do espaço geográfico*, é do próprio organizador. O segundo, *Estudar o lugar para compreender o mundo*, de Helena C. Callai, ressalta a dimensão da realidade local como significativa e necessária para a compreensão do espaço geográfico. O terceiro, elaborado por Nestor André Kaercher, *Geografizando o jornal e*

outros cotidianos, textualiza práticas que asseguram, com base no estudo local, uma visão crítica do mundo.

De publicação recente, pode-se apontar ainda o livro de Lana de Souza Cavalcanti, *Geografia e práticas de ensino* (2002). Trata-se de um conjunto de artigos que abordam vários aspectos da prática educativa, tendo como referência a perspectiva socioconstrutivista e a compreensão da escola como “lugar de encontro de culturas e de formação de pessoas para o cotidiano e para a cidadania” (p.7).

Finalmente, temos a coletânea organizada por Nídia N. Pontuschka e Ariovaldo U. Oliveira, *Geografia em perspectiva* (2002). Essa obra está dividida em cinco grandes partes. A primeira agrupa textos considerados emergentes como “novas territorialidades; Geografia Política e a crise dos territórios; questões de gênero no novo milênio; o turismo no ensino; violência urbana; a constituição de redes sociopedagógicas como resposta à violência” (p.13). A segunda reúne textos sobre a pesquisa e a prática de ensino em Geografia e formação de professores. No âmbito desses trabalhos encontram-se divulgadas pesquisas sobre a linguagem cartográfica, gráficos, mapas mentais e estudos do meio. A terceira enfatiza o caráter interdisciplinar no ensino da Geografia. A quarta tem como temática a formação do professor de Geografia. A última parte trata de questões de metodologia de ensino, tais como o livro didático, currículos, recursos inovadores, especialmente o uso da mídia na formação de conceitos, representações sociais e inovações atinentes à avaliação.

Quanto aos periódicos, merece destaque especial a revista *Terra Livre* publicada pela AGB. Na década de 1990, três números dessa revista abordam especificamente temas da Geografia escolar, tais como: *Prática de ensino em Geografia* (1991, n.º 8), *As Transformações no mundo da Educação: Geografia, ensino e responsabilidade social* (1999, n.º 14) e *Dossiê: Os PCNs em discussão* (1997, n.º 13).

No levantamento dessa produção pode-se constatar que, na década em estudo, foram publicados na revista *Terra Livre* 72 artigos, dentre os quais 26 artigos, ou seja, 36% correspondem ao ensino de Geografia. Tomando como referência de análise somente o total de artigos sobre o ensino (26), pode-se perceber que os trabalhos sobre metodologia de ensino representam 43% dessa produção. Esse dado revela a importância que o tema vem adquirindo, a partir da década de 1990. (Ver anexo 2.)

Além da revista *Terra Livre*, cabe ressaltar a *Revista do Departamento de Geografia*, editada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; *Geografia e Ensino*, publicada pelo Departamento de Geografia da UFMG (a partir de

1982); *Espaço e Geografia*, editada pelo Departamento de Geografia da UNB (desde 1998).

De publicação recente, merece destaque a revista *Terra Brasilis*, organizada pelo Grupo de trabalho de História do Pensamento Geográfico. Seu primeiro número foi dedicado à Geografia escolar. Nele estão contidos três artigos que oferecem um panorama da Geografia escolar brasileira anterior a década de 1930. Entre eles, Manoel Fernandes de S. Neto analisa o *Compêndio de Geografia de Thomaz Pompeu de Souza Brasil*, obra amplamente difundida no século XIX. Perla Zusman e Sergio N. Pereira tratam da trajetória de Delgado de Carvalho, o mais importante autor de livros didáticos no Brasil das primeiras décadas do século XX. E Genylton O. S. Rocha analisa a proposta da Geografia moderna de Delgado de Carvalho concretizada em um programa didático.

Os dados apresentados confirmam o empenho de pesquisadores brasileiros em propor alternativas de conteúdos e metodologia de ensino e de aprendizagem de Geografia, assim como contribuir para melhor profissionalização docente. Mostram também maior diversificação das concepções teóricas que fundamentam as propostas para o ensino de Geografia.

3 AS PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS: OS PCNS E AS PROPOSTAS ESTADUAIS

As propostas curriculares oficiais não constituem propriamente uma produção científica, se entendermos estas como algo gerado no interior das universidades e institutos de pesquisas. Todavia, pode-se considerá-las como produto de pesquisa em sentido amplo, já que apresentam, além da proposta propriamente dita, pressupostos teóricos e metodológicos e pesquisa bibliográfica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem uma das mais expressivas iniciativas do Ministério da Educação, dentro do programa de reforma educacional no Brasil, em que se destaca a elaboração de um currículo básico nacional. O movimento de reformas educacionais é uma tendência internacional, iniciada na década de 1980, visando associar o desenvolvimento da educação às mudanças do capitalismo. A mudança nos currículos aparece como um dos pontos-chave dessas



reformas, ao lado das questões de gestão educacional, profissionalização de professores e avaliação dos sistemas de ensino e das escolas.

As discussões na comunidade acadêmica sobre a questão curricular surgiram na segunda metade da década de 1990, principalmente após a divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e a divulgação dos PCNs, em 1998, pelo Ministério da Educação.

O posicionamento dos educadores diante dos PCNs é bastante diversificado, variando desde o apoio explícito até a negação total de sua legitimidade. Os que apoiam, argumentam em favor da necessidade de uma orientação curricular nacional seja pelo caráter democrático de indicação de conteúdos básicos, que devem ser transmitidos a todos os jovens, seja pela diversidade regional de nosso país. Além disso, há intenção explícita dos formuladores dos PCNs de que eles constituem “subsídios” e não algo imposto. Os que os recusam, alegam que um currículo deve nascer no seio dos processos culturais em que as pessoas vivem, baseando-se nas exigências de se considerarem as várias culturas particulares, as diferenças, as diversidades de classe social e gênero, os diferentes discursos e subjetividades. Em função dessa associação entre currículo e diferenças, não faz sentido nenhum o currículo oficial.

A despeito dessa polarização de posicionamentos⁷, é fato que os PCNs têm um impacto sobre a realidade escolar e, portanto, precisam ser considerados em nosso estudo.

As propostas curriculares de Geografia aparecem nos PCNs em duas modalidades: para as séries iniciais e para as séries finais do ensino fundamental. Neste trabalho, considera-se apenas a versão elaborada para as séries finais (5ª. a 8ª.) do ensino fundamental. Esta proposta está organizada em duas partes.

A primeira parte apresenta uma caracterização da trajetória da ciência Geografia e de seu ensino, mostrando a contribuição das tendências atuais para a formação do cidadão. Explicita também os objetivos gerais da área, conceitos básicos, procedimentos, critérios de seleção dos conteúdos e as articulações dos conteúdos de Geografia com os Temas Transversais.

⁷ A respeito dos avanços e limites dos PCNs, consultar os artigos de Callai, Kaercher, Camargo e Fortunato, publicados na Revista *Terra Livre*, n. 13, 1997 e o livro organizado por Carlos e Oliveira, *Reformas no mundo da educação. parâmetros curriculares e a Geografia*, 1999.



Na segunda parte, encontram-se as orientações específicas para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, bem como objetivos, eixos temáticos, conteúdos e critérios de avaliação. No final do documento há indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista didático. Nas orientações didáticas são apresentados procedimentos e recursos que auxiliam o professor a planejar suas aulas e a definir as atividades cotidianas.

4 A RELAÇÃO OBJETIVOS-CONTEÚDOS-MÉTODOS NAS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA DÉCADA DE 1990 – ANÁLISE COMPARATIVA

Objetiva-se, neste tópico, fazer uma análise comparativa entre as propostas de ensino de Geografia, considerando: a) as propostas elaboradas por pesquisadores ligados às universidades e a outras instituições: b) a proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Geografia consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em relação às propostas formuladas independentemente dos PCNs, serão utilizadas contribuições de especialistas da área que têm se destacado na pesquisa sobre o ensino dessa disciplina, como: Callai, 1998a, 1998b, 1998c, 1999; Cavalcanti, 1998, 2002; Kaercher, 1997, 1998; Nogueira, 2000; Pereira, 1991, 1993, 1995, 1999; Simielli, 1999.

A análise comparativa consistirá no cotejamento de aspectos que permitem apreender a essência, as singularidades e os pontos comuns entre as propostas selecionadas. Esses aspectos são, no entendimento desta pesquisadora, os componentes básicos do processo de ensino e aprendizagem: objetivos, conteúdos e métodos.

4.1 A Relação objetivos, conteúdos, métodos

De acordo com Libâneo (1994), o que caracteriza o trabalho pedagógico é a intencionalidade da ação educativa, ou seja, lidar pedagogicamente com algo significa



dar uma direção determinada, um rumo ao processo educacional. Sendo o ensino uma atividade eminentemente pedagógica, implica finalidades e meios de formação humana conforme objetivos sociopolíticos que expressem interesses sociais de classes e grupos. Dessa forma, os objetivos gerais e específicos referentes ao desenvolvimento e transformação dos educandos orientam a seleção dos conteúdos, o tratamento didático dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos que conduzem aos objetivos. O método é determinado pelo conteúdo, mas a categoria objetivo é também determinante da relação conteúdo-método. Com base nessas relações, pode-se afirmar que a linha fundamental do processo didático é a unidade da relação entre objetivos-conteúdos-métodos. Sobre essa relação, esclarece Libâneo (1994, p. 153):

[...] o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de ensino, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos. [...] É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos. [...] A matéria de ensino é o elemento de referência para a elaboração de objetivos específicos que, uma vez definidos, orientam a articulação dos conteúdos e métodos. Por sua vez, os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos.

A análise didática das propostas terá, pois, como critério: *os objetivos* – que explicitam intenções educativas relacionadas com a matéria ensinada; *os conteúdos* – que constituem a base de conceitos para atingir os objetivos e determinar os métodos; *os métodos* – que indicam os passos, as formas didáticas e os meios organizativos que viabilizam a assimilação e internalização dos conteúdos e, obviamente, o alcance de objetivos.

4.2 Os objetivos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas

Na Introdução dos PCNs (1998a), que trata da apresentação e justificativa dos fundamentos das propostas referentes às áreas do conhecimento e Temas Transversais, recomenda-se como um dos objetivos do ensino fundamental criar condições para que os alunos sejam capazes de.

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCNs, 1998a, p. 26).

No volume relativo à proposta de Geografia de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, esse objetivo se traduz no reconhecimento da importância dos conhecimentos básicos dessa disciplina para a vida em sociedade e conquista da cidadania. Desse modo,

[...] cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção do seu espaço geográfico (PCNs, 1998b, p. 39).

Acrescenta ainda que, desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino de Geografia deve ter como objetivo levar o aluno a compreender que cidadania

[...] é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado – constantemente em transformação – do qual ele é parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (PCNs, 1998b, p. 27).

Nessa perspectiva, os autores dos PCNs de Geografia destacam que o objetivo da Geografia escolar é “[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (1998b, p. 26). A concretização desse objetivo está vinculada à realização de um trabalho com diferentes noções espaciais e temporais, como também com fenômenos sociais, culturais e naturais que caracterizam a dinâmica processual da constituição das diferentes paisagens. Assim, “[...] identificar e relacionar aquilo que na paisagem representam as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação[...]" (p. 26) é um dos seus objetivos.

Callai (1998c, p. 72) chama a atenção para o papel da escola na formação do cidadão e destaca a importância da Geografia nesse processo, pelos temas e assuntos de que trata. Conforme observa, formar o cidadão.

[...] significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens.

Tomando por base tais premissas, Callai (1998c, p. 71) considera ainda que, nas séries iniciais do ensino fundamental, o objetivo da Geografia é basicamente instrumentalizar o aluno para que possa “[...] ler o mundo e construir a cidadania” O alcance desse objetivo pressupõe que o aluno se perceba como parte integrante do espaço em estudo. Ou seja, dos fenômenos da realidade concreta, vivida cotidianamente, “[...] na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade[...]”, como resultado da dinâmica entre o espaço natural e o constantemente transformado pela sociedade (1998a, p. 56). Ressalta também que o importante é fazer essa leitura com base em referenciais teóricos que superem o senso comum e possibilitem a interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem o espaço.

Pereira (1999, p. 45), inspirando-se na colocação de Paulo Freire, segundo a qual “[...]o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote[...]”, reconhece como objetivo da Geografia escolar “[...] alfabetizar os alunos na leitura da espacialidade dos fenômenos, que são naturais e sociais ao mesmo tempo”. Explicitando melhor esse objetivo, ele escreve:

Alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto, entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade do aluno.

Esclarece o autor que, chegar ao conceito de espaço é um objetivo a ser alcançado por meio de objetivos parciais de maior concretude relacionados ao dia a dia do educando, como o lugar enquanto manifestação paisagística dos espaços sociais.

Neste aspecto, ressalta que a paisagem, por retratar mais concretamente as formas produzidas pela sociedade no espaço, configura-se como um conceito extremamente importante no ensino.

Da mesma forma, Kaercher (1997, p.52-55), referindo-se ao pensamento de Paulo Freire, propõe a conscientização como ponto de partida para que o aluno construa a sua cidadania com base em suas lutas cotidianas. Além da conscientização, sugere que, para a realização dessa prática, outra categoria de grande valor é a situação-limite. Sobre essas categorias escreve:

[...] conscientizar é tomar posse da realidade. Ler o mundo de modo plural, aberto e em movimento[...] se desvelamos a realidade, esta deixa de ser 'um beco sem saída' e passa a tomar o seu verdadeiro aspecto – um desafio que os homens devem responder. [...] um obstáculo [situação limite] que sabemos existir e que precisa ser rompido Para nos ajudar nessa leitura da realidade, podemos usar os temas geradores ou temáticas significativas.

Com essa posição, Kaercher (1997, p. 44-72) pondera que cabe à Geografia contribuir para “[...] uma leitura crítica do mundo através da análise do espaço geográfico pois este, tal qual a linguagem e as palavras, é produto histórico, humano e carregado de conhecimentos e suores populares, construídos no decorrer de nossa existência”.. Segundo esse autor, o objetivo do ensino da Geografia é “[...] entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento”.

Cavalcanti (1998, p. 128) postula que o objetivo geral do ensino de Geografia é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico para a prática da cidadania. Ou seja, “[...] compreender a espacialidade das práticas sociais para poder nelas intervir a partir de convicções, elevando a prática cotidiana, acima das ações particulares, ao nível do humano genérico”. Em outro texto, a autora observa que o raciocínio espacial.

[...] é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. As práticas sociais cotidianas são espaciais, pois elas têm um componente espacial que ao mesmo tempo em que movimenta essa prática sofre as suas consequências; ou seja, há nesse entendimento, um movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana (CAVALCANTI, 2002, p.13).

Segundo Cavalcanti (1998, p. 25), para que a educação geográfica escolar desenvolva no aluno a capacidade de ler o mundo do ponto de vista de sua espacialidade, faz-se necessária a apropriação “[...] de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e questionamento da realidade sócio-espacial.” Para cumprir esse objetivo, a autora enfatiza que é preciso que se selecionem e se organizem conteúdos significativos e socialmente relevantes.

4.3 Os conteúdos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas

Os objetivos, enquanto determinantes da direção e da qualidade do processo de ensino, fornecem o parâmetro para a seleção e a organização dos conteúdos e métodos, por serem eles o elo entre o ensino e as condições objetivas/subjetivas através das quais se manifestam.

Os autores dos PCNs de Geografia compartilham esse entendimento. Conforme observam os objetivos, constituem o ponto de partida para se refletir sobre as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética e estética a serem desenvolvidas pelos alunos. Devem, portanto, orientar a seleção dos conteúdos a serem apreendidos como meio para o desenvolvimento dessas capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos para que os conteúdos estudados permitam que isso ocorra.

Referindo-se à seleção dos conteúdos, a proposta de Geografia escolar expressa nos PCNs sugere que o programa de ensino deve ser delineado com base na escolha de temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte do aluno, é essencial à sua formação como cidadão. Para a 5ª e 6ª séries são propostos os seguintes eixos temáticos:

A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo. O estudo da natureza e sua importância para o homem. O campo e a cidade como formações sócio-espaciais. A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo. (1998b, p. 41)

Para a 7ª e 8ª séries são indicados como eixos temáticos: “[...]A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em rede. Um só mundo e muitos cenários geográficos. Modernização, modo de vida e problemática ambiental” (1998b, p. 42).

Conforme esclarece o documento, esses eixos temáticos devem ser trabalhados tendo em vista a compreensão da diversidade de paisagens e lugares de forma a propiciar uma profunda reflexão sobre as especificidades do contexto brasileiro na ordem mundial. Recomenda também que, na organização dessas temáticas, os conteúdos sejam contemplados nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais são destacados nos PCNs (1998^a, p. 75) como critério fundamental para a seleção e organização dos conteúdos. Consoante argumentação de seus autores, a aprendizagem de conceitos permite a “[...] construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, idéias, imagens e representações que permitem organizar a realidade” Com esse entendimento, sugerem que a escolha dos conteúdos seja referenciada por conceitos que sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitem a interpretação dos fenômenos que a constituem em seus múltiplos espaços e tempos, tais como: lugar, paisagem, território e região. De acordo com os autores da proposta, é com base nesses conceitos que “[...] podemos identificar a singularidade do saber geográfico, ou seja, a realidade como uma totalidade de processos sociais e naturais numa dimensão histórica e cultural” (PCNs, 1998b, p. 39).

Sobre esses conceitos, essa proposta recomenda ainda que embora o espaço geográfico constitua o objeto central do ensino de Geografia, os conceitos de paisagem e território devem ser trabalhados, principalmente nos ciclos iniciais, por serem mais acessíveis aos alunos dadas suas características cognitivas e afetivas.

Ao acentuar a importância do estudo da paisagem local, do espaço vivido pelos alunos ao longo dos dois primeiros ciclos, os PCNs de Geografia sugerem que o trabalho com esse conceito não deve se restringir a uma abordagem hierárquica do âmbito local ao global. Conforme observam seus autores:

[...] o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (PCNs, 1988b, p. 30)

Sobre os conteúdos procedimentais, os PCNs de Geografia (1998a) propõem que os temas ensinados em sala devem envolver procedimentos de estudo que

desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre a relação sociedade-natureza. Para isso, sugerem que o professor planeje situações em que os alunos desenvolvam, por meio de procedimentos apropriados, a capacidade de observação de paisagens, descrição, analogia e síntese, para que possam aprender a explicar, compreender e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos que caracterizam diferentes tipos de paisagens e territórios.

Entre esses conteúdos, o documento refere-se à importância da cartografia para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que expressam um saber fazer, como: orientação, localização, representação do espaço, leitura de mapas, entre outras, capazes de realizar de forma ordenada uma série de ações que auxiliem a construção de instrumentos para analisar o espaço geográfico.

Quanto aos conteúdos atitudinais, o meio ambiente é destacado pelos autores dos PCNs como um dos temas transversais relevantes para a formação de valores, atitudes e posturas éticas, como, por exemplo, o senso de responsabilidade de cidadão com relação ao meio ambiente, o respeito ao ambiente e aos modos de vida de diferentes grupos sociais, a participação, a co-responsabilidade e a solidariedade. Para que esses conteúdos auxiliem o aluno a agir e intervir de forma mais consciente e propositiva no espaço geográfico, os PCNs recomendam que sua operacionalização deva ocorrer em sintonia com os conteúdos procedimentais. Segundo o documento, o estudo da questão ambiental centra-se principalmente no desenvolvimento de

[...] valores, atitudes e posturas éticas, e no domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem de conceitos, uma vez que vários dos conceitos em que o professor se baseará para tratar dos assuntos ambientais pertencem às áreas disciplinares (PCN, 2000, v.9, p. 57).

Para Callai (1998b), a seleção do conteúdo a ser estudado deve se basear na confluência entre o interessante, o desejado e vivido pelos alunos, a proposta pedagógica da escola e os respectivos programas. O conteúdo deve ser o material necessário para que o aluno construa seu conhecimento, aprenda a pensar. Nesse sentido, a autora propõe que na escolha do conteúdo deve-se priorizar importantes questões para o desenvolvimento local (município) ou regional (estado), sem perder de vista a realidade global.

Para as séries iniciais, a posição de Callai (1998c, p. 73) é que “[...] não há um elenco de conteúdos específicos, mas sim objetivos a alcançar”. Assim, com base

nos objetivos já mencionados, “[...] ler o mundo e construir a cidadania[...]”, a autora aponta como conteúdo a construção dos conceitos de grupo-espço-tempo (p. 71). No seu entendimento, a aprendizagem desses conceitos contribui para o aluno definir sua identidade percebendo-se como indivíduo da sociedade, como alguém que constrói a história e o espaço onde vive, à medida que proporcionam.

[...]a compreensão dos grupos (dos diversos grupos sociais) que a criança e sua família fazem parte, do espaço que ocupam, do acesso que tem ao espaço para morar, para trabalhar, para o lazer, para a sua vida, enfim, do tempo em que vivem, da história da família, do que projetam para o futuro (CALLAI, 1998b, p. 61).

No ensino desses conceitos, Callai (1998c, p. 71) destaca o município como um conteúdo significativo, pois permite desenvolver atividades baseadas em uma realidade “[...] concreta para a vida das crianças e num tempo e espaço claramente definidos e próximos dela.” Em suas palavras:

Estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar. [...] É uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise (1998c, p. 71).

Para que os alunos compreendam esse espaço, percebam nele a influência ou a interferência dos diferentes grupos sociais, os interesses políticos, econômicos e o confronto entre as decisões externas e os interesses da população local, Callai ([19--], p.125) recomenda trabalhar esse processo em duas direções: na sua horizontalidade, (dados materiais) e na sua verticalidade (relações sociais em geral). Com esse entendimento, apresenta como sugestão para estudo do município o seguinte roteiro:

1º - A localização do município; 2º - A sua organização interna: o rural e o urbano, distribuição das atividades econômicas, organização das atividades culturais, formas de lazer; 3º - Condições naturais; 4º - Distribuição da população; 5º - Evolução político-administrativa; 6º - A história do município.

Considerando que o estudo do município deve perpassar todo o primeiro ciclo do ensino fundamental, essa autora propõe que, nas séries iniciais, o trabalho com

esse conteúdo priorize aspectos da comunidade, como: lugares, fenômenos, fatos, dentre outros, que auxiliem a construção dos conceitos de grupo-espço-tempo. Para trabalhar esses conceitos, Callai (1998c, p. 71) aponta como subsídio os seguintes conteúdos a serem apreendidos pela criança:

[...] a cidade em si, a zona urbana, a zona rural do município, o bairro, um determinado lugar, uma fábrica, um trajeto, (...) 'tirados' do próprio meio em que vive o aluno. Podem ser instituições públicas e/privadas (prefeitura, câmara de vereadores, rádio, jornal, empresas de comércio, indústria, escolas...).

Em relação ao conteúdo da cidade, Callai ([19--], p. 127-128) sugere que sejam abordados aspectos que caracterizam a dinâmica interna da paisagem urbana, tais como:

1 - O sítio urbano (assentamento e estrutura); 2º - As bases físicas (edificações, arruamento, áreas especializadas, etc.); 3º - As características naturais: relevo, vales, depressões, córregos, nascentes, áreas verdes, tipos de vegetação, micro-climas; 4º - Áreas com risco de movimentação; 5º - Áreas sujeitas a inundações; 6º - Áreas de reserva ambiental, ou estratégicas; 7º - Organização e distribuição espacial: comércio, indústria, áreas residenciais, praças, áreas de lazer; 8º - Distribuição da população; 9º - Tipos de construção para atividades específicas e para habitação; 10º - Meio de locomoção.

Em todo esse processo de construção do conhecimento, essa autora enfatiza que o importante é possibilitar ao aluno compreender de modo mais sistemático o lugar em que vive, relacionado ao contexto em que se insere, fazendo com que cada sujeito particularizado e cada sujeito em grupo consiga entender as coisas que ali acontecem, conhecer sua história, reconhecer sua cultura, o seu pertencimento ao lugar em que vive, para que, tendo a sua identidade clara, consiga desenvolver sua cidadania. Daí a importância que a autora atribui aos conceitos de grupo-espço-tempo, para introduzir o trabalho com os conceitos de espaço, lugar, paisagem, identidade, diferença e cultura, tanto na perspectiva disciplinar quanto interdisciplinar.

Na posição de Pereira (1999, p. 46), a seleção dos conteúdos deve ter como referência os conceitos e as habilidades que o professor pretende desenvolver, baseados na "[...]adequação da abstração dos objetivos em relação às características dos alunos."

Nesse sentido, também enfatiza a necessidade da aquisição do conjunto de conceitos como espaço, lugar e paisagem, que constituem o instrumental básico para

que o aluno possa compreender geograficamente o mundo. Em razão dos diferentes graus de abstração que envolvem o conceito de espaço, o autor propõe como ponto de partida o conceito de paisagem. Segundo Pereira et al. (1991, p. 128-9), a paisagem representa a “[...] chave para a compreensão geográfica de qualquer espaço, na medida em que ela traduz ao nível do visível o tipo de relação existente entre a sociedade e a natureza.” Partindo da observação da paisagem, de sua descrição, da análise de seus elementos constitutivos e suas interrelações, o aluno pode efetuar uma primeira leitura do real que irá sendo aprofundada, gradativamente, para além do que é aparente.

Em um outro artigo, esse autor, ao comentar sobre os objetivos conceituais que orientaram a elaboração dos livros didáticos para o ensino fundamental, em co-autoria com Douglas Santos e Marcos de Carvalho, escreve:

Partimos do princípio de que, nesse nível, o processo de ensino devia se pautar por trabalhar os conceitos a partir do concreto, ou seja, eles deveriam ser derivados da realidade concreta possível a ser contatada pelo aluno. Além disso, era necessário também que os conceitos que fossem sendo introduzidos, apresentassem uma ordem clara de abrangências e grau de abstração, para que pudessem instrumentalizar a apreensão do real pelos alunos. Definimos, dessa forma, um percurso que partia da noção de lugar, como uma paisagem concreta e apreendida sensorialmente, para em conjunto com o aluno ir gradualmente progredindo até chegarmos à noção de espaço (PEREIRA, 1995, p. 12).

Com essa preocupação, Pereira, Carvalho e Santos (1993, p.2) anunciam no livro didático da 5ª série, *Geografia dos Lugares*, que “[...] identificar o lugar onde você está é primeiro e importante passo para iniciarmos nossos estudos de Geografia”. Para formar esse conceito, o livro apresenta elementos, como: o lugar é familiar, é o que se define pela identidade com a experiência individual; os lugares sugerem tipos de atividade e de comportamentos; falar em lugares é também falar em regras, funções e comportamentos sociais; os lugares estão ligados a uma série de outros lugares; todos os lugares possuem uma história. Nesse processo, a relação entre a objetividade e a subjetividade que envolve esse conceito é considerada pelos autores como fundamental para aprofundar o estudo do lugar.

Kaercher (1997, p. 52) propõe que a escolha dos conteúdos tenha como referência temas geradores ou temáticas significativas que instrumentalizem o aluno a “[...] ler o mundo de modo plural, aberto e em movimento[...]”. A referência básica para a escolha desses temas deve estar relacionada aos conceitos e vivências espaciais

(geográficas) que fazem parte do cotidiano. Exemplo: os problemas de um lugar, os conflitos, a questão ecológica, discriminação racial, discriminação da mulher, dos homossexuais, extermínio dos grupos indígenas, e os próprios grupos de extermínio urbano, dentre outros assuntos, inclusive aqueles divulgados pelos meios de comunicação. Do seu ponto de vista:

Mais importante do que listar muitos conteúdos é entender o fio condutor que constrói as paisagens: os homens na luta pela sua sobrevivência. Temos intencionalidades e somos divididos em classes, raças, gêneros, etc., com interesses antagônicos [...] O espaço reflete isso e, por sua vez, condiciona nossa própria intencionalidade” (Kaercher, 1998, p. 13-14).

Para Cavalcanti (1998), a organização e seleção dos conteúdos deve ter como categoria de compreensão da realidade, o espaço geográfico. É esta categoria que instrumentaliza a leitura da realidade do ponto de vista de sua espacialidade, por meio dos conceitos de lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território, que constituem o instrumental com o qual a Geografia trabalha. São eles que “[...] permitem aos alunos localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um” (2002, p.15). Daí a importância de serem tomados como referência para estruturação dos conteúdos.

Essa autora, ao apresentar alternativas para a operacionalização do referido trabalho, sugere o tema da cidade como um conteúdo importante para a formação de conceitos de lugar, paisagem urbana, espaço urbano e espaço geográfico, assim como para subsidiar o desenvolvimento de valores, atitudes e convicções necessárias à formação da cidadania. Para isso, propõe que o estudo de alguns elementos da configuração interna da cidade, como a produção, a circulação e a moradia, sejam pensados com base em uma abordagem que relacione o tema da cidade aos de cidadania e direito à cidade. Nessa perspectiva, Cavalcanti (p. 57-70) apresenta como sugestão para o estudo da cidade os seguintes temas: “[...] Cidadão e o habitar da/na cidade; Cidadão e os lugares da cidade; Cidadão e o consumo na/da cidade; Cidadão e ambientes urbanos”.

A cartografia é também um conteúdo procedimental destacado por Cavalcanti (2002, p.16) como fundamental para o desenvolvimento de “[...] habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas.” Sua recomendação é que a representação cartográfica, como uma referência para o



raciocínio geográfico, deve perpassar “[...] todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano da sala de aula.”

Simielli (1999, p. 97-98) enfatiza que no ensino fundamental e médio os conteúdos de cartografia devem auxiliar o aluno a tornar-se um leitor crítico e um mapeador consciente. Isto supõe explorar as habilidades do aluno de leitor e mapeador da realidade, de modo a permitir a percepção e o domínio do espaço. Sua proposta sugere como ponto de partida para esse trabalho o desenvolvimento de noções básicas para a alfabetização cartográfica, tais como: “[...]imagem tridimensional, imagem bidimensional; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências, orientação [...]” Recomenda a autora que esse conteúdo deve ser “[...] desenvolvido de acordo com o saber ensinado e o saber adquirido na escola ou fora dela.” Da mesma forma sugere que os temas devem ser aprofundados “[...] de forma crescente, acompanhando o conteúdo de Geografia e o desenvolvimento natural da criança.”

4.4. Os métodos de ensino nos PCNs e nas propostas alternativas

A possibilidade de os conteúdos viabilizarem a concretização dos objetivos do ensino de Geografia está diretamente condicionada à utilização de métodos e procedimentos de ensino que possibilitem mobilizar a atividade cognoscitiva do aluno em relação ao conteúdo da matéria. Isto é de fundamental importância quando se tem em mente a construção da autonomia de pensamento do cidadão.

O método corresponde aos meios adequados para alcançar de forma mais segura os objetivos gerais e específicos do ensino de Geografia. Traz dentro de si a idéia de uma direção pedagógica em relação à matéria e aos objetivos. Constitui, portanto, um dos elementos fundamentais para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pelo professor e pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. A operacionalização desse processo ocorre por meio de uma seqüência de procedimentos, previamente planejadas pelo professor para efetivar o processo de conhecimento do aluno.

No que se refere aos métodos, os PCNs (1998a, p. 89) apresentam um conjunto de orientações didáticas que indicam como os conteúdos devem ser tratados



para viabilizar a formação de um cidadão autônomo e participativo. Com essa posição, os Parâmetros Curriculares Nacionais postulam:

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-professor, buscando essencialmente a passagem de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

Seguindo essa orientação, os PCNs de Geografia (1998b) recomendam iniciar o estudo da leitura da paisagem local e outras paisagens presentes em outros tempos e espaços com base nos conhecimentos geográficos que os alunos possuem do espaço topológico, ou seja, do espaço vivido e percebido e, valendo-se desses conhecimentos, introduzir o estudo dos espaços mundializados. Esse entendimento pode ser inferido nos seguintes trechos:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico (PCNs, 1998b, p. 32).

[...] mesmo que ainda não tenham tido contato com conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e idéias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes às informações veiculadas pelos meios de comunicação (PCNs, 1998, p. 28).

Para realizar esse trabalho, os autores da proposta de Geografia propõem que, na leitura da paisagem, o professor utilize recursos que levem à problematização, observação, descrição e relatos fazendo uso de fotografias, de vídeos, excursões; documentação, construção de maquetes, desenhos, gráficos, mapas mentais e pesquisa sobre os fenômenos sociais, culturais e naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico.

No que diz respeito à observação e à descrição, importa ressaltar a recomendação dos PCNs (1998b, p.52) de que o professor, ao trabalhar esse procedimento, deve conduzir o aluno a

[...] compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato [...] A descrição, por sua vez, não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas sim a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve.

Além desses recursos, o documento salienta o estudo do meio, o trabalho com o simbólico e as representações subjetivas dos lugares próximos ou distantes, entrevistas, narrativa literária, pintura, música e o estudo de diferentes culturas como recursos didáticos que permitam uma compreensão mais ampliada da realidade e um posicionamento mais propositivo, acerca das questões relativas às condições de vida da coletividade.

Em relação ao estudo do meio e das representações, o documento ressalta sua importância para construir e reconstruir de forma cada vez mais estruturada as percepções que os alunos possuem da paisagem local e global e para conscientizá-los dos vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem.

Quanto às narrativas literárias, a pintura e a música, a proposta de Geografia destaca sua importância para se trabalharem os conceitos lugar e região, paisagem e território, tanto em uma perspectiva interdisciplinar quanto disciplinar. A esse respeito, o documento apresenta o seguinte comentário:

Mesmo na escola a relação da Geografia com a Literatura, por exemplo, tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados – Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros – cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Também as produções musicais, a fotografia e até mesmo o cinema são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico (PCN, 1998b, p. 33).

Callai (1998a, p. 58-9) chama a atenção para a necessidade de se buscarem novas formas pedagógicas que assegurem o ensinar e o aprender, em uma perspectiva que valorize a relação social entre os participantes do processo de aprendizagem. Na sua visão, o encaminhamento do como fazer deve ter como referência fundamental as

teorias de aprendizagem, “[...] coerentes com a visão de mundo que temos, com a concepção de geografia e com o que pretendemos com o seu ensino”.

Em outro texto, Callai (1999, p. 22), ao enfatizar a importância dos métodos de ensino, pondera que o desenvolvimento do raciocínio geográfico “[...] requer o emprego de métodos de ensino que superem a simples transmissão de informações e que se assentem em alternativas para mobilizar o intelecto do aluno, fazendo com que ele se pergunte e não apenas espere respostas.”

Essa autora, ao formular a preocupação em “[...] transformar a Geografia em algo vivo, que diga respeito à vida, ao mundo real [...]” (1999, p.23) recomenda que se considere o conhecimento que o aluno traz consigo para o desenvolvimento de atividades que lhe permitam conhecer e compreender o espaço em que vive como resultado do trabalho do homem, como uma construção social. Para esse trabalho sugere que, como o conceito de espaço é uma abstração, deve-se partir do lugar em que se vive. Esse procedimento facilita compreender e explicar os fenômenos em estudo, organizar informações, comparar, teorizar e abstrair do concreto. Sobre isso Callai (1998b, p. 65) escreve:

[...] ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta na relação entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido.

Para a autora, é nesse processo que o aluno, ao confrontar conceitos cotidianos e científicos, formula os conceitos necessários para pensar geograficamente o mundo. Segundo ela, é pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer que os conceitos vão sendo ampliados e atingem níveis de generalização e abstração cada vez maiores. Como afirma Callai (1998a, p. 59):

Ao construir os conceitos, o aluno realmente aprende, por exemplo, a entender um mapa, a compreender o relevo, o que é uma região, nação, município. Ao conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade ele poderá abstrair esta realidade concreta, ir teorizando sobre ela e ir construindo o seu conhecimento. Ao construir os conceitos o aluno aprende e não fica apenas na memorização.

Para a construção de conceitos, essa autora destaca como fundamental o acesso à informação e à capacidade de argumentação. Nesse processo de sistematização do conhecimento e construção de conceitos, Callai (1999) postula que se deve levar em conta as diversas escalas de análise (local, regional, nacional, internacional), para que o fenômeno estudado seja compreendido em todas as suas dimensões. Da mesma forma, aconselha que, na análise geográfica dos lugares, os parâmetros indicadores do caminho a ser seguido devem ser a observação e a descrição, comparação e correlação, conclusão. Para viabilizar esse trabalho, a autora aponta como procedimentos adequados:

[...] excursões, passeios, visitas, entrevistas, observação de paisagem, de fatos, de documentos. A partir daí, poderão ser feitas construções de trajetos, percursos, mapas, linhas de tempo, histórias de família, história de instituições, biografias, sempre na perspectiva da construção dos conceitos de grupo, espaço e tempo (CALLAI, 1998c, p.73).

No que se refere ao mapa, Callai ao ressaltar a importância desse recurso metodológico para a construção do conceito de espaço e compreensão da realidade vivida cotidianamente, propõe que, antes de iniciar o trabalho de construção e leitura de mapas, é indispensável que o aluno tenha desenvolvido a lateralidade, a orientação, o sentido de referência em relação a si e aos outros. São essas habilidades que permitem ao aluno ser capaz de fazer mapas, ler mapas e compreender a representação do espaço em uma dimensão que não a do real. Para desenvolver a capacidade de representação do espaço, Callai ([199-], p. 92) sugere trabalhar, num primeiro momento, noções de escalas, leitura e construção de legendas, construção de maquetes, desenho de trajetos percorridos no dia-a-dia e outros “[...] espaços de extensão diversas como casa, a sala de aula, o pátio da escola, as vizinhanças, uma indústria e até áreas maiores”. No segundo momento, na construção de mapas, sua recomendação é para que o trabalho seja encaminhado de acordo com as seguintes fases: planejamento, realização e sistematização. Sobre essas fases, a autora esclarece:

No planejamento, [deve-se] fazer a escolha do que mapear, organizar a observação – como será feita, quando, que material é necessário, definir as regras da observação, [...] que material será necessário para o mapa. [...] Além da preparação é importante [...] ‘olhar’ diversos mapas e conversar sobre o que eles contêm, qual a escala. [...] Após o planejamento, partir para a observação a fim de levantar dados e informações que sejam necessárias. Num primeiro momento o ideal é ter uma visão geral, do conjunto do espaço,

verificar onde se insere, o que tem ao redor e depois concentrar no espaço que vai ser mapeado, observando detalhes[...] Ligadas ao conceito de espaço vão sendo trabalhadas outras noções como: escala, legenda, distância, localização e orientação (CALLAI, 1998b, p.67)

Pereira e et al. (1991), ao colocarem em destaque a importância de se considerar o desenvolvimento psicológico da criança no processo ensino-aprendizagem, ressaltam a necessidade de se iniciar o estudo de Geografia pelo empírico, pela experiência vivida, pelos fatos observados, enfim, pelo que há de mais concreto. Assim, na visão dos autores:

Se temos como grande objetivo para o 1º Grau dotar a criança de capacidade suficiente para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, entendendo as manifestações paisagísticas como os grandes sintomas dessa espacialidade, o nosso ponto de partida deverá ser o que há de mais concreto e palpável na relação sociedade-espaço, que é exatamente a paisagem, pois ela pode ser vista, apalpada, medida, mapeada, etc. E, mais que isso, pode ser investigada em seus elementos, de modo a permitir o descortinamento do intrincado mundo das relações socio-espaciais, tanto em escala mundial, como regional (1991, p. 128).

De acordo com Pereira et al. (1991) a eficácia desse procedimento para construção do conceito de espaço vincula-se ao estímulo e à percepção da necessidade de compreender o porquê de cada uma das paisagens e em que medida nossas vidas estão relacionadas a elas, ou seja, como nos apropriamos dos lugares em que vivemos e como os transformamos. Para cumprir esse objetivo, Pereira e outros (1993) destacam como procedimentos importantes a observação, a descrição, a comparação, síntese, a pesquisa, a representação da paisagem e leitura de mapas.

Kaercher (1997, p. 114), ao questionar a qualidade do ensino de Geografia, considera que o problema “[...] não é dar este ou aquele conteúdo, ou chamar o professor de incapaz, mas de método, de redefinir objetivos, de se repensar a escola como um todo”. Sua proposta indica que a “[...] construção coletiva do saber seja incorporada a nós como um princípio pedagógico inerente à nossa profissão” (p. 126). Esse entendimento implica desenvolver nos alunos o desejo de participação dentro e fora da sala de aula.

Esse autor, ao demonstrar preocupação com a presença da Geografia do cotidiano na sala de aula, afirma:

[...] os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre (KAERCHER, 1997, p. 74, grifos do autor).

Em outro texto, Kaercher (1998, p. 19), ao indicar algumas atividades que complementam as idéias apresentadas na coleção *Geografia – ciência do espaço*, de autoria, de Diamantino Pereira, Douglas Santos e Marcos Carvalho (1993), sugere a música como um procedimento que permite, a partir de suas letras, questionar a realidade, ou seja, o que o aluno já sabe, com vistas a “[...] superar visões de mundo conformistas, conservadoras ou ligadas somente ao senso comum.” Sugere também a pesquisa e a utilização de revistas, jornais e textos que possibilitem trabalhar com a percepção do espaço em nosso cotidiano.

Cavalcanti (2002, p. 33-76), por sua vez, demonstra preocupação com o uso adequado de métodos de ensino que viabilizem os resultados almejados na aquisição do conhecimento e desenvolvimento do aluno. A autora baseia-se na seguinte premissa: sendo a “[...] escola um lugar de encontro de culturas”, de saberes científicos e cotidianos, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da “[...] cultura dos alunos e dos professores em geral, de cada aluno/professor em particular [...]” e “[...] da cultura da escola”. Desse modo considera a sala de aula de Geografia um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades que favoreçam a interação dos diferentes saberes dos agentes do processo de ensino: alunos e professor

Com essa visão, propõe que a Geografia do aluno, isto é, as experiências, os conhecimentos sobre o espaço, o lugar e o território adquiridos em sua prática social cotidiana, seja referência para que o professor trabalhe os conceitos formados no cotidiano do aluno, por meio do cotejamento entre as representações sociais e conhecimentos produzidos pela ciência geográfica. Segundo Cavalcanti (2002, p. 36), as representações sociais dos alunos constituem um valioso recurso metodológico para a construção e reconstrução de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual porque:

Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é *compartilhado socialmente*, elas (as

representações sociais) ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, são conhecimentos ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, utilizar esse recurso metodológico permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais, nível do conhecimento vivido e sentido, contêm elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa. (Grifos da autora.)

Para realizar esse trabalho, Cavalcanti (2002), com base nas formulações de Vygotsky, sugere como procedimentos ativos e interativos adequados à Geografia escolar a atividade de observação da paisagem, o trabalho com diferentes formas de linguagem da sociedade tecnológica, projetos de investigação, o estudo do meio, jogos de simulação, a dramatização e o trabalho com mapas, cartas, gráficos, tabelas.

A observação da paisagem é considerada por Cavalcanti (2002, p. 82) como um recurso didático fundamental para motivar o aluno, tomando-se por base a problematização da temática em estudo. Segundo a autora:

Trata-se de uma habilidade [...] que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. É importante, para que essa habilidade seja desenvolvida, que o aluno possa descrever aquilo que observa [...], possa ouvir o que os outros observam – e que possam juntos questionar o que viram e observaram na paisagem e o que não viram, [...] – e que possam enfim refletir sobre o que foi individualmente e coletivamente observado.

Em relação ao estudo do meio, a referida autora ressalta que o valor pedagógico-didático desse procedimento deve-se à mobilização das sensações e percepções dos alunos no processo de construção e formação de conceitos, por meio das saídas a campo para o estudo da paisagem, da natureza, de espaços específicos, como fábricas e parques. Enfatiza ainda que, na atualidade, esse procedimento de longa tradição na Geografia escolar não deve se limitar à descrição da paisagem. É necessário planejar o trabalho de campo (estudo do meio) para tornar efetivas as seguintes etapas: preparação, realização do trabalho e exploração. Sobre estas etapas escreve Cavalcanti (2002, p. 91-92):

a) a preparação – neste momento são mais importantes a mobilização do aluno, a problematização do conteúdo, o contato com alguma representação do meio a ser estudado (textos, mapas, fotos); b) a realização do trabalho – consiste na observação, registro e descrição do que os alunos observam e na coleta de informações; c) a exploração do trabalho realizado em sala de aula

– nesta etapa podem ser feitos as sínteses do trabalho, o estudo da literatura disponível de temas levantados no trabalho de campo e a exposição dos resultados.

Entre as diferentes formas de representação gráfica Cavalcanti (2002) ao destacar o mapa como uma linguagem peculiar da Geografia que precisa ser aprendida pelos alunos, sugere que um recurso didático importante para a “[...] alfabetização cartográfica pode ser o trabalho com a construção dos mapas mentais, [...] como imagens espaciais construídas pelos alunos a partir de suas percepções do espaço vivido.” Assim argumenta:

Esse trabalho é um procedimento adequado para conhecer as representações sociais dos alunos (no início do estudo de um tema, por exemplo) e também para introduzir e formar noções de elementos de cartografia e do mapa – que têm uma simbologia e uma sistematização mais complexas, como legendas, convenções cartográficas, escalas, pontos cardeais.(CAVALCANTI, 2002, p. 98-99)

A proposta de Simielli (1999, p. 98), por sua vez, destaca como ponto de partida para o ensino de cartografia “[...] o estudo do espaço concreto do aluno, o mais próximo dele, ou seja o espaço de aula, espaço da escola, espaço do bairro[...]” e posteriormente “[...]espaços maiores como município, estado, país e planisfério.” Para encaminhar esse trabalho indica como procedimentos importantes a confecção do mapa, do croqui e da maquete. Segundo ela, a construção de maquete constitui um importantíssimo instrumento para facilitar o entendimento de determinadas correlações do uso antrópico do espaço físico, à medida que possibilita ao aluno perceber a passagem de um espaço tridimensional (realidade) para um espaço bidimensional (carta).

Simielli (1999, p. 107) também indica o mapa mental como um procedimento que permite participação efetiva do aluno no processo de alfabetização cartográfica, conforme argumenta:

O mapa mental permite observar se o aluno tem uma percepção efetiva da ocorrência de um fenômeno no espaço e condições de fazer sua transposição para o papel. [...] permite analisar todos os elementos que são básicos de uma representação cartográfica. Eles nos possibilitam analisar a representação oblíqua e a representação vertical, o desenho pictórico ou abstrato, a noção de proporção, a legenda, as referências utilizadas [...] e o título.

Como suporte teórico dessa discussão, Simielli (1999) faz referência a autores citados por Nogueira (1994), como Gould (1974), Lynch (1980), Gaspar e Marian (1975), Bailly (1989), dentre outros, que apontam a utilização dos mapas mentais como metodologias de investigação nos debates sobre percepção do espaço, percepção ambiental, percepção da paisagem urbana e carta mental.

Nogueira (2002, p. 127), ao destacar a importância dos mapas mentais como um recurso didático para a Geografia do ensino fundamental, sugere sua utilização para discutir o que é um mapa e introduzir elementos de cartografia, como legenda e convenções cartográficas, conceito de escala, a semiologia gráfica, a orientação pelos pontos cardeais. Para desenvolver esse trabalho, recomenda que se tome por base a construção de desenhos sobre o percurso casa-escola e a ampliação gradativa do conhecimento do aluno para além desse lugar, concomitantemente à introdução da noção de mapa, de escala e proporção, enfim como representar o que interessa. Essa autora também recomenda o uso desse recurso didático para trabalhar com os alunos os problemas sócio-ambientais dos lugares onde eles vivem.

000

A explicitação de como os autores abordam os elementos básicos da didática e a relação entre esses elementos permite extrair um conjunto de conceitos que formam a temática mais recorrente das atuais propostas do ensino da Geografia. A identificação desses conceitos permitirá a esta pesquisadora estabelecer os elos necessários para o cotejamento com o legado do pensamento moderno, pois este é o objetivo central do presente trabalho.

Antes de apresentar o quadro sintético, uma visão mais panorâmica das propostas possibilita realçar algumas características mais significativas, como por exemplo:

- a Geografia escolar e sua contribuição para a formação da cidadania;
- os conceitos básicos da Geografia como fatores estruturantes dos conteúdos de ensino;
- a valorização das diferentes dimensões desses conceitos na estruturação dos conteúdos e na orientação de atitudes, ações e comportamentos sócio-espaciais;

- a valorização da Geografia do aluno, ou seja, do saber adquirido em sua prática cotidiana, de suas experiências vividas, representações sociais, na construção dos conceitos geográficos;

- valorização dos conceitos de lugar e paisagem, da subjetividade, da afetividade, da cultura, da diferença, da identidade, do sentimento de pertencimento ao lugar e de alguns procedimentos como observação da paisagem, estudo do meio e mapas mentais

No gráfico a seguir, apresentam-se mais detalhadamente essas características, conforme os elementos de análise das propostas e o posicionamento dos autores.

PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA DÉCADA DE 1990

Propostas	Componentes do processo de ensino		
	Objetivos	Conteúdo	Método
PCNs	Cidadania Sentimento de pertencimento Compreender as relações entre sociedade e natureza - Perceber os diferentes espaços geográficos com base na compreensão processual e dinâmica da paisagem, lugar e território	Temáticas de relevância social para a formação do cidadão. Conceitos geográficos referencia para escolha conteúdos: espaço, lugar, paisagem, território, região Conteúdos procedimentais: cartografia Conteúdos atitudinais: meio ambiente Perspectiva interdisciplinar	Da Leitura da paisagem local para o espaço. Do conhecimento que os alunos possuem do espaço topológico, das percepções, vivências e representações do espaço geográfico. Escala local e global. Procedimentos/recursos Problematização, observação, descrição, analogia, representações do espaço, maquetes, gráficos, mapa mental, pesquisa, música, pintura, narrativas literárias, excursões vídeos, fotografias., estudo do meio
Callai	Instrumentalizar o aluno para que possa ler o mundo e construir a cidadania	Conteúdos significativos para a vida do aluno e associados à proposta pedagógica da escola; Priorizar o local (município), regional (estado) sem perder de vista o global, em uma Conceitos: grupo, espaço e tempo, permitem ao aluno Cidade e Município Esses conteúdos permitem desenvolver conceitos: espaço, paisagem, pertencimento ao lugar, identidade, diferença e cultura. perspectiva interdisciplinar	Conhecimento do aluno, o cotidiano, o lugar, a experiência, constituem referência para: organizar informações, comparar, teorizar e abstrair do concreto, construir conceitos; Na abordagem do conteúdo considerar escalas: local, regional, nacional e internacional, para compreender o fenômeno em todas as suas dimensões Procedimentos/ recursos: Observação da paisagem, descrição, comparação e correlação, conclusão, excursões, passeios, análise de documentos, construção e leitura de mapas, biografias

Pereira	Alfabetizar os alunos na leitura da espacialidade dos fenômenos sociais e naturais	A seleção dos conteúdos deve basear-se nos conceitos e habilidades a serem desenvolvidas; - Conceitos: espaço, lugar, paisagem, sociedade e natureza	Início pelo empírico, pela experiência vivida, pelos fatos observados, pelo concreto, Construir o conceito de espaço com base na percepção da paisagem Procedimentos/recursos Observação descrição, comparação, síntese, pesquisa representação da paisagem e leitura de mapas
Kaercher	Entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria; Instrumentalizar o aluno a ler o mundo de modo plural, aberto e em movimento.	Temas geradores relacionados aos conceitos e vivências espaciais cotidianas; - perspectiva interdisciplinar	Construção coletiva do saber por meio do desenvolvimento do desejo e participação dentro e fora da sala de aula. Geografia do cotidiano Procedimentos/recursos: Música, pesquisa, uso de revistas, jornais e textos que auxiliem trabalhar com a percepção do cotidiano.
Cavalcanti	Formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico para a prática da cidadania.	Espaço, lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território, referência para escolha de conteúdos significativos e socialmente relevantes para a vida dos alunos Cidade e Cartografia. Interdisciplinaridade Cidade e Município identidade, pertencimento diferença cultural	Partir da vivência dos alunos, de suas representações sociais, para a construção dos conceitos geográficos, Procedimentos/recursos ; Observação da paisagem, projetos de investigação, estudo do meio, jogos de simulação, dramatização, representação gráfica, mapas mentais, cartas, gráficos e tabelas, estudo do meio.
Simielli		Cartografia	Espaço concreto do aluno, ou seja, o espaço da sala de aula, da escola, do bairro, município, país, mundo. Procedimentos/recursos Leitura e construção de mapas, croquis, maquetes, mapa mental.
Nogueira		Cartografia Meio ambiente	Procedimento e recursos. Mapa mental: iniciar com o desenho sobre o percurso casa escola e ampliar gradativamente o conhecimento do aluno para além do lugar.

No próximo capítulo, propõe-se fazer uma incursão no legado do pensamento moderno, de modo a buscar elementos teóricos que, no entender desta pesquisadora, demarcam conceitos e temáticas que já antecipavam as nas preocupações dos autores ora estudados.

Capítulo III

O LEGADO DO PENSAMENTO MODERNO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: DE PESTALOZZI E RITTER ÀS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DOMINANTES NA PRÁTICA ESCOLAR



CAPÍTULO III

O LEGADO DO PENSAMENTO MODERNO PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR: DE PESTALOZZI E RITTER ÀS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DOMINANTES NA PRÁTICA ESCOLAR

Neste capítulo são apresentadas as teorias geográficas gestadas no âmbito do pensamento moderno, seus desdobramentos para a Geografia escolar e a repercussão de correntes pedagógicas modernas no ensino da Geografia. O objetivo primordial é buscar, nessas teorias e propostas metodológicas de ensino, temas e conceitos que vão se mantendo ao longo dos anos, mas que também vão ganhando novas formulações, expressando o traço de continuidade no desenvolvimento do pensamento.

Com essa intenção optou-se por destacar as contribuições de Karl Ritter⁸ e Paul Vidal de La Blache. A opção pelo primeiro geógrafo deveu-se à sua forte ligação com as questões pedagógicas e, pelo segundo, em virtude do predomínio de suas idéias no ensino da Geografia brasileira até, aproximadamente, meados da década de 1970. No campo da Pedagogia, optou-se pelo estudo das contribuições de renomados autores, como Johann Heinrich Pestalozzi⁹ e John Dewey¹⁰ que abordaram, de forma explícita,

⁸ Ritter nasceu em Quedlinburg, em 1779, em um dos momentos mais significativos da história do pensamento alemão. Nos fins do século XVIII, nasceu um grande movimento: o Romantismo, de transcendência não só na Alemanha mas também em toda a Europa. Basta mencionar Goethe, Schiller, Shelling, Hegel, Herder, para compreender a importância desse período (OSTUNI, 1967).

⁹ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich. Desde os tempos de estudante participou de movimentos de reforma política e social. Em 1774, fundou um orfanato onde procurou ensinar fundamentos básicos de agricultura e comércio. Chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas. Suas obras principais são Leonardo e Gertrudes (1781) e Como Gertrudes Instrui seus Filhos (1801), sendo que, na primeira, delineou suas idéias acerca da reforma política moral e social (LUZURIAGA, 1946).

¹⁰ John Dewey nasceu em 1859 em Burlington e faleceu 1952 em Nova York. cursou doutorado em filosofia na Universidade de Johns Hopkins, em Baltimore. Iniciou sua carreira docente em Michigan. Freqüentou, como professor convidado, várias Universidades – Inglaterra, Rússia, Japão e México. Do ponto de vista epistemológico elaborou uma filosofia pragmatista, conhecida nos Estados Unidos como a “Escola de Chicago” (DEWEY, 1978).

questões referentes à Geografia escolar. No terceiro tópico, outros autores tanto da geografia quanto da pedagogia são mencionados, sempre visando destacar pontos relacionados aos conteúdos e métodos do ensino da Geografia, necessários ao desenvolvimento da argumentação acerca do objeto de estudo desta pesquisa.

Cumpramos destacar que um dos obstáculos que tornou mais árdua a análise aqui proposta foi a impossibilidade de acesso à produção original, especialmente da obra de Ritter. Em razão disso, ateu-se aos comentários de autores que estudaram a história da Geografia, tais como Tathan (1960), Ostuni (1967), Sodré (1977), Capel (1988, 1991), Mendoza (1988), Andrade (1987) e Moraes (1989).

1. DE KARL RITTER A VIDAL DE LA BLACHE

O século XIX demarca um período decisivo para a história do pensamento geográfico pois, nele, a Geografia alcança seu *status* científico, ao mesmo tempo que é reconhecida como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário. Com isso, surge a necessidade de se formarem professores, o que obriga a um investimento mais pontual no aprimoramento dos processos de ensino.

Essa trajetória aponta para o entendimento de que a Geografia moderna singulariza-se pelo fato de a mesma haver emergido no interior da escola elementar, de onde partiu para a universidade. A esse respeito, Capel (1988, p. 80) afirma:

São os fatores sociais que explicam a institucionalização universitária da geografia e o aparecimento de uma comunidade científica de geógrafos. [...] Entre estes fatores parece-me destacável o que se relaciona com a presença da geografia nos programas de ensino primário e secundário, ao longo do século XIX, e a conseqüente necessidade de formar professores para sua docência em um momento de rápida expansão dos efetivos escolarizados.¹¹

Com efeito, no início do século XIX já se tem um conjunto de pressupostos teóricos sistematizados que dão configuração à Geografia moderna, com base nas formulações realizadas pelos alemães Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl

¹¹ Tradução livre desta pesquisadora.



Ritter (1779-1859)¹². Ambos foram influenciados pela filosofia idealista, pelo romantismo alemão e por intelectuais como Kant, Herder, Hegel, Schiller e Goethe. Conscientes do limitado alcance da Geografia que se praticava naquela época, geralmente reduzida à descrição dos países e à elaboração de mapas, desenvolveram um ambicioso projeto científico com o objetivo de reformular o campo do conhecimento geográfico.

O eixo central do projeto científico de Humboldt consistia em criar uma nova ciência, a Física do Globo, por meio da integração de diferentes campos do saber que estudavam o meio natural, a harmonia da natureza e o encadeamento das diferentes forças que nela atuavam. Suas investigações partiram de observações meticulosas da natureza. Para cotejar as regularidades existentes na distribuição dos elementos das paisagens, aplicava o método explicativo e comparativo. Considerava que, através da observação da paisagem, era possível apreender a diversidade da vegetação, fator determinante da fisionomia da paisagem. Assim, ao privilegiar a observação da paisagem e os sentimentos que ela desperta, colocou-a como fundamental para o conhecimento científico da natureza. Seu especial interesse pelas artes levou a valorizar a representação da paisagem no desenho e na pintura como forma de difusão do conhecimento. Como observa Ostuni (1967) para Humboldt:

[...] a descrição da natureza externa realizada em forma objetiva exclui toda sensação ou sentimento do autor que poderia perturbar o trabalho científico, e que além disso deixa o leitor em ampla liberdade para dar expansão à sua imaginação e sentimentos. O aspecto estético da descrição deve limitar-se a um desenho minucioso da natureza, na forma mais fiel possível que se possa fazer, sem recorrer à retórica, visto está o propósito de alcançar e compreender a harmonia, que está em jogo nas forças da paisagem.

Também atribuiu grande importância à perspectiva histórica, interessando-se pela evolução e pelas mudanças observadas na natureza. Dessa forma, rompeu a linha tradicional de pensamento que considerava a natureza como algo estático e imóvel.

¹² Na opinião de Andrade (1987, p. 11), “[...]a Geografia se tornou uma ciência autônoma a partir do século XIX, graças aos trabalhos dos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter”. Para Sodré (1977, p. 30), se, para efeitos comemorativos, houvesse necessidade de fixação de uma data que marcasse a concretização da autonomia da Geografia, de sua constituição como área específica do conhecimento e do início de sua análise sistematizada, o ano seria o de 1845, quando Humboldt iniciou a publicação do *Cosmos*. Moraes (1989, p. 77) destaca que é quase unanimidade entre os historiadores do pensamento geográfico a aceitação do papel pioneiro de Alexandre Von de Humboldt, ao lado de Karl Ritter, no processo de sistematização dessa disciplina. Brunhes (apud Mendoza 1988, p. 19) considera que o renascimento da Geografia na Europa inicia-se com a substituição realizada por Humboldt e Ritter da antiga Geografia – descritiva, inventarial e enumerativa – por uma nova Geografia ou Geografia Moderna, explicativa, sistemática e científica.



Humboldt incorporou o conceito de paisagem à história do pensamento geográfico. Desde então, sua importância oscilou de acordo com os paradigmas que nortearam a construção desse saber: Posteriormente, o sentido estético adotado por esse pesquisador foi secundarizado em função de abordagens científicas.

O projeto de Ritter inscreve-se no horizonte da Geografia humana. Desde muito cedo manifestou profundo interesse pelas questões pedagógicas¹³. Sua carreira docente culminou como catedrático na Universidade de Berlim¹⁴. Em sua formação de caráter filosófico e histórico, além do idealismo alemão, foi de fundamental importância o contato com o círculo pestalozziano que era formado por Pestalozzi, alma do círculo, pelo filósofo Nieder e pelo geógrafo Tohler. Nieder estava em contato com a filosofia moderna representada por Kant, Fichte, Schelling e outros (OSTUNI, 1967).

Entre as características básicas do círculo pestalozziano, podem ser mencionadas: a rejeição ao racionalismo e a busca de um cristianismo mais profundo, aliado a posições políticas conservadoras (CAPEL, 1988).

O contato com esse grupo despertou em Ritter o interesse pelo romantismo, movimento em grande efervescência em toda a Europa. Sem essas experiências do sentimento, a geografia de Ritter jamais teria se sobreposto à racionalidade. Conforme Capel (1988, p. 51):

Do romantismo e da filosofia idealista recebeu numerosas e variadas influências, confirmadas pela sua relação com Pestalozzi, com quem aprendeu que a visão interior das coisas, a intuição é a base e o fundamento absoluto de todo conhecimento.

A influência dos princípios românticos manifestou-se na ênfase atribuída à observação, à comparação por analogia, no uso de metáforas e na concepção organicista.

¹³ O contato de Ritter com idéias pedagógicas renovadoras ocorreu no início de sua formação escolar no Instituto Philantropium, criado pelo pedagogo C. Salzmann, em Schnepfenthal, dentro de diretrizes racionalistas. Segundo Tathan (1960, p. 560), a proposta de ensino desse Instituto baseava-se nos princípios pedagógicos defendidos por J. J. Rousseau e pelo pedagogo suíço H. Pestalozzi. Essa proposta visava despertar no aluno o amor pela natureza, treinando-o para realizar observações exatas durante as excursões e festas campestres que celebravam os produtos da natureza. Sobre ela registra o autor: "[...]dava-se importância também, as relações espaciais. Os estudantes aprendiam a observar a relação das coisas com a vizinhança imediata: a escola, o pátio da escola, em seguida a região do lar, os limites da área iam-se gradativamente expandindo até abarcar o mundo inteiro. O interesse por terras estrangeiras assim despertado era ainda mais aguçado [...] pelo desenho do mapa".

¹⁴ Em 1820, a cátedra de Geografia foi instituída na Universidade de Berlim, sendo Ritter seu primeiro professor. A Universidade de Berlim, criada em 1809, estabeleceu um novo modelo para as instituições de ensino superior alemão, valorizando a ciência pura, integrando ciências e humanidades e atribuindo papel central à filosofia e às disciplinas culturais. Este modelo universitário tornou-se parâmetro não só para as universidades européias mas também para as americanas. A partir de 1830, esta situação começa a se modificar com o desenvolvimento das ciências naturais e do método experimental. (Capel, 1988)

Sua postura idealista tem raízes na filosofia de Schelling e pode ser apreendida através da concepção de globalidade e totalidade. O todo, para Ritter (apud CAPEL, 1988), é uma imagem divina e uma visão global da natureza, organizado segundo princípios de finalidade. Para ele, a Geografia, enquanto campo do conhecimento responsável pelo estudo da Terra em seu conjunto, era a disciplina capaz de estabelecer a relação lógica entre o todo e suas partes. De acordo com Tahan (1960, p. 560), para Ritter:

Os 'todos' individuais podiam ser de várias dimensões. Cada continente continha numerosos *ganzeiten* e, entretanto, constituía, por si, um "todo". Assim, também, toda a terra constituía um 'todo' cósmico com uma organização individual (*ens sui generis*). Pesquisar esse 'todo' e apresentar a individualidade da Terra – eis a tarefa, a seu ver, mais elevada da ciência geográfica.

Nesse sentido, sugeriu que a reflexão sobre o meio físico e sobre a vida do homem deveria partir do estudo dos lugares em suas relações com o todo, na busca de identificar suas individualidades.

O objetivo principal de seus estudos não era a Terra em si, mas tão somente enquanto essa tem relações com o homem. Ritter considerava a Terra como 'teatro' da atividade humana. A esse respeito, Moraes (1989, p. 177) escreve:

Segundo Ritter, a Terra deve ser apreendida primeiro como 'teatro dos acontecimentos naturais', no sentido de que 'os monumentos que a natureza aí edificou e seus símbolos misteriosos devem ser observados e descritos, suas formas definidas [...] e classificadas em seus principais caracteres'. Mas a Terra também interessa enquanto 'morada do homem' ou 'teatro da história', pois para ele 'o homem é aquilo que a natureza conhece de maior'.

Com esse entendimento concebeu a Geografia como "[...]a ciência das relações terrestres espaciais[...]", estreitamente relacionada à História, "[...]ciência das relações terrestres temporais[...]". Em sua opinião, a Geografia não poderia prescindir de uma dimensão temporal, ao mesmo tempo em que a História não poderia prescindir de um marco espacial para a sua realização (CAPEL, 1988).

Essa preocupação de Ritter reporta ao círculo pestalozziano. Tanto Pestalozzi quanto seus discípulos estavam empenhados em fazer da Geografia uma

ciência vivaz, tentando estabelecer o elo entre o quadro natural e o desenvolvimento histórico e civil dos povos.

Em Pestalozzi, Ritter encontrou respostas para seus questionamentos de ordem metodológica. Desse pedagogo ele assimilou métodos e princípios que, reelaborados com aportes próprios, foram aplicados na redação de sua obra denominada *Erkunde: A ciência da terra em suas relações com a natureza e a história do homem ou Geografia Geral Comparada como base para os estudos e o ensino das ciências físicas e históricas* (1817). Segundo Tathan (1960, p. 561), nesse trabalho Ritter declara ser seu objetivo:

Apresentar um retrato vivo de todas as terras, com seus produtos naturais e humanos, e apresentar tudo isso como um todo coerente, de modo que as inferências mais significativas sobre o homem e a natureza se evidenciarão por si, especialmente comparadas lado a lado.

Nessa obra, encontram-se importantes contribuições de Ritter para a Geografia de sua época e para toda a Geografia subsequente. Entre elas, destacam-se o tratamento regional e a explicitação metodológica¹⁵ de seus estudos.

De acordo com Ostuni (1967), ao tratar de uma determinada região, Ritter não a considera isoladamente, mas como um indivíduo geográfico, que é parte de um organismo vivente em contínua e necessária relação com outros membros do organismo representado pelo globo terrestre. Seu estudo das regiões baseou-se na comparação das relações causais e na afirmação dos métodos empíricos. Essa visão contribuiu para o desenvolvimento das divisões regionais fundadas em critérios naturais. Sem dúvida é com Ritter que fundamentos dos estudos regionais, ou de uma Geografia regional se estabelecem. Nas palavras de Ritter (apud Gomes, 1996, p. 173)

Em seu conjunto, seu reagrupamento local, na repartição que lhes é própria, os produtos da natureza permitem perceber imediatamente o caráter distintivo dos espaços terrestres ou ainda a quintessência das regiões das quais a apreensão global e intuitiva marca incontestavelmente o desenvolvimento da vida material dos homens.

¹⁵ Na opinião dos estudiosos da produção do pensamento geográfico, embora a preocupação de estabelecer as novas bases de um saber organizado e metodologicamente rigoroso se encontre presente na obra de Humboldt e de Ritter, esta preocupação é mais explícita em Ritter. Moraes (1989, p.136) registra que Ratzel, ao considerar Ritter como o pioneiro da sistematização argumenta que a "Geografia, principalmente depois de sua renovação, efetuada pela obra de Carl Ritter, abraçou com grande amor o antigo problema filosófico das relações recíprocas existentes entre a natureza e a humanidade". Um outro autor que concorda com essa posição é Penck. Segundo Sodré (1977, p. 35), "[...]Penck, definiu Ritter como aquele que havia dado à Geografia o seu aspecto sistemático."

Quanto ao método, defendeu que a pesquisa geográfica deveria partir dos fatos observados para as conclusões e não das opiniões para as hipóteses. Para ele, a observação referia-se a dados científicos procedentes tanto de constatações diretas, quanto de observações indiretas. Ritter (apud OSTUNI, 1967) recomendava que, em qualquer trabalho científico, a verdade deveria ser assegurada com base na observação e não em hipóteses de observação.

A maior importância de seu método consistiu em organizar os dados com base no princípio da causalidade e no método comparativo. Para obter a inter-relação dos fenômenos, baseava-se no estudo dos casos particulares para chegar à totalidade.

A preocupação de Ritter (apud. CAPEL, 1988, p. 56) em reconstituir a unidade do todo por meio da observação, partindo do simples ao complexo, explicita seu profundo vínculo com as regras fundamentais do método pestalozziano que postulavam: “[...] aprenda a classificar suas intuições e compreenda inteiramente o simples antes de avançar a algo mais complicado.”

Com base nesse princípio e por meio da comparação, Ritter buscou estabelecer leis gerais das formas predominantes na natureza tanto na escala mundial como local. Para tanto, utilizou, com frequência, a comparação por analogia e, em algumas oportunidades, também recorreu à comparação por contraste, isto é, uma comparação baseada no princípio da negação. Ele tratou dos casos individuais não só pela comparação por analogia, mas os comparou com um tipo diferente sob o princípio do antagonismo com o qual estabeleceu subtipos e retornou ao caso individual em si, não mais isolado, mas iluminado pelo típico.

O método comparativo utilizado por Ritter foi inspirado no período em que esteve em contato com Pestalozzi, em Sferen, quando este pedagogo o incentivava a procurar arquétipos. A esse respeito, Ostuni (1967, p. 32) transcreve uma orientação de Pestalozzi registrada por Ritter em seu diário:

Não sabemos dos livros e das ciências que precisamos, decidimos que, na contemplação está a imagem primitiva de tudo, na garra do gato está a garra do tigre; nas folhas de couve se encontram todas as espécies; quantas formas primitivas se encontram nas árvores, quantas nos arbustos, na floração, nos animais, etc. Pesquisaremos! Não importa se demorarmos anos.

Em síntese, as regras fundamentais do método de Ritter foram as seguintes: chegar ao detalhe pela observação; estabelecer comparações que possam abranger todos

os pontos de vista (por exemplo, o contexto histórico) e, valendo-se de analogias e contrastes, agrupar as coisas semelhantes; enunciar as categorias universais concedendo mais importância à intensidade de um fenômeno do que à sua extensão territorial.

Na relação entre o objeto e o método, Ritter atribuiu especial papel à intuição na investigação geográfica. Para ele, a intuição referia-se ao momento da generalização pela apreensão da causalidade, concentrando-se não na ótica do específico, mas na universalidade. Conforme suas palavras, (apud MORAES, 1989, p. 185), “[...] a unidade do Todo é uma intuição dada pelo que há de comum na diversidade”. Dessa forma, a intuição foi concebida como um elemento fundamental do processo cognitivo, ou seja, como elo entre a racionalidade do mundo e a razão do investigador.

Na atualidade, a obra de Ritter foi superada, porém muitas de suas idéias surpreendem pela modernidade que apresentam. Merece destaque a idéia da Geografia como ciência do espaço. Sobre isso, Ritter, (apud CAPEL, 1988 p. 68), assim se expressou:

As ciências geográficas [...] tratam essencialmente do espaço, na medida em que se trata de espaços terrestres (seja qual for o reino da natureza a que pertencem e quaisquer que sejam suas formas); se dedicam a descobrir como as localidades se distribuem, umas em relação a outras, no espaço e as relações que mantêm, isto tanto nos aspectos mais particulares como nas manifestações mais gerais.

A consciência do caráter pedagógico da Geografia foi uma das marcas mais importantes do pensamento de Ritter. O entendimento dessa função da ciência geográfica contribuiu muito para assegurar o seu lugar no âmbito das disciplinas do currículo escolar em um momento em que a especialização científica propiciou o aparecimento de diversas ciências que, em parte, abordavam temas relacionados à Geografia. Dada sua preocupação com o ensino Ritter propôs como procedimento para o estudo geográfico o seguinte caminho: começar pela análise do relevo, do clima, da população e das atividades humanas para se chegar a uma síntese geral. Esse esquema inspirou muitos geógrafos, inclusive Vidal de La Blache, em como proceder à análise regional.

Cabe registrar ainda que o racionalismo e o romantismo figuram na obra de Ritter e de Humboldt como aspectos complementares de um mesmo conhecimento científico. Por essa via, a Geografia moderna nasceu como uma resposta totalizadora unindo o natural e o social. Apesar da preocupação desses autores com o empírico, eles alcançaram a totalidade unindo a Geografia geral à regional que, desde a Antigüidade Clássica, permaneciam dicotomizadas. Após Humboldt e Ritter, sociedade e natureza

voltaram a ser abordadas de forma dicotômica pelo positivismo, especialmente pela dificuldade de se aplicar o método das ciências físicas ao estudo dos fenômenos humanos, dificuldade esta que já começava a se esboçar no trabalho desses autores.

No fim da primeira metade do século XIX, começa a despontar uma Geografia que se define como a ciência que estuda as distribuições no espaço e as interações entre fenômenos físicos e humanos na superfície terrestre. As contribuições de Humboldt foram plenamente reconhecidas, e a Geografia se configurou como uma ciência que dividia suas competências entre naturalistas e historiadores. A esse respeito, Capel (1988, p. 103) esclarece:

O desejo de afirmar seu caráter 'científico' levou muitos geógrafos a valorizar a geografia física, rejeitando o desenvolvimento humanístico e histórico da disciplina. Nisso influenciou seguramente também o desejo de distanciar-se do finalismo da obra de Ritter [...] Foi nesse momento, muito provavelmente, que a obra de Humboldt apareceu para os geógrafos como um modelo a seguir, tanto por sua concepção integradora, que tão útil podia ser a nova geografia institucionalizada, como pela utilização dos métodos empíricos que tanto prestígio adquiriram com o triunfo das concepções positivistas.

Nesse contexto, ocorre a institucionalização da Geografia nos centros universitários sob forte influência do positivismo¹⁶ e do evolucionismo.

Do evolucionismo, a Geografia adotou o conceito de organismo, no sentido de um todo vivo, cujas diversas partes realizam funções interdependentes. Esse conceito foi aplicado no estudo de solos, das formações vegetais e dos estados, considerando-os como entes organizados dotados de vida própria. Do positivismo, a possibilidade de transferir conceitos e teorias das ciências naturais às ciências humanas. Assim, as idéias de organismo, de função, de metabolismo e outras foram aplicadas à sociedade.

As idéias de evolução, as concepções darwinistas sobre a seleção das espécies baseadas na competência e na luta pela vida e a ecologia, muito contribuíram para dotar a Geografia de uma visão dinâmica do equilíbrio da natureza que aparece plenamente na obra de Friedrich Ratzel (1844-1904), particularmente em seu livro *Antropogeografia* (1882).

¹⁶ O positivismo teve em Auguste Comte um de seus principais pensadores. Como doutrina da neutralidade axiológica do saber, fundamentou-se em um conjunto de premissas que estruturaram um "sistema" coerente e operacional segundo o qual: 1) a sociedade é regida por leis naturais, ou seja, leis invariáveis independentes da vontade e ação humana; na vida social, reina uma harmonia natural. 2) A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (naturalismo positivista) e ser estudada pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências naturais. 3) As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou de ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos (OLIVEIRA, 1999, p. 58).

Essas idéias, associadas à concepção positivista, permitiram a configuração do determinismo geográfico, ou seja, a aceitação da influência do meio físico sobre as atividades do homem, mas também uma busca do rigoroso encadeamento causal existente entre os fatores físicos e os fenômenos humanos. Nesse sentido, Ratzel, (apud MORAES, 1981, p. 55), definiu o objeto da Geografia como “[...]o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade”.

Para o pensamento geográfico, a importância da proposta de Ratzel reside no fato de haver introduzido no debate temas políticos e econômicos, colocando o homem no centro de suas análises, mesmo que numa visão naturalizante. Como um dos precursores da Geografia humana, Ratzel elaborou conceitos fundamentais como “espaço vital” e território, que muito serviram para explicar e justificar a política expansionista do estado alemão recém-construído.

No âmbito da Geografia moderna, Ratzel, Humboldt e Ritter são pensadores que abordam a relação homem-meio. Suas produções apresentam alguns elementos comuns, embora não se possa negligenciar as especificidades de cada um, nas quais se destacam as vinculações metodológicas. Como elementos comuns na produção desses autores, vale ressaltar que, além da relação homem-meio, há preocupação de se estabelecerem relações e/ou inter-relações entre os elementos do quadro físico e destes com a natureza humanizada, e de se buscarem generalizações que, na maioria dos casos, não se converteram na construção de leis gerais postuladas pela mentalidade positivista.

A postura anti-positivista da Geografia moderna manifesta-se com a afirmação do historicismo¹⁷. Na França, a construção dessa Geografia tem como representante principal Paul Vidal de La Blache (1845-1918).

A difusão dessa corrente, a partir da última década do século XIX, deslocou o eixo da discussão geográfica centrado nas posições deterministas e ambientalistas para o possibilismo, que acentua a liberdade humana e a contingência.¹⁸

¹⁷ De acordo com Oliveira (1999, p. 58) como escola de pensamento, fundada na Alemanha, o historicismo “[...]teve como um de seus principais pensadores Wilhelm Dilthey. Essa escola que nasceu no interior do idealismo defendendo a autonomia do estatuto científico das ciências humanas, admitia que: 1) Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e não pode ser compreendido senão através da e na sua historicidade. 2) Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos, e consequentemente, entre as ciências que os estudam. 3) Não somente o objeto da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu ponto de vista”.

¹⁸ Segundo Capel (1988, p. 331) a influência do espiritualismo de Emile Boutroux foi decisiva para a configuração do pensamento vidaliano. Esta influência manifesta-se através da aversão de Vidal e de sua escola ao uso das matemáticas e da valorização da contingência, expressa na famosa frase que representa o pensamento de Vidal: “tudo que se refere ao homem está afetado pela contingência” A aplicação dos princípios da contingência à Geografia de La Blache aparece na valorização da liberdade humana. Entretanto, Capel afirma que as concepções de La Blache de Gênero de Vida, influência do meio na sociedade e as monografias regionais advêm da influência de Frédéric Le Play (1882-1906), autor muito representativo do positivismo francês.

Em oposição à atitude positivista, o historicismo busca compreender a realidade sociocultural. Visando ao alcance dessa compreensão, aceita como procedimento válido a utilização das faculdades sensíveis como o sentimento artístico ou a intuição. Na tentativa de superar a dicotomia entre o estudo do fenômeno físico e do humano, defende que, para compreender a complexidade de uma área, é preciso estudá-la numa perspectiva vertical circunscrita à região ou à paisagem. Desta forma, rejeita a generalização positivista por secundarizar ou mesmo desconsiderar as singularidades e particularidades do fenômeno em estudo.

Para os geógrafos historicistas, a região se converte em um marco para o estudo das relações homem-meio. O estudo do meio era o ponto de partida para a pesquisa geográfica. A região era concebida como uma área com características físicas e socioculturais homogêneas, fruto de uma história que teceu relações que enraizaram os homens ao território, tornando-a distinta das áreas contíguas. O papel do geógrafo era de elaborar a síntese dos fenômenos que individualizam a paisagem de uma região. Nesse sentido, a Geografia se transforma em uma ciência interessada exclusivamente pela análise que busca chegar a um conhecimento cada vez mais profundo, por meio da descrição e observação dos fenômenos de uma região.

A partir de La Blache, o conceito de região foi sendo progressivamente humanizado e deu origem a uma vertente majoritária do pensamento geográfico: a Geografia regional. É inquestionável a repercussão da obra lablachiana no campo da produção regional. A influência da Geografia regional foi forte no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, e ainda encontra-se presente nas monografias regionais e, destacadamente, é uma realidade na Geografia ensinada atualmente.

O fato de a Geografia moderna francesa ter sido desenvolvida por renomados historiadores, como Himly (1823-1906), Levasseur (1828-1911), Paul Vidal de La Blache e outros, provavelmente tenha facilitado o interesse desses intelectuais pelas idéias de Ritter. Além disso, Geografia geral e comparada de Ritter era conhecida e, em 1836, foi traduzida parcialmente para o francês. Como registra Capel (1988, p.120), “[...] foram as idéias do geógrafo alemão as que se refletiram nos cursos da Sorbone[...]” Dentre as idéias de Ritter adotadas por esses pensadores, destaca-se o entendimento da Geografia como a ciência que estuda as relações entre a Terra e o homem sob a perspectiva histórico-humanista, assim como o método comparativo.

Da mesma forma, Himly e Levasseur, encarregados das reformas institucionais e educativas, na segunda metade do século XIX, reconheceram a importância das idéias de Pestalozzi para o ensino da Geografia escolar francesa. Segundo Capel (1988, p. 113), o papel da Geografia no ensino elementar era o de despertar na criança o sentido da observação. Em suas palavras:

Em 1857 as normas do Ministério da Instrução Pública estabeleceu que o ensino elementar da geografia deveria basear na observação do meio familiar da criança e preconizou o método intuitivo que procede do particular ao geral, da aldeia [lugar] ao departamento [região] e a França [país].

Na década de 70, do século XIX, esses historiadores, desejando verificar a situação do ensino da Geografia francesa, realizaram uma pesquisa mediante a qual constataram que as diretrizes estabelecidas, em 1857, pelo Ministério Público, tinham dado uma grande contribuição à melhoria do ensino da Geografia na escola primária. Diante desse quadro, o ministro da Instrução Pública assinou um decreto tornando obrigatório o ensino ativo e valorizando a utilização de recursos, como: excursões geográficas, estudo de mapas, construção de croquis, estudos de plantas e visitas históricas.

Entretanto, cabe ressaltar as diferenças entre os argumentos utilizados para justificar a importância do ensino de Geografia na Alemanha e na França. Nas palavras de Gomes (1997, p. 33):

No caso da Alemanha, por exemplo, o objetivo fundamental proclamado era o de fazer conhecer melhor os quadros naturais e os padrões sociais nos quais se desenvolvia a cultura teutônica [...]. Já no caso da França, a III República, por intermédio de seu ministro da educação, apresentava esta necessidade como fundamento na formação de um novo cidadão, capaz de refletir conscientemente sobre a política e o desenvolvimento social.

Para melhor compreensão das propostas de ensino desenvolvidas tanto na Alemanha quanto na França procura-se, a seguir, ampliar essa análise levantando aspectos dos conhecimentos pedagógicos que as fundamentam.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA MODERNA ÀS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

A inserção da Geografia como disciplina nos currículos escolares decorre de uma série de acontecimentos sociais, econômicos, políticos, já no século XVII. Esse século marcou o início da educação pública estatal prussiana, cujo objetivo era propiciar o engrandecimento do Estado. Luzuriaga (1959, p.151) esclarece que, do ponto de vista das autoridades prussianas, a educação respondia à “[...] necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos.”

No século XVIII, essa preocupação acentuou-se ainda mais. Em 1763, Frederico II promulgou um regulamento geral¹⁹ para as escolas elementares, o qual tornava obrigatório, dos cinco aos treze ou quatorze anos, o ensino para toda a população masculina.

Na primeira metade do século XIX, uma nova lei (1839) proibia empregar crianças menores de nove anos que não tivessem freqüentado a escola no mínimo por três anos (CAPEL, 1988). Tais medidas provocaram a expansão do corpo docente. Dados apresentados por esse autor indicam que o número de professores, no período entre 1843 e 1891, aumentou de 28.000 para 72.000.

Em 1870, a obrigatoriedade de escolarização já era um fato generalizado por toda a Prússia. O processo que havia iniciado timidamente no final do século XVIII, um século mais tarde, se convertia numa realidade em que todas as crianças, entre os seis e os quinze anos, eram obrigadas a freqüentar a escola. A veracidade dessas informações pode ser comprovada estatisticamente por meio da redução do analfabetismo entre a população adulta prussiana. Em 1870, a porcentagem de analfabetos com mais de dez anos era de 10% entre os homens e 15% entre as mulheres, com índices às vezes inferiores a 5% em certas regiões (CAPEL, 1988).

Como resultado dessa política, o sistema escolar alemão se converteu em um modelo para os demais países europeus. Não foi apenas o desaparecimento do

¹⁹ Esse regulamento tinha conotações políticas claras. Foi estabelecido em um contexto em que os Hohenzollen, sem dúvida a casa real mais importante do Reich pós-medieval, já haviam delineado o seu projeto político essencial: a unificação de todas as fragmentadas unidades alemãs em um poderoso Estado-Nação (a Alemanha). E, futuramente, revelou-se de um significado extraordinário, na medida em que lançou os primeiros passos para a constituição, no século XIX, de uma rede de escolas públicas de âmbito nacional (VLACH, 1988).

analfabetismo na Prússia, na primeira metade do século XIX, o foco da atenção dos europeus. A rede de escolas públicas da Prússia, que gradativamente se estendeu pelas demais unidades políticas alemãs, foi também muito admirada, conforme depreende-se do relato elaborado em 1866 pelo inspetor de ensino da França, J. M. Baudoin

[...] em nenhuma parte, a instrução está tão difundida, nem é dada com tanto interesse, nem dirigida com tanto cuidado. O mais pequeno povoado tem sua escola primária; a mais insignificante cidade, seu ginásio, suas escolas médias, perfeitamente organizadas, dotadas e cuidadas. Na Alemanha todos se interessam pela juventude: os mais altos personagens e as mais ilustres senhoras lhes dedicam seu tempo, seu dinheiro, sua experiência, os melhores escritores redigem livros para as crianças; os poetas compõem, para as lições de ginástica e de canto, poesias que os mais ilustres compositores não tem desdenhado colocar música. Todo o povo alemão está convencido de que ocupar-se da instrução da juventude é cumprir um dever pessoal e trabalhar para o futuro do país. Cada um, se faz voluntariamente *Volkserzieher*, mestre do povo, e contribui por sua vez para o progresso da instrução geral. (apud. CAPEL, 1988, p. 89)

Esse sistema escolar, organizado através de uma hierarquia de instituições docentes, se estendia do ensino maternal ao ensino médio. Uma de suas características básicas residia na aplicação de modelos pedagógicos inovadores inspirados em Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e no famoso pedagogo suíço, Pestalozzi, fundador da reputada Escola de Yverdon.

Com base nas idéias postuladas por esses pensadores, as escolas da Prússia foram reorganizadas, os métodos pestalozzianos adotados e as escolas normais fundadas para formar novos professores. Tamanha foi a influência de Pestalozzi na reestruturação da educação prussiana que esta passou a ser denominada “sistema escolar prussiano-pestalozziano”.

Em todo esse esforço de expansão da escolaridade, a Geografia esteve sempre presente nos programas. Isso porque, como explica Capel (1988, p. 90-91), “[...]a aplicação dos métodos pestalozzianos permitia converter facilmente a geografia local ou regional [*Heimatkunde*] em um ensino ativo e em contato com a natureza.”

Pestalozzi elaborou sua proposta pedagógica retomando de Rousseau a concepção da educação como processo que deve seguir a natureza e os princípios como da liberdade, da bondade inata do ser e da personalidade individual de cada criança.

Para Rousseau, o ensino deveria partir das necessidades e interesses imediatos da criança. Libâneo (1990, p. 61) ao analisar as idéias mais importantes desse autor destaca:

1) A preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Antes de ensinar as ciências, elas precisam ser levadas a despertar o gosto pelo seu estudo. Os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e o sentimento. O contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta o interesse e suas potencialidades naturais.

2) A educação é um processo natural, ela se fundamenta no desenvolvimento interno do aluno. As crianças são boas por natureza, elas têm uma tendência natural para se desenvolverem.

Ao colocar em prática as idéias de Rousseau, Pestalozzi (1946, p.13) defendeu uma educação não-repressiva e dedicou ampla atenção ao ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Para ele, “[...] a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas.”

Ciente da função social da escola, postulou a difusão do saber universal a todas as classes sociais. A esse respeito, Manacorda (1989, p. 266) transcreveu as seguintes palavras de Pestalozzi:

O aluno, seja qual for a classe social a que pertença e a profissão a que esteja destinado, participa de certos elementos da natureza humana que são comuns a todos e constituem o fundamento das forças humanas. Nós não temos direito algum de limitar a qualquer homem a possibilidade de desenvolver todas as suas faculdades...; não temos o direito de negar à criança a possibilidade de desenvolver nem que seja uma só faculdade, nem mesmo aquela que, no momento, julgamos não essencial para a sua futura profissão ou para o lugar que ele terá na vida

Era propósito de Pestalozzi(1946) descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas e contém em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e devem ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

A educação intelectual resulta da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção das impressões recebidas da natureza transformam as representações confusas em conceitos precisos e claros. O meio essencial da educação intelectual é a intuição. Para Pestalozzi, a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas, mas incluía a atividade intelectual através da qual eram criados os objetos. Conforme Pestalozzi (1946, p. 15):

Este conhecimento pode ser manifestado de maneira elementar pelo número, pela forma e pela palavra, que são produtos da inteligência criados por intuições maduras e que devem ser considerados como meios para a progressiva precisão de nossos conceitos.

No entendimento desse pedagogo, a educação prática refere-se ao aprender trabalhando, fazendo. Nesse ponto, esse educador preocupou-se em relacionar conhecimentos e atividades práticas. Da mesma forma que a atividade intelectual necessitava de exercício especial da mente, era indispensável para o desenvolvimento de habilidades exteriores exercitar os sentidos e os membros.

A educação moral ou religiosa era considerada por Pestalozzi como a de maior significado na formação do ser humano. Para ele, toda a educação intelectual se converte em um espectro quando não é vivificada por ela. A educação moral não consiste na instrução ou na ilustração da moral, mas na formação de valores e modos de agir coerentes. Como disse Pestalozzi (1946, p. 16), “[...] a educação moral mais que ensinada, tem de ser vivida. A vida educa. [...] E o fim da educação moral não é outro que o aperfeiçoamento, o enobrecimento interior, a autonomia moral.”

Com a preocupação de viabilizar de modo articulado o desenvolvimento intelectual e moral do homem, Pestalozzi estabeleceu alguns princípios para o seu método de ensino, como: partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos e, finalmente, reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados.

Dentre esses princípios, o que mais se destacou foi o da percepção sensorial como fundamento de todo o conhecimento. Como dizia Pestalozzi (1946, p. 63), “[...] a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano.” O fundamental não era ensinar

determinados conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos.

Esse princípio não era novo, mas o maior mérito atribuído a Pestalozzi deve-se ao método prático que empregou, colocando essa idéia sob um novo prisma. Neste aspecto, diferentemente da supervalorização dada por Comênio (1592-1660) e Basedow (1723-1790) às figuras de objetos para a realização do ensino, esse pedagogo defendeu que, para as primeiras experiências de aprendizagem, os objetos eram imprescindíveis e deveriam preceder as gravuras. Estas deveriam vir posteriormente, desempenhando a função de auxílio à criança na transição para o desenho, a escrita e a leitura. Ou seja, partir dos objetos e das impressões que estes geravam, chegar ao pensamento ou idéia. Os sentidos deveriam entrar em contato direto com os objetos, depois o conteúdo do objeto observado se expressaria em palavras, permitindo a atividade mental. Esse entendimento tem como pressuposto o fato de Pestalozzi conceber a experiência sensorial como um processo ativo. Para ele, toda a mente está comprometida na experiência sensorial. O fato de cada objeto percebido ser colocado num mundo ordenado de espaço e tempo indicava que a percepção era um processo mental ativo. A mente encontrava-se especialmente ativa quando a criança começava a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos. Nesse sentido, Pestalozzi, citado por Manacorda (1989, p. 263), afirma com profunda consciência didática o princípio do interesse e da curiosidade infantil como base para intervenção do professor:

O mestre [...] deveria antes de tudo procurar suscitar e manter vivo o interesse pela aprendizagem. A falta de diligência nas crianças depende sempre da falta de interesse e esta, por sua vez, depende do método de ensino adotado pelo mestre.

Isso envolve também o princípio da intuitividade e gradualidade no ensino, que leva do concreto ao abstrato. A esse respeito, Pestalozzi (apud MANACORDA 1989, p. 264) acrescenta:

O vivo estímulo da curiosidade provoca tentativas que, se têm êxito positivo ou são encorajadas por outros, levam o hábito de pensar. Deve-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas, e se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras.

A base do método intuitivo é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às idéias claras. O método da “lição das coisas” se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos. Daí a ênfase dada por Pestalozzi ao contato direto com a natureza e à observação da paisagem mediante a valorização da excursão e do trabalho de campo como pressuposto básico do estudo. Essa proposta constituiu um estímulo bastante promissor para uma nova abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, em particular de temas próprios da Geografia. As excursões, as observações de campo, o uso de mapas e outras representações gráficas em muito contribuíram para dar vida ao ensino da Geografia escolar.

Segundo Pestalozzi (1946), um dos princípios básicos a serem ambicionados pelos professores consistia no desenvolvimento das capacidades em sintonia com a aquisição do conhecimento. Esse fato pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original.

Para tanto, o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, ou seja, em uma situação real. Dessa forma, a contemplação e a representação da paisagem seriam os procedimentos fundamentais do processo pedagógico.

Deve-se a Pestalozzi a primeira tentativa de estabelecer o ensino da Geografia com base na intuição. Até então o estudo dessa matéria limitava-se a definições memorizadas, exercícios nos globos e cartas, a um mero jogo de palavras e símbolos. Ele inaugurou o ensino da Geografia local, estabelecendo como ponto de partida o pequeno mundo da criança, por meio da observação direta do próprio solo. Essas idéias também foram postuladas por Rousseau. A esse respeito, Proença, [19--] p. 45) destaca a seguinte argumentação de Rousseau:

É na natureza que a criança deve aprender Geografia. A casa paterna, as terras circunvizinhas, os cursos de água da região, a marcha do sol no céu, a orientação, eis os primeiros centros de interesse para a criança. Depois viria o traçado da carta do terreno que estudou.

Para Rousseau (1995, p.210), a lição de Geografia em vez de começar através dos globos e dos mapas, espécie de máquinas artificiais de representação, deveria começar pelo objeto mais próximo. Em sua obra, *Emílio*, encontra-se

preconizado o ensino da Geografia regional. Ao discutir sobre a metodologia de ensino das ciências, em particular da Geografia, ele propôs tomar como ponto de partida as partes sem, contudo, perder de vista o todo. Em suas palavras:

Eu gostaria, [...] de tomar a geografia por esses dois pontos e juntar ao estudo das revoluções do globo a medida de suas partes, começando pelo lugar em que habitamos. Enquanto a criança estuda a esfera e assim se transporta até os céus, trazei-a de volta à divisão da terra e mostrei-lhe primeiro sua própria morada.

Explicitando melhor sua idéia, Rousseau (1995, p. 210-211) pondera:

Seus dois primeiros pontos de geografia serão a cidade onde mora e a casa de campo de seu pai; depois, os lugares intermediários, os rios dos arredores e finalmente o aspecto do sol e a maneira de se orientar. Esse é o ponto de encontro. Que ela faça por si mesma o mapa de tudo isso, mapa muito simples e formado inicialmente por dois únicos objetos, aos quais ela acrescenta pouco a pouco os outros, à medida que vai conhecendo ou avaliando suas distâncias e suas posições. [...] Que compreenda bem o que representam e tenha uma idéia nítida sobre a arte de traçá-los.

Embora Pestalozzi seja considerado seguidor de Rousseau, parece importante atentar para uma diferença fundamental entre suas propostas de ensino. Rousseau valorizou os interesses imediatos do aluno em relação ao mundo que o cerca. Para ele o verdadeiro ensino deveria proceder diretamente da vida, da experiência, do sentimento. Já Pestalozzi atribuiu importância ao ensino como condição para a ativação das capacidades humanas. O que Pestalozzi (1946, p.15) tinha em vista era que o conhecimento fosse desenvolvido através de atividades comuns da vida. “[...] Aprende-se a fazer, e a conhecer, fazendo.” Ele desejava elaborar um sistema de lições com vistas ao desenvolvimento do poder prático das crianças. Para tanto os objetos da natureza e da ciência eram supervalorizados. Defendendo a idéia de que é na natureza que a criança deve aprender Geografia, Pestalozzi dispensou ousadamente o auxílio de esquemas, de mapas e livros-textos tornando a Geografia um assunto interessante para a educação elementar. O relato de um dos discípulos de Pestalozzi evidencia com clareza seu método de ensino:

Era no terreno que nós aprendíamos as primeiras noções de geografia. Um estreito vale nos arredores de Yverdon, no fundo do qual corre o Buron, era o ponto para onde de começo nos dirigíamos. Tínhamos, então, de contemplá-

lo no seu conjunto e nas suas particularidades até que tivéssemos a intuição justa e completa do todo. Agora cada um de nós ia tirar punhados de um barro que ali existia, e com elle enchíamos as cestas que havíamos levado para esse fim. De volta ao castello, tomávamos os lugares que se nos haviam indicado diante de longas mesas, para modelar em argila o valle que havíamos observado. Nos dias seguintes, novas excursões e novas explorações, cada vez mais extensas que tinham como consequência a ampliação do nosso trabalho. Assim íamos indo até que ficasse terminado o estudo da bacia do Yverdon e nós pudéssemos, do alto do Montéla, abarcar-lhe o conjunto. Dávamos, então, por acabado o nosso mappa em relevo, e era tempo de passarmos à carta geographica, para cuja compreensão nos havíamos preparado. (In: PROENÇA [19--] p. 49) (sic)

Porém, o estudo de Geografia não se limitava a questões de topografia. Aos fatos da Geografia física e à intuição da terminologia peculiar se alternavam noções de Geografia política, ou seja, tudo que na terra é obra do homem como, por exemplo, comércio, indústria, governo, leis, país, estado, município. Inicialmente o objeto de atenção era a família, a aldeia, a igreja, a casa da escola, o cemitério, o caminho da cidade. Depois descreviam-se os homens nas suas ocupações, o padre, o juiz de paz, em resumo, a vida social.

Para Pestalozzi, a natureza era o centro do currículo. Desta forma, menosprezava as narrativas, a História e a Literatura por julgá-las distantes da experiência viva. De acordo com Eby (1962), essa postura revela dois pontos fracos da proposta educativa pestalozziana. Ele não levou em conta o interesse das crianças por essas formas de atividade e, além disso, não reconheceu o valor da função da imaginação no desenvolvimento do pensamento conceitual. Em função dessa postura, Pestalozzi reformulou o currículo da escola elementar, tendo como referência disciplinas que considerava essenciais para o desenvolvimento intelectual: Aritmética, Desenho, Geografia, Canto e Linguagem.

O método de Pestalozzi difundiu-se com maior ou menor expressividade por toda a Europa.

Nos Estados Unidos, as práticas do método intuitivo foram introduzidas em 1806, mas somente após 1860 receberam larga aceitação e utilização, como comprova a obra *Primary Object Lessons for a Graduated Course of Development* de Calkins, originalmente publicada em 1861.

No Brasil, as idéias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual de Calkins acima referido. A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Este manual, intitulado *Primeiras Lições de*

Coisas foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886.

As idéias pedagógicas de Pestalozzi, dentre outros, demarcam a corrente pedagógica tradicional, denominada Pedagogia Intuitiva. Seu aspecto característico é oferecer, na medida do possível, dados sensíveis à percepção e observação dos alunos. Essa pedagogia fundamentava-se na psicologia sensualista, cujos representantes afirmavam que toda a vida mental se estrutura baseando-se nos dados dos sentidos, ou empregando um vocabulário pedagógico, valendo-se do concreto. Considerando-se esses fundamentos, pode-se adotar o conhecimento, até então abordado independentemente da realidade, a partir da observação do real. Conforme Aebli (1973, p. 13):

É inegável que o ensino intuitivo, [...] constitui um progresso imenso em relação ao ensino verbalista da Idade Média e da Renascença. Seu valor repousa, com efeito, no fato de preencher uma das condições indispensáveis à aquisição da maioria das noções e operações: a utilização no ensino, de certos dados intuitivos (figuras geométricas, objetos, ilustrações, modelos, relevos, etc.). É somente com tais materiais que as noções e operações podem ser elaboradas.

Durante todo o século XIX, os princípios desse método foram muito valorizados. Assim, Diesterweg, citado por Aebli (1973, p. 8), escreveu em 1835: “[...] Tu partirás da intuição, e dela passarás ao conceito, do particular ao geral, do concreto ao abstrato, não inversamente” Por sua vez, Rein, apenas para citar outro autor do final do século XIX, precisava: “[...] da intuição viva, deve o aluno tirar seus conceitos abstratos, pois nada há na inteligência que não tenha estado antes, nos sentidos”.

A principal crítica que se faz a essa pedagogia é quanto à posição passiva do aluno no processo de assimilação dos conhecimentos transmitidos por meio da utilização de todos os sentidos. As operações efetivas são executadas somente pelo professor ou, no máximo, por um aluno chamado diante da classe. Como argumenta Medeiros (1975, p. 53), nesse processo o “[...]concreto é mostrado, apresentado, demonstrado, mas o aluno não mergulha nele, não age sobre ele, não o integra plenamente, por o não ter manipulado com as mãos e com o cérebro”. Desse modo, aprender significa para a criança tirar uma cópia da explicação dada pelo professor. A

criança deve, portanto, memorizar os resumos, definições, conceitos, tais como lhe foram dados e aplicar invariavelmente os mesmos procedimentos para achar soluções.

Cabe destacar ainda que, na opinião de Medeiros (1975, p. 54), na maioria das vezes em que se busca melhorar o ensino,

[...] introduzindo, por exemplo, os meios audiovisuais, quando se leva material didático para a aula, quando se mostra um filme ou diapositivos, quando se sai com os alunos para visitar um museu, um monumento, uma indústria, uma região geográfica, imaginamos que empregamos métodos activos, mas na realidade estamos ainda na fase intuitiva. O ensino torna-se mais interessante, a criança sente-se mais feliz na escola, mas não se faz apelo à sua actividade total.

2.1 As Escolas novas ou a Pedagogia ativista

No final do século XIX, surgem na Europa movimentos de renovação pedagógica, associados às transformações industriais ocorridas ao longo desse século que requerem um tipo de formação que associe pensamento e prática, desenvolva habilidades de cooperação devido à exigência do trabalho na indústria, enfim, põe-se a premissa de uma educação científica. Do ponto de vista político, a segunda metade do século XIX coincide com a consolidação dos Estados modernos e da sociedade burguesa. As instituições educativas são encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão, seja como trabalhador seja como dirigente.

Esses movimentos agrupam-se em torno das chamadas escolas novas, instituições de vanguarda pedagógica que foram reproduzidas em vários países europeus como a Rússia em 1859, a Inglaterra e a França em 1899, Alemanha em 1900.

Nos EUA, o movimento da educação nova teve uma orientação bem definida, em torno da pedagogia de J. Dewey que, em 1896, criava e dirigia a primeira escola experimental norte-americana, em Chicago.

O movimento da educação nova recebeu várias denominações como pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho, mas seu denominador comum era a crítica à pedagogia tradicional de tipo jesuítico e herbartiano, dominante

até a metade do século XIX. Os educadores vinculados a esse movimento denunciavam o ensino enciclopedista, centrado na instrução, no qual o aluno assumia um comportamento passivo na aprendizagem, e aspiravam a uma educação que levasse mais em conta a psicologia da criança.

Assim, ao defender uma concepção de educação centrada na criança, na vida e na atividade, essa pedagogia deslocou o eixo de uma educação intelectual guiada pelo exterior para um projeto no qual o aluno tornava-se o elemento ativo de um conjunto de processos cuja direção ele próprio deveria assumir. Entre as principais características do movimento escolanovista, Libâneo (1990, p. 62) destaca:

[...] a valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu próprio desenvolvimento; o tratamento científico do processo educacional, considerando as etapas sucessivas do desenvolvimento biológico e psicológico; respeito às capacidades e aptidões individuais, individualização do ensino conforme os ritmos próprios de aprendizagem; rejeição de modelos adultos em favor da atividade e da liberdade de expressão da criança.

O movimento da educação nova é bastante diverso e já na primeira metade do século XX tinha pedagogos bastante representativos como Montessori, Decroly, Dewey, Ferrière, Cousinet, Freinet, dentre outros. Todavia, o autor que mais influenciou o movimento da educação nova no Brasil foi John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, uma das personalidades mais brilhantes da pedagogia.

Paralelamente ao desenvolvimento da pedagogia renovada, os psicólogos, nos seus estudos sobre a aprendizagem e sobre a personalidade, notaram que, com base na experiência que se adquire, é que se estrutura a personalidade. Essa idéia teve grande repercussão na pedagogia renovada, em particular no pensamento de Dewey (MEDEIROS, 1975).

A teoria de Dewey tem como eixo central o interesse de base psicológica gerado por situações da experiência humana - a experiência da vida - com o meio ambiente. Para ele a experiência seria uma atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros, ou seja, o agir e reagir de modo a levar à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da experiência. Tratava-se de uma ação que implicaria transformação simultânea no agente e na coisa conhecida. Assim, vida, experiência e aprendizagem não poderiam estar separadas.

Ao conceber a experiência como um processo que se desenvolve da criança para o adulto, chamou a atenção para as especificidades do pensamento infantil. Em razão dessas diferenças, o pensamento, os interesses e motivações da criança são mais importantes do que conceitos e teorias colocados de forma lógica ou histórica.

Essa concepção de Dewey advém das influências que recebeu da filosofia de Hegel, do evolucionismo de Darwin e da psicologia biológica de James. A esse respeito Ghiraldelli (2000a, p.16) comenta:

Ele via o mundo como uma evolução do espírito, certamente, como Hegel, mas um Hegel darwinizado. A idéia de evolução do espírito (da cultura), em Dewey, já era uma coisa transformada na evolução das espécies e do homem em um sentido naturalista que Hegel certamente estranharia. Além disso, a idéia de evolução/transformação e a idéia de história estavam sempre presentes em seus conceitos.

Daí a teoria educacional de Dewey (1978, p. 45-46) fundamentar-se no entendimento do homem como um ser histórico e em evolução e, por conseqüência, perceber a criança como um ser que pensa diferente do adulto e vai se transformando ao longo da vida:

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança. Só têm valor quando servem às necessidades desse crescimento.

Para Dewey, a educação era um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade. Priorizando o conceito de experiência, ele buscou criar uma epistemologia orientada para a prática, ou seja uma epistemologia experiencial. Segundo Dewey, o conceito de reflexão é o veículo que permite superar a separação entre o pensamento teórico e o prático. Tratando desse assunto, Doll (1997, p.157) escreve que, de acordo com Dewey:

[...] a reflexão toma a experiência e a examina criticamente, variadamente, publicamente: isto é, conecta as nossas experiências com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências em que o passado, o presente e o futuro estão inter-relacionados. [...] Ela é uma reconstrução das ações realizadas, um reexame dos significados criados.

Valendo-se desse entendimento, Dewey organizou sua escola em torno de experiências práticas ou de atividades que os alunos deveriam realizar. Acreditava que a influência educativa deveria se ‘restringir à orientação da atividade espontânea da criança, pois o caminho do conhecimento passa, necessariamente, pela reconstrução contínua da experiência. A sala de aula, por sua vez, deveria ser o lugar em que as experiências poderiam ser abertamente analisadas e transformadas por meio da cooperação entre alunos e professores.

Ao valorizar as experiências, Dewey (1978, p. 208) considerou como único método de assimilação possível o método científico da verificação, fundamentado na reflexão. Sobre isso ele escreveu:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesmo; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para por em prova suas idéias, aplicando-as tornando-lhes clara a significação e descobrimento por si próprio do valor delas.

O pressuposto de Dewey era que se adquiria conhecimento fazendo, pelo que o saber adquirido nos livros devia subordinar-se à experiência real. Para ele, o conhecimento resultava de respostas naturais do processo de agir, não se distinguindo de uma reflexão relativamente autônoma em relação aos atos em que se fundam. Isso não significa que Dewey não tenha se interessado pelo conhecimento sistematizado, mas evidencia uma postura unilateral no processo de aprendizagem, à medida que ele o concebe como uma consequência natural do “aprender a aprender”. Daí a ênfase no problema, ou seja, em colocar o aluno diante de uma situação que o faça pensar e atuar individualmente.

De acordo com esse entendimento, em que as características essenciais do método de ensino são idênticas ao ato de reflexão, a didática possível é a que se baseia no processo de pesquisa. Conforme Aebli (1973, p.33):

A didática de Dewey [...] está centrada no processo de pesquisa. A pesquisa é a atividade construtora do espírito dominado pela dúvida, cujos recursos anteriores não bastam para estimular a ação. É durante a pesquisa que o espírito constrói coisas novas. Nesta didática, a pesquisa ocupa a posição central que, na didática tradicional, era ocupada pela impressão da imagem.

A pesquisa não deve ser provocada por uma ação exterior. Deve surgir de uma motivação interior que propicia o aparecimento de um problema durante uma atividade contínua na qual o aluno esteja interessado. O primeiro objetivo é obter sugestões de solução. Nesse processo, a observação e os conhecimentos anteriores devem ser utilizados para analisar a situação problemática e construir a solução provisória. Nas palavras de Dewey (apud AEBLI, 1973, p. 27):

[...] em sua origem, a observação específica e analítica está quase sempre em relação com a necessidade imperativa de achar meios e fins durante a ação. Quando fazemos alguma coisa e queremos ser bem sucedidos [...], somos obrigados a utilizar os olhos, os ouvidos e o tato como guias da ação. Nem sequer podemos brincar sem exercitar constantemente e vigilantemente os sentidos. Em toda forma de trabalho, os materiais, os obstáculos, os instrumentos, os fracassos e os êxitos devem ser observados de perto. A percepção sensorial não se produz para si mesma [...], mas porque representa um fator indispensável para conseguir o que se está interessado em fazer.

Nesse aspecto, a proposta de Dewey diferencia-se das tradicionais *lições de coisas*, uma vez que nas atividades de observação os alunos se limitavam à percepção proveniente das coisas.

Aebli (1973, p.33) ressalta ainda dois princípios didáticos extremamente fecundos, provenientes das reflexões de Dewey:

Todo conhecimento, toda operação adquirida na escola deve responder a uma necessidade, a um problema nascido em um contexto vital. Quando uma nova idéia ou conduta está formada deve ser posta a prova na realidade, seja por aplicação, seja por controle experimental.

Outro aspecto igualmente relevante destacado por Dewey (1978) que projeta a atividade para além de sua esfera imediata de ação diz respeito à imaginação. Para ele a imaginação não é uma invenção absolutamente livre da influência do real, mas o reflexo criativo da realidade. Considera ilimitado o alcance da imaginação para apreender as relações entre os fatos naturais e os eventos sociais e suas conseqüências.

Nesse sentido, a Geografia e a História são tidas como recursos fundamentais na ampliação do significado de uma experiência direta e pessoal. Na Geografia (natureza), o alcance das significações se dá no espaço e na História (homem), no tempo.

Decorre daí seu entendimento da Geografia como matéria que apela essencialmente para a imaginação, pois, na sua opinião, são as representações locais (individuais ou coletivas) que nos permitem estabelecer relações e, conseqüentemente, mergulhar no desconhecido. Nas palavras de Dewey (1978, p. 233):

A Geografia traz o prestígio maravilhoso que se associa às aventuras, às viagens e às explorações. A variedade de povos e ambientes, seu contraste com as cenas que nos são familiares, fornecem intensos estímulos, sacodem o espírito, fazendo-o sair da monotonia das coisas corriqueiras. E ao mesmo tempo em que a geografia local ou de nossa pátria é o ponto de partida natural para o desenvolvimento reconstrutivo do ambiente natural, é também o ponto de partida intelectual para nos mergulharmos no desconhecido, e não um fim em si mesmo. Quando não for tratada assim como base para nos projetar no vasto mundo que lhe fica além, o estudo da corografia local torna-se tão inerte como as lições de objetos familiares. A razão é a mesma. A imaginação não é alimentada, e sim mantida rasteira a recapitular, catalogar e esmiuçar o que já é conhecido.

Destarte, propunha como tarefa da educação incentivar e desenvolver atividades que tornassem perceptíveis as relações existentes na vida do homem em sociedade. Para tanto, Dewey (1978, p. 231) argumentava que o estudo de Geografia contribuía para desenvolver “[...] a faculdade de perceber as relações espaciais, naturais, de um ato ordinário[...]”, enquanto que o estudo da História era “[...] essencial para aumentar a capacidade de reconhecer as relações humanas do mesmo ato. Enfatizava, o autor que as duas disciplinas eram dois aspectos da totalidade, “[...]uma vez que a vida humana se processa na natureza” (p. 232). Para cumprirem sua missão na experiência intelectualizada dos alunos, essas duas matérias deveriam ser abordadas conjuntamente, visto ser na natureza que se desenvolvem os acontecimentos sociais que constituem a História.

Quanto ao seu entendimento acerca da Geografia, ele a concebe como descrição da Terra enquanto morada do homem. Para ele a natureza é um todo assim como a terra em suas relações. A fragmentação desse todo encobre a identidade de significação do aspecto educativo da Geografia. Em função desse entendimento, Dewey (1978) propõe que o estudo da Geografia deve privilegiar as relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para se dilatarem os limites da experiência. Ou seja, refazer a experiência dotando-a de nova significação.

A compreensão de Dewey em relação à Geografia evidencia características do pensamento dos geógrafos Karl Ritter e Paul Vidal de La Blache. Conforme

registrado anteriormente, Ritter tratou a natureza como um todo, na perspectiva da totalidade, enfatizando as conexões entre os fenômenos naturais e a história do homem; concebeu a terra como “morada do homem” e a Geografia como a ciência das relações espaciais. La Blache, igualmente, valorizou o princípio da unidade terrestre e da relação homem / meio físico.

Sem dúvida essa tendência pedagógica constituiu um progresso em relação às concepções e práticas educativas predominantes no final do século XIX e princípio do século XX, à medida que defendeu uma visão do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, considerou a individualidade assim como importantes particularidades psicológicas do educando, tais como suas necessidades e interesses. Essas idéias exerceram significativa influência no movimento da Escola nova desenvolvido no Brasil, a partir da década de 1920, conforme destaca-se no próximo item.

3 A REPERCUSSÃO DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS MODERNAS NAS PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: DE PESTALOZZI A VYGOTSKY

A história do ensino da Geografia brasileira guarda algumas semelhanças com a europeia considerando-se, obviamente, a condição de país colonizado. A exemplo da Alemanha, o ensino de Geografia já se fazia presente nas propostas curriculares e nos programas de ensino das escolas primárias muito antes de essa área do conhecimento ter sido institucionalizada pela produção acadêmica brasileira²⁰. Esse fato evidencia a ausência de sincronia entre o início do ensino de Geografia brasileira e o processo de sua institucionalização. Igualmente, há que se considerar a presença no Brasil dos modelos pedagógicos predominantes no ensino europeu, no decorrer das primeiras décadas do século XIX, caracterizados pela pedagogia do ler, escrever e contar apoiada no verbalismo e no autoritarismo. Na Europa, no entanto, há algum tempo era

²⁰ O ensino superior de Geografia brasileira inicia-se em 1934 quando da implantação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo. No mesmo ano foi fundada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). No ano seguinte também foi organizado no Rio de Janeiro um curso superior de Geografia, na Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (ANDRADE, 1987).



expressivo o movimento de idéias que, em oposição ao ensino verbalista, difundia uma orientação pedagógica fundamentada na prática do ensino intuitivo.

Azevedo (apud PENTEADO, 1984, p.16), ao apontar as principais causas do nosso atraso em relação à penetração do espírito científico na vida cultural e educacional do País, faz o seguinte comentário:

Tudo se passou como se o Brasil, mesmo na fase mais recente de sua história, se tivesse mantido estranho, quase totalmente alheio ao movimento que se processava, com uma força incoercível, na Europa e, a partir da segunda metade do século XIX, também nos Estados Unidos. O espírito científico e os verdadeiros métodos faltaram no Brasil.

Azevedo (1996, p. 561) registra ainda que, no decorrer do segundo reinado (1840-1889), predominava no conjunto das instituições educativas planos e programas de ensino que revelavam a continuidade da cultura colonial. Em suas palavras:

A instrução primária, confiada às províncias e reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacional.

A fragilidade da política educacional brasileira, no que se refere à educação popular, é comprovada por dados oficiais apresentados por Azevedo (1996, p. 561), com base no levantamento realizado por Liberato Barroso:

Em 1867 [...] calculava em cerca de 107. 500 (mais precisamente, 107. 483) o total da matrícula geral nas escolas primárias em todas as províncias para uma população livre de 8. 830. 000: nessa altura do Império, sobre cerca de 1. 200. 000 indivíduos em condições de recebê-la, apenas recebiam instrução, avaliando-se acima da estimativa, 120 mil, ou seja, a décima parte da população em idade escolar, ou ainda um indivíduo por 80 habitantes.

Essa dados evidenciam que nesse período um percentual muito pequeno da população brasileira (10%) em idade escolar chegava aos bancos da escola primária.

A Geografia não estava incluída no rol das matérias lecionadas. Segundo Rocha (2000a, p. 131), durante quase todo o Império, essa disciplina limitou-se apenas

a fornecer informações para que os alunos compreendessem melhor aspectos das descrições literárias do território brasileiro. Mesmo após a criação e a inclusão dessa disciplina no currículo do Colégio Pedro II, praticava-se uma “[...]geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do aluno”

Essa estrutura descritiva da Geografia escolar brasileira pode ser observada, a título de exemplo, no livro de Mário da Veiga Cabral, *Compêndio de Chorographia do Brasil*, cuja primeira edição data de 1916.²¹ Esse livro era destinado aos alunos do Colégio D. Pedro II²², Colégios Militares, Escolas Normais, Liceus de Artes e Ofícios, etc.

Pereira (1989, p.14), ao analisar essa obra destaca que a preocupação de Cabral estava mais voltada à metodologia dos inventários descritivos do que à discussão-formulação de leis mais gerais acerca dos temas abordados. Em suas palavras:

[...] antes de se dedicar à descrição das características humanas do território brasileiro, procede a uma descrição detalhada do [...] substrato natural, ou seja, do ‘palco’ onde estas características são vivenciadas, o que passa em primeiro lugar pela localização, forma, dimensões e das fronteiras com cada país limítrofe, para que não parem dúvidas de que o que está sendo descrito existe de fato e leva um nome: Brasil.

De qualquer modo, interessa assinalar que a presença do ensino de Geografia entre as disciplinas que compunham a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante à medida que esse colégio foi fundado tendo em vista a definição de um padrão para o ensino secundário no país.

Foi somente nas últimas décadas do século XIX, com a difusão dos argumentos em favor da educação pública popular, que surgiram, por meio dos intelectuais e políticos progressistas mais eminentes e das mais diversas tendências, expressivas manifestações contra o formalismo e o verbalismo do ensino em geral, em

²¹ Em três decênios esse livro atingiu a 28ª edição, o que comprova sua ampla aceitação. Nesse percurso, o autor passou a abordar o Brasil sob a forma de cada estado-membro da república (VLACH, 1988, p.164)

²² De acordo com Souza Neto (2000), outra obra aprovada para uso no Colégio Pedro II foi o *Compêndio Elementar de Geografia Geral e Especial do Brasil* publicado em 1856 por Thomaz Pompeu de Souza Brasil (1818 – 1877), mais conhecido como Senador Pompeu. Todavia, esse livro foi indicado apenas para os estudos referentes ao Brasil. Conforme Rocha (1997, p. 147) esse manual “[...]apesar de ser um compêndio de Geografia do Brasil, boa parte da obra se dedica aos estudos generalistas sobre diferentes países do globo. No que diz respeito à parte referente ao Brasil, o autor se baseia na obra de Aires Casal. *a Corografia Brasílica*.” Segundo Vlach (1988, p. 135) a obra do Pe. Manoel Aires Casal denominada *Corografia Brasílica* (1817), embora de caráter exclusivamente literário, foi a primeira obra geográfica completa do Brasil. Essa obra constituiu referência para alguns autores estrangeiros como Auguste de Saint-Hilaire, bem como para os autores brasileiros de livros didáticos. Saint-Hilaire o cognominou de “pai da geografia brasileira” e Joaquim Manoel de Macedo, cujos manuais de história e geografia constituíram, por muito tempo, os principais e quase únicos para ensino dessas matérias o considerou como “[...]o mestre e guia de quantos têm escrito depois dele “

particular do ensino de Geografia. Na opinião desses intelectuais, a educação da elite já não bastava. O acesso do povo à escola tornava-se imprescindível, à medida que o mundo do trabalho começava a se diversificar e a exigir alguns pré-requisitos como a leitura, a escrita, o conhecimento da aritmética, mesmo para o exercício das atividades mais simples na fábrica ou na prestação de serviços.

Dentre esses intelectuais destaca-se Rui Barbosa (1849-1923)²³, como um dos mais representativos da classe média urbana brasileira, por seus argumentos lógicos e sistemáticos sobre a “Reforma Geral do Ensino” (primário e secundário da Corte e o superior em todo o País) decretada, em 1879, pelo ministro Leôncio de Carvalho.

Seus pareceres e discursos a respeito da problemática da educação criticam os vícios antigos do sistema educativo e evidenciam a sua preocupação em reverter o “quadro triste e sombrio do ensino” no Brasil. Ao criticar a escola tradicional, Rui Barbosa, (apud LOURENÇO FILHO, 1956, p. 56), assim se manifestou:

Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre, ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva da criança...Há muito, pois, que a cultura do espírito se cifre em repetir fórmulas, em ensinar a dizer como as coisas se fazem sem sabê-las fazer; que, enfim, a instrução carece desse serviço, dessa lucidez, desse valor de aplicação, dessa tendência prática, de onde advém a sua maior utilidade.

Com essa preocupação, inspirou-se não somente nas idéias, mas nas próprias realizações européias em matéria de educação. Seu projeto de reforma educacional traduzia a influência dos fundamentos científicos e psicológicos de uma didática mais adequada a um ensino objetivo, eficiente e criador, baseado na realidade e na natureza viva do aluno. Esse posicionamento coloca-o não apenas como herdeiro da tradição dos grandes didatas europeus do porte de Comênio, Pestalozzi, Froebel e Herbart²⁴, mas como precursor de um processo didático baseado em um método experimental de investigação. Guardadas as devidas proporções, seria quase uma concepção antecipadora de natureza instrumentalista, ativista e pragmática que J. Dewey iria desenvolver na primeira metade do século XX.

²³ A produção educacional de Rui Barbosa foi elaborada no decorrer do período de 1881 a 1886. No livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, Lourenço Filho (1956, p.14), o inclui no rol dos grandes pedagogistas pelo fato de que foi sem “[...] dúvida, no Brasil, o primeiro a tratar da pedagogia como problema integral de cultura, isto é, problema filosófico, social, político e técnico a um só tempo”.

²⁴ Johann Friedrich Herbart (1766-1841) foi um pedagogo alemão que exerceu relevante influência na Didática e na prática docente. Suas idéias encontram-se presente nas salas de aula brasileiras, particularmente o que se refere à proposta de organização da prática docente: preparação e apresentação da matéria, assimilação, generalização, e aplicação.

De Herbart, Rui Barbosa utiliza os objetivos da educação fundados na moralidade, mediante o desenvolvimento da razão e a aprendizagem pela experiência. De Pestalozzi, o método intuitivo; de caráter objetivo e ativo que tem como núcleo orientador a “Lição de coisas”, refinado pelo cientificismo positivista que dá forma ao método de investigação baseado na experiência, na observação e na experimentação. Para ele, esse método deveria presidir o ensino de todas as matérias e não ser figurado isoladamente no currículo. A respeito desse método, Lourenço Filho (1956, p. 54) transcreve a seguinte afirmação de Rui Barbosa: “[...] É pela intuição real, não por descrições verbais que o ensino deve começar”.

Seu método geral de ensino e sua teoria do conhecimento derivam dos fundamentos racionalista e empirista. A atitude empirista manifesta-se na aceitação do intuicionismo empírico de Pestalozzi. A atitude racionalista no reconhecimento dos esquemas do positivismo, especialmente os da escola dissidente de Littré e da concepção evolucionista de Spencer. Alguns anos depois de ter declarado que o conhecimento positivo é o único saber verdadeiro capaz de remodelar o mundo, ele reformulou seu pensamento: “[...] O positivismo é denominação pretensiosa e infiel, que quer elevar um método à altura de uma filosofia” (apud LOURENÇO FILHO, 1956, p. 24). A postura intelectual de Rui Barbosa caracterizou-se por uma pluralidade de concepções teóricas. De acordo com Lourenço Filho (1956, p. 21), ele mesmo declarou: “[...] Percorri as filosofias, mas nenhuma me saciou: não encontrei repouso em nenhuma”. Sua filosofia não foi rigorosamente especulativa, nem empírica e, sim, uma filosofia da vida, inseparável da experiência pessoal. Partiu das dificuldades sociais como as sentia e vivia para definir a teoria da educação ou a reforma do homem e das instituições políticas.

Na qualidade de relator da comissão de instrução pública da Câmara, proclamou o sistema público de educação como fator de progresso econômico e político do país e defendeu a ação – urgente, imperiosa – do Estado em todos os níveis de ensino. No seu entendimento, a prosperidade de uma Nação encontrava-se diretamente vinculada à cultura do espírito popular por meio de uma sólida organização do ensino. Com essa convicção, ao elaborar a Reforma Geral do Ensino, introduziu o ensino intuitivo como uma das bases para a renovação pedagógico-didática da prática efetiva do ensino primário.

Rui Barbosa, (apud LOURENÇO FILHO, 1956, p.121) caracteriza assim a prática do ensino intuitivo:



Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam ao redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país.[...] a verdade, porém, é que adormecidas essas disposições naturais pelo desuso, em que nos cria uma educação insensata, assistimos cegos e surdos a uma infinidade de fatos, e deixamos passar despercebidas um número inumerável de coisas, que constituiriam por si sós o fundamento de toda nossa instrução durante a existência inteira.

As preocupações de Rui Barbosa voltavam-se para um método de ensino e programas escolares capazes de suscitar o espírito científico, a curiosidade e o gosto pela experimentação, sintonizados com as diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Segundo Lourenço Filho (1956, p. 32), Rui Barbosa, ao destacar a importância do método de ensino, assim se expressou:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo, e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou, antes, cumpre criar o método, porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar, é pelo contrário, o método de inabilitação para aprender.

Para ele, a racionalidade do método desde a escola primária deveria se assentar na investigação dos fatos. Daí a ênfase atribuída ao desenvolvimento da capacidade de observação, de comparação por analogia e contraste, classificação e indução de leis como meio de ativar a atividade intelectual das crianças.

Atento às dificuldades dos professores em adaptar as idéias de Pestalozzi, Rui Barbosa decidiu traduzir e adaptar a 18ª edição americana da obra de Calkins (1880), *Primary Object Lessons*. Adaptada à realidade brasileira, sua versão, sob o título *Primeiras lições de coisas*, foi publicada no Rio de Janeiro, em 1886, pela Imprensa Nacional.

O objetivo de Rui não era trazer apenas a contribuição de um formulário de lições de coisas, mas documentar uma nova orientação pedagógica desenvolvida nos países mais adiantados e colocar, pela primeira vez, os mestres brasileiros em contato com essas idéias.

Na Geografia, a aplicação do método intuitivo muito contribuiu para repensar aspectos pedagógico-didáticos e psicológicos da matéria a ser ensinada, transformando o ensino dessa disciplina em um assunto realmente interessante para a educação elementar.

Como sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico²⁵, Rui Barbosa, ao defender a inclusão do ensino de Geografia no rol das disciplinas que compunham a estrutura curricular do ensino primário e secundário, estabeleceu as bases iniciais do ensino de Geografia e da Cosmografia. Para ele, dentre as disciplinas escolares, a Geografia, em razão de sua própria singularidade e fascínio, destacava-se como a mais indicada aos interesses e motivações do dinamismo psicológico e físico das crianças. Essa afinidade talvez explique o fato de o maior avanço verificado na sua proposta metodológica ter sido na Geografia.

Com base nos princípios pestalozzianos, Rui Barbosa criticou severamente os manuais de Geografia adotados nas escolas primárias, considerando-os crimes pedagógicos. Para evidenciar a diferença entre o modelo pedagógico predominante nas escolas brasileiras e o ensino intuitivo, Rui Barbosa (apud PROENÇA, 19[--] p. 29), ao analisar os manuais elementares de geografia utilizados nas escolas primárias, apresentou o seguinte comentário sobre a *Pequena Geografia da Infância*:

Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito, definição da geographia, das linhas e dos círculos do globo, dos pólos, do horizonte, clima, latitude, longitude e estações do anno, continente, região, paiz, ilha, península, cabo, isthmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiado este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a distribuição pelas várias partes e Estados, que se presuppõem assim conhecidos antes de aprendidos, as phases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário do costume. (sic)

Também chamou a atenção para o fato de esses manuais iniciarem o estudo de Geografia pela Europa, Ásia, África e América, ao invés de iniciar pelo estudo do próprio município e de seu país.

²⁵ O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi fundado em 1838, na cidade do Rio de Janeiro, como filial da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, por sua vez criada em 1828, tendo por objetivo o progresso da agricultura, lavoura e indústria agrícola e pastoril do Brasil. De acordo com Vlach (1988), os membros desse Instituto tinham conhecimento das proposições de Ritter, acerca da Geografia como “[...] a ciência das relações terrestres espaciais” e estreitamente relacionado à História, “[...] a ciência das relações terrestres temporais”.



Conforme escreve Proença, (19[--], p. 30) após análise desses manuais, Rui Barbosa chegou à seguinte conclusão:

Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geographia é inútil, embrutecedor. Nullo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradoiramente na memória, não faz senão oprimir, cançar e estupidificar a infância, em vez de esclarece-la e educa-la. (sic)

O posicionamento crítico de Rui Barbosa fundamentou-se na proposta pestalozziana, segundo a qual deve-se ir do conhecido ao desconhecido, ou seja, partir dos lugares que cercam os alunos, tais como a sala de aula, a posição relativa das coisas (carteiras, jardim, pátio), até chegar à construção de uma carta geográfica. Por meio de exemplos, deve-se realizar definições de termos geográficos, sempre partindo do município para o estado, do estado para a região e, finalmente, para o país. Nas palavras de Penteado (1984, p. 109-110):

Tudo isso sempre dentro da aplicação de exercícios intuitivos, consubstanciando o ensino pelo aspecto; iniciando-se o curso pela topografia local, com amplo desenvolvimento de exercícios práticos, acompanhados das indispensáveis excursões, das representações gráficas e cartográficas adaptadas ao nível de desenvolvimento e possibilidades individuais de cada aluno.

A compreensão de Rui Barbosa acerca das possibilidades de aplicação do método intuitivo a essa disciplina antecipa traços do movimento escolanovista, à medida que atribui especial significado à importância da atividade própria do aluno. Isso pode ser constatado na tradução que realizou do prefácio da última edição do livro do pedagogo norte-americano, Arnold Guyot:

Em obediência aos princípios que regem o método pestalozziano, os alunos, sempre que ele o permite, são introduzidos gradualmente a descobrir, eles mesmos, o que se lhes pretende ensinar, em vez de o aprenderem por informação do livro, ou do mestre (apud PENTEADO, 1984, p. 108).

Em relação ao ensino verbalista o ensino intuitivo representa um avanço. No entanto, cabe destacar que, na análise de Proença ([19--], p. 50), essa proposta defendida por Pestalozzi e pelos autores que preconizaram a Geografia local como fundamento do estudo do mundo, não atingiu a dimensão almejada. Sobre isso explica:

Mas, ou porque se não compreenda a finalidade deste ensino, ou porque exija elle preparação pedagógica especial, ou, ainda, porque falte ao professor liberdade para applicação de processos intuitivos, a verdade é que a geographia local não tem saído dos programmas, ou, então, tem se manifestado com physionomia tão desnaturada que ninguém acreditará tratar-se de um estudo das coisas mediante exercícios da intelligência. (sic)

A respeito dessa questão, o próprio Rui Barbosa, citado por Penteado (1984, p. 96), reconheceu a dificuldade de os professores, educados sob a orientação da antiga tradição escolar, colocar em prática o método do ensino intuitivo. Mesmo porque, além da boa vontade dos professores, a prática desse ensino requer:

[...] muita experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico. Não se trata mais de ensinar e fazer recitar uma lição, trata-se em relação a cada professor, de combinar ele mesmo o seu programa, segundo as necessidades de seus alunos, e depois de executá-lo por um contínuo dispêndio da sua própria pessoa, por uma justa solução de meios variados, apelando alternativamente para a imaginação, para o raciocínio, para o juízo, para a memória, para os sentidos, para a reflexão.

Talvez em função da inexistência de um conhecimento por parte dos professores dessa concepção didática denominada sensualista-empirista, tenha persistido o ensino verbalista. Acrescente-se a isso o fato de os docentes dessa disciplina não possuírem habilitação específica. Sobre esse assunto escreve Rocha (2000a, p. 131):

[...] os(as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) de outras profissões (advogados, sacerdotes etc.), ou então autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem.

Conforme já mencionado, a proposta de Rui Barbosa antecipou a concepção instrumentalista, ativista e pragmática de conhecimento, desenvolvida na primeira década do século XX por John Dewey (1859-1952). Rui Barbosa, ao ultrapassar os esquemas didáticos modernos, postulados pela didática sensualista-empirista, reconheceu a importância de estimular a curiosidade da criança para a realização de um aprendizado objetivo que possibilitasse o desenvolvimento da criatividade do aluno.

A década de 1920 representou um marco para a renovação da educação brasileira. Nessa década, surgiu o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova com forte influência política até os primeiros anos de 1930. De acordo com Saviani (1986, p. 13), em oposição à educação tradicional, esse movimento desencadeou um intenso debate educacional que deslocou

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Como principais contribuições desse movimento, pode-se apontar as discussões sobre a necessidade de repensar a escola, no que diz respeito às suas funções, currículo e metodologia e à criação de um sistema educacional de primeiro e segundo graus com abrangência social ampla.

A pedagogia nova, diferentemente da pedagogia tradicional, desde seus primórdios, se desdobrou em várias correntes. Dentre elas, Libâneo (1991, p. 63) destaca “[...] a corrente vitalista, representada por Montessori, as teorias cognitivistas, as teorias fenomenológicas e especialmente a teoria interacionista baseada na psicologia genética de Jean Piaget.” O mesmo autor ressalta ainda que, de certo modo, pode-se dizer também que o “[...] tecnicismo educacional representa a continuidade da corrente progressivista, embora retemperado com as contribuições da teoria behaviorista e da abordagem sistêmica” (p. 63)

A origem desse movimento, que colocou em questão a escola tradicional, está vinculada à difusão do pensamento de Dewey. Seus seguidores, especialmente Anísio Teixeira, posicionaram-se por uma transformação da realidade educacional propondo uma escola democrática como um instrumento de reconstrução social do país.

A participação, nesse movimento escolanovista, do geógrafo Delgado de Carvalho²⁶ foi de fundamental importância para a difusão da Geografia moderna e para o seu reconhecimento oficial nos currículos escolares brasileiros (ROCHA, 2000b).

Como membro do Instituto Histórico Geográfico, professor e diretor do tradicional Colégio Pedro II,²⁷ Delgado de Carvalho avançou na discussão teórico-metodológica da ciência geográfica e de seu ensino. Para isso utilizou como referência as diretrizes da escola lablachiana e os pressupostos teóricos estabelecidos por Ratzel (ZUSMAN & PEREIRA, 2000).

²⁶ Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu e realizou seus estudos integralmente na Europa (ROCHA, 2000b).

²⁷ A respeito do programa do Colégio Pedro II após 1925, consultar Rocha (2000b)



Ao criticar a Geografia ensinada no Brasil, Delgado de Carvalho designou de 'concepções geográficas tradicionais' a prática meramente descritiva baseada na nomenclatura, no caráter mnemotécnico e distante da realidade dos sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Na sua opinião, essa prática era extremamente prejudicial à popularidade desse conhecimento científico, pois em nada contribuía para despertar o interesse dos alunos nos meios colegiais.

O livro de Carvalho, intitulado *Metodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos estudos de Geografia Moderna*, publicado em 1925, é considerado por Vlach (1988), Pontuschka (1999), Rocha (2000), Pereira & Zusman (2000), como um dos mais importantes livros da primeira metade do século XX. Segundo Vlach (1988, p.178):

[...] Delgado de Carvalho foi o primeiro professor de geografia a abordar no Brasil, com profundidade, a questão do método de ensino de geografia e, até hoje, *Metodologia do Ensino Geográfico* é uma das pouquíssimas obras a respeito, pois, o que a prática pedagógica consagrou, desde a introdução da geografia 'científica' até os dias hodiernos, foi exatamente, de maneira geral, um distanciamento cada vez maior entre o método e o conteúdo nas aulas de geografia.

Rocha (2000b) para melhor explicitar o método apontado por Delgado de Carvalho, recorre às palavras de Ferraz:

[...] este método consistia em descrever a realidade estudada de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições. Para tal, a indução, análise e síntese eram elementos cruciais pois, ao estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia este todo em partes, descrevendo suas principais características após criteriosa observação, estabelecer-se-iam as relações que cada parte tinha com a outra e, somar-se-iam estas várias partes para se ter a noção do todo sistematizado. Eis em rápidas palavras, o método científico, de fundamentação positivista-funcionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como o único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira. Ferraz (apud ROCHA, 2000b, p. 91-92)

Conforme Vlach (1988, p. 167), nesse livro, Delgado de Carvalho, ao concluir a discussão sobre o fator humano, assim se expressou:

A tendência moderna da interpretação geográfica é de considerar o homem como principal centro de interesse. É pelo critério humano que se julga a importância dos fatos [geográficos] ... Em todos os tempos, em todos os países, na arte, na literatura, no teatro, na própria ciência, o homem sempre

foi e continua a ser o centro de todo o interesse [...] A Geografia não escapa, pois, a esta regra geral e o interesse de seus fenômenos é tanto maior quanto mais intimamente se acham ligados a nós.

Essa autora destaca ainda que, em um dos capítulos dessa obra, Delgado de Carvalho aprofunda a discussão a respeito das regiões naturais, enfatizando a importância desta concepção para a Geografia moderna em geral, em particular para sua implantação no Brasil. Na conclusão desse capítulo, Delgado de Carvalho, citado por Vlach (1988, p. 172), ao apontar os significados metodológico e político das regiões naturais, escreve:

[...] é na região natural, [...] que ressaltam e se salientam especialmente as relações entre fenômenos numa área geográfica definida. Daí o seu valor didático; daí também a aparente dificuldade que oferece aos que, até agora, se limitaram à nomenclatura e simples descrições, sem jamais cogitar em explicar, em estabelecer relações de causalidade entre fenômenos. Devido a esta grande lacuna, a geografia do passado foi seca e sem interesse; foi disciplina de pura memória. Que seja dado à nova geração de mestres brasileiros torná-la mais atraente, mais prática e mais verdadeira também, fazendo dela uma disciplina de bom senso, de inteligência e de patriotismo esclarecido.

Delgado de Carvalho propôs que qualquer tema a ser estudado deveria partir do meio em que vive o aluno. A Geografia da pátria deveria ser o eixo para o estudo do globo terrestre e o estudo de outras regiões deveria assumir o caráter suplementar e comparativo. Caberia, portanto, aos professores priorizar em suas explanações assuntos aplicados ao Brasil. Delgado de Carvalho, citado por Vlach (1988, p. 170), escreve a esse respeito:

[...] a geografia pátria precisa, por conseguinte, servir de base e ponto de partida ao estudo da fisiografia e da geologia do globo. Devemos passar mais rapidamente sobre os assuntos que não têm aplicações no Brasil; deixemos o estudo mais detalhado das geleiras aos estudantes suíços e o exame circunstancial dos vulcões aos japoneses e aos equatorianos. Insistamos, em compensação, sobre climatologia tropical, sobre as condições das zonas semi-áridas do globo, sobre os tipos de formação litorâneas, recifes, etc.

Do ponto de vista pedagógico, Delgado de Carvalho considerou o livro didático como instrumento indispensável no ensino de segundo grau, valorizou a descrição dos 'meios geográficos' e o uso de exemplo concretos para a demonstração da teoria geral, como: fotografias, projeções fixas, fitas cinematográficas e processos gráficos, diagramas, cartogramas e estereogramas (VLACH 1988).



Associada às idéias de Delgado de Carvalho sobre a reforma do ensino de Geografia para o curso secundário, uma obra de grande valor para a metodologia do ensino primário e secundário foi a de Antônio A. Proença²⁸, *Como se ensina Geografia*.²⁹ Para sua elaboração, o autor incorporou às suas experiências no ensino o que de melhor encontrou na produção de autores europeus e americanos.

Valendo-se do pressuposto de que, para ensinar determinada matéria, o professor deve dominar os conteúdos relativos àquela ciência, Proença ([19--], p. 15) apresenta no I capítulo uma reflexão sobre *O que é geografia*, com o objetivo de levar o professor às seguintes conclusões:

A primeira [...] a geographia é uma sciencia natural e, portanto, só pode ser adquirida por observação direta ou indireta, pondo-se constantemente em atividade a imaginação, o juízo e o raciocínio. A segunda [...]: a geographia é uma sciencia muito complexa; para que os seus factos sejam perfeitamente apprehendidos e explicados, há necessidade de uma preparação prévia nas matérias que lhe servem de base. Uma terceira conclusão: o ensino da matéria requer espirito observador e indagador como em qualquer outra das sciencia naturaes. (sic)

No II capítulo esse autor, ao discutir *Para que se ensina geografia*, enfatiza a necessidade de se distinguir a finalidade do conhecimento e do ensino da matéria. Deixa claro a importância do conhecimento de ambas as questões para o desenvolvimento das atividades do professor. Mas pondera que o ensino da matéria sobreleva o conhecimento da mesma, porque dele depende o método de ensino. Em suas palavras:

[...] o ensino da geographia elementar há que ser orientado, quer pelo programma, quer no que diz respeito aos processos didáticos, para satisfazer simultaneamente sob o ponto de vista da cultura geral e do desenvolvimento da intelligencia e dos sentimentos do individuo. Da parte do professor a realização destes objetivos exige boa preparação de linguagem, historia da pátria e de psychologia applicada (PROENÇA 19[--], p. 25). (sic.)

Proença destaca também a importância da matéria Geografia para o enriquecimento da linguagem do aluno especificamente no que se refere ao vocabulário designativo dos conceitos propriamente geográficos, a cultura do sentimento de

²⁸ Inspetor Geral de ensino, em São Paulo: ex-diretor da Escola Normal de São Carlos.

²⁹ Conforme registrado no prefácio dessa edição, essa obra constitui o VII volume da coletânea Biblioteca de Educação organizada pelo prof. Bergstrom Lourenço Filho, cujo objetivo era fornecer a todos os que se interessavam pelos "[...]problemas do ensino pequenos manuais que condensem as modernas idéias e práticas da educação" (p.4).

patriotismo e o desenvolvimento mental (percepção, intuição, memória, imaginação, juízo, raciocínio).

Nos capítulos III e IV, o autor discute sobre *Como se tem ensinado Geographia* e *Como se ensina Geographia*. Neste último, aborda questões relativas à ordem e ao arranjo da matéria, à organização do curso e dos programas e à forma do ensino, ou seja, a maneira de preparar os assuntos a serem assimilados pelos alunos bem como o processo pelo qual serão desenvolvidos.

Sobre a organização do curso, Proença (19[--], p. 39) apresenta a seguinte proposta integrada para o ensino primário, secundário e superior.

- 1º O estudo descritivo da localidade, como base para o estudo descritivo do mundo;
- 2º O estudo descritivo do mundo como base para a constituição da geographia;
- 3º A constituição da geografia mediante os elementos adquiridos na descrição do mundo e os fornecidos pelas sciencias correlativas;
- 4º O estudo do mundo e da localidade à luz dos princípios da ciência geographica; (sic)

Esse autor justifica sua proposta tomando por base o principio da inter-relação entre o aprendizado e a leis da evolução mental. Nesse sentido, argumenta que “[...] o concreto há que vir antes do abstrato, o particular antes do geral, o próximo antes do remoto, o fácil antes do difícil, as partes antes do todo”. Na Geografia, a aplicação desse principio significa que “[...] a observação das coisas e a consideração dos factos hão de preceder à formulação das definições, leis e princípios” (19[--], p. 35) (sic)

Quanto à seleção da matéria, o autor estabelece como critério básico a finalidade do ensino e o interesse da classe. Relativamente ao interesse da classe ressalta que “[...] não é o desconhecido, o extraordinário[...] ” o que mais estimula as crianças, mas a descoberta das coisas conhecidas que permitem explicar fatos do dia a dia. Nesse aspecto propõe que no curso primário e secundário o interesse deve concentrar-se principalmente no elemento humano. Conforme observa “[...] um rio, uma montanha ou um lugar devem, antes de tudo, ser estudados, porque affectam as condições da vida humana” (PROENÇA 19[--], p. 39). (sic)

Com relação ao método, esse autor sugere que “[...]depois do estudo da localidade, deve-se dar à criança a idéia do mundo como um todo [...]”para que ela possa compreender a divisão da superfície da terra e, formar, sucessivamente, a idéia

clara do país e do estado, que será a primeira unidade de estudo após a localidade, mas com a condição de ter sido previamente “[...] localizada no paiz, o paiz no continente e o continente no mundo” (p. 40-42). Para tanto, recomenda o método intuitivo para o estudo das lições de Geografia local e regional. A diferença nesse estudo reside no fato de que Geografia local deve privilegiar a intuição direta e a regional a intuição indireta. Nessas duas escalas o estudo deve se desenvolver com base em uma síntese local para se chegar à síntese global.

Nos capítulos V, VI e VII, Proença ao apresentar sugestões sobre como trabalhar com a Geografia local e o mundo como um todo sugere procedimentos como excursões, elaboração de mapas, construção de maquetes dentre outras. Com relação às excursões, destaca como indispensável o estabelecimento de um plano de estudos com objetivos previamente fixados. No que se refere à elaboração de mapas, o autor propõe que o estudo da cartografia comece pelo traçado da planta da sala de aula e, em seguida, o edifício escolar, como por exemplo:

Numa folha de papel grande, estendida sobre o assoalho, traçará o professor o rectangulo da sala, indicando a posição de cada parede pelo symbolo correspondente: N, S, E, O e W. Feito isso, indicara a posição dos objetos (mesa, carteira, etc.) por meio de sinais convencionados com a classe. Prompto o mappa será pendurado à parede, de modo que o norte fique para cima. Depois disso cada aluno fará o seu mappa em ponto pequeno. [...] No começo não deve haver preocupação de escala. E bastante que a representação se aproxime da forma real (19[--], p. 58). (sic)

Após a elaboração do mapa da sala, do pátio, da casa da escola, Proença recomenda o uso da planta da cidade para exercitar o aluno em relação ao conhecimento do limite urbano, do caminho que toma para ir à escola, da localização dos lugares e edifícios, etc. Após essa preparação, os alunos deverão iniciar o desenho da planta da cidade, tendo como referência a memória.

No capítulo VIII, Proença (19[--], p.93) ao discutir o valor pedagógico da cartografia para o ensino de Geografia, escreve:

Referimo-nos a cartographia, não á construcção de cartas geográficas, nem ao uso dos mappas muraes, mas á arte de ler e entender as plantas da cidade e as cartas dos municípios e dos estados.[...] Os exercícios cartographicos devem acompanhar *pari passu* o desenvolvimento do programma de geografia [...] A cartografia deve ser uma espécie de escripta dos pensamentos geográficos. (sic)

Tomando-se por base as propostas apresentadas por Delgado de Carvalho e Proença, a Geografia escolar brasileira tornou-se gradativamente objeto de questionamentos, no que diz respeito a seus métodos e conteúdos de ensino.

A preocupação com a institucionalização da Geografia científica e a necessidade de preparar professores para os ensinos primário e secundário propiciaram a criação dos cursos de Geografia e História na Universidade de São Paulo em 1934. A proposta desses cursos inspirou-se nas idéias de Dewey. Particularmente o curso de Geografia inspirou-se também no pensamento de Vidal de La Blache.

Monteiro (1980, p. 14), ao comentar a respeito da influência da corrente historicista francesa no período de implantação da Geografia científica, afirma:

[...] a orientação metodológica que se reflete nitidamente nesse período, e subsequente, é aquela da escola francesa sob a égide lablachiana. De Martonne é essencialmente a bíblia nos aspectos físicos, enquanto Brunhes, L. Febvre, Demangeon, lideram a abordagem dos aspectos humanos.

A partir de 1936, formaram-se os primeiros licenciados de Geografia qualificados para atuar no ensino de segundo grau. Segundo Pontuschka (1999), por meio desses licenciados o ideário da Geografia francesa chegou à escola, à medida que as aulas eram elaboradas com base no saber científico adquirido na universidade e nos livros didáticos escritos por professores universitários, como Aroldo de Azevedo, que produziam um saber para diferentes níveis de ensino.

No entanto, a pesquisa de Braga (1996) revela que, nesse período, as práticas de formação de professores para a escola primária permaneceram alheias às orientações escolanovistas, dando continuidade às distantes abstrações, informações de verbetes para serem memorizadas. Conforme conclui “[...] os conteúdos geográficos que formavam professores primários nas escolas normais não eram diferentes daqueles denunciados como anacrônicos [...] por Rui Barbosa já nas últimas décadas do século anterior” (p. 191).

Cabe destacar o importante papel de Aroldo Edgard de Azevedo³⁰ na divulgação de uma imagem da Geografia brasileira. Esse autor influenciou

³⁰ Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Dedicou-se ao magistério de Geografia, no antigo curso secundário, em vários colégios privados da cidade de São Paulo e no Colégio Universitário da USP. Em 1936, ingressou no curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Em 1942, assumiu nesta universidade a cadeira de Geografia do Brasil para a qual concorreu para a cátedra em 1945. Foi titular desta cátedra até 1967 e um dos sócios fundadores da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Também foi um dos responsáveis pela criação do Boletim Paulista de Geografia. (CAMPOS, 2000)



significativamente a Geografia acadêmica, notadamente a paulista. De acordo com Campos (2000), ao longo de quarenta anos, Azevedo influenciou a formação de diversas turmas de professores e alunos dos antigos cursos ginásial e colegial, haja vista que seus livros didáticos³¹ foram os preferidos dos cursos de magistério e adotados na maioria das escolas das diversas regiões brasileiras. A respeito desses livros didáticos, Campos (2000, p. 58) assim se manifesta:

[...] havia preocupação com o *rigorismo científico*, com certa riqueza de dados - nem sempre relevantes - voltados para um objetivo tradicional de geografia, de localização, enumeração e descrição de aspectos típicos das regiões, não se encaixando em objetos didáticos mais amplos como proporcionar o pensar, desenvolver a criatividade, instrumentalizar para o exercício da cidadania através da valorização da verdadeira democracia e estimular o respeito às diversidades culturais. [...] Quando se encerra a leitura de um livro como, por exemplo, Geografia Regional, fica-se com a impressão de ter visto variados aspectos dos países, porém sem compreender o mundo e seus problemas.

Com relação aos fundamentos teóricos dessa produção didática, Pereira (1989) esclarece que ela não se vincula apenas à orientação francesa. No estudo que realizou sobre essa produção, constatou que Azevedo, ao historiar a evolução da Geografia humana, destaca, em escala sucessiva, a contribuição de alguns geógrafos como Ratzel, La Blache, Hettner, Ellen Semple, etc. Segundo Pereira (1989, p. 26) é como se “[...]a obra de autores tão diferenciados tivesse apenas se complementado, ao invés de constituir caminhos e propostas teóricas e metodológicas muito diversificadas.” Nesse sentido, Pereira (1989.) considera que a obra de Azevedo caracteriza-se por uma postura eclética resultante da convergência de diferentes linhas do pensamento geográfico.

O próprio Azevedo admite que, face aos problemas brasileiros, o departamento de Geografia da USP incorporou sobre a base francesa as contribuições de geógrafos de outros lugares, como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, encontrando seu próprio caminho que deve ser caracterizado como eclético.

Complementando essa caracterização, importa anotar que, o Brasil dos livros escolares de Azevedo era o das leis, da política oficial; ritos cívicos eram uma exaltação à ordem e à hierarquia imposta. O dia da Pátria não era uma festa popular mas uma parada militar. O mundo real e conflituoso era omitido e a Geografia escolar desconectada da vida. (CAMPOS, 2000),

³¹ De acordo com Campos (op. cit, p.57) Aroldo de Azevedo publicou, entre 1934 e 1974, “[...]30 livros didáticos de Geografia, sendo 23 para o antigo ginásial, 05 para o colegial, 01 para o primário e 01 para o curso de admissão”.

Além da influência de Aroldo de Azevedo na Geografia escolar, é oportuno registrar o expressivo papel do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³² na produção de artigos e pesquisas difundidas por meio dos professores e dos livros didáticos, desde o ensino fundamental até à universidade. Comentando sobre o assunto, Pontuschka (1999, p. 115) escreve:

[...] o Boletim Geográfico, com distribuição por todo território nacional, por intermédio das agências e delegacias do IBGE [foi] um dos primeiros a se preocupar com o ensino da geografia de forma regular. O Boletim Geográfico, que existiu por trinta e seis anos (de 1943 a 1978), possuía várias seções e, entre elas, uma dedicada ao ensino. Os geógrafos estrangeiros e as gerações que os sucederam deixaram artigos e transcrições sobre ensino nesse periódico.

Durante os anos 1950-1960, a valorização dos processos pedagógicos ativos, associados às consequências do processo de redemocratização, favoreceu a retomada da prática das excursões como um novo procedimento, através do qual os conteúdos geográficos adquiriam um caráter lúdico. Como afirma Braga (1996), essa atividade foi muito praticada, inclusive em escolas públicas. Contudo, após 1964, em função das restrições dos gastos com a educação e do controle sobre educadores e educandos, essa atividade ficou restrita a algumas escolas particulares. Em sua pesquisa Braga esclarece que, embora esse procedimento tenha sido apontado pelos docentes como uma prática renovadora, as excursões relatadas “[...] praticamente não se referem à ocorrência de processos efetivos de aprendizagem dos alunos [...] e a uma sistematização significativa dos conhecimentos” (p. 225).

Uma outra atividade que adquiriu expressividade nos anos 50 e início dos anos 60 refere-se ao estudo do meio. Essa atividade transformou-se em autêntico método pedagógico fundamentado na interação do meio natural e do meio social, visando romper o estreito círculo das disciplinas e colocar a criança em contato com a realidade em toda a sua complexidade. Seu objetivo era mobilizar, por meio da observação direta, as sensações e percepções dos alunos para que ocorresse a sistematização dos conceitos estudados de forma experimental. Assim, as excursões, as visitas e o trabalho de campo tornaram-se uma das tarefas imprescindíveis para a Geografia escolar.

Comentando sobre essa atividade, Pereira (1995, p. 4) escreve:

³² O IBGE foi fundado em 1937, quando os cursos universitários de Geografia davam os primeiros passos. Visando contribuir para a formação de geógrafos organizou duas expressivas publicações, o Boletim Geográfico e a Revista Brasileira de Geografia.



Um dos emblemas da chegada da mensagem escolanovista à geografia é a reificação dos 'Estudos do Meio': finalmente tinha se conseguido um objeto para a geografia fazer observações e experiências. Mas a novidade da aplicação pedagógica dos 'Estudos do Meio' na escola, de forma alguma rompeu com os princípios e métodos da Geografia Tradicional, uma vez que o 'Meio' passou a ser enfiado naquela estrutura tão conhecida nossa, que muitos pensam, até hoje, ser a única forma de pensar a geografia: a descrição do meio começa, portanto, pela descrição do meio físico, sucedido pelos aspectos humanos e finalmente pelos econômicos. Com isso, transformou-se uma novidade pedagógica (o Estudo do Meio, como análise de um processo dinâmico, em oposição a descrições de paisagens que não tinha nada a ver com a realidade do aluno) em um processo sem vida e superado ...

O estudo do meio foi muito influenciado pelas formulações de Nidelcolff explicitadas no livro *A escola e a compreensão da realidade*. Nesse livro, Nidelcoff (1979, p. 11-12), ao enfatizar que o papel da escola é ajudar a criança a compreender a realidade que a cerca, destaca como objetivos do estudo do meio ajudar a criança a ver e analisar a realidade, desenvolver a atitude de curiosidade, observação crítica e iniciar as crianças no estudo de Geografia. Segundo a autora, cabe aos professores de Geografia auxiliar as crianças a captarem a inter-relação do homem com o meio. Isto é, "[...] toda realidade, física, biológica, humana, que a rodeia, à qual se ligam de uma maneira direta através da experiência e com a qual estão em intercâmbio permanente." Esse processo deve-se iniciar pela percepção e observação direta da realidade imediata, pelo próprio meio e em seguida estender o olhar para outros meios. Através desse procedimento, a criança deve adquirir noções geográficas básicas, um vocabulário específico e as primeiras noções de cartografia.

Posteriormente, essa prática escolanovista baseada no método ativo e interativo apontou para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares.

Na efervescência ideológica do início da década de 1960, desenvolveram-se movimentos em favor da promoção da cultura popular, da educação popular, da alfabetização e da conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. A exemplo desses movimentos, pode-se destacar os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). É nesse contexto que surge a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997), como uma alternativa metodológica para a alfabetização de adultos.

O objetivo essencial dessa concepção pedagógica é a libertação do aluno da submissão, como tradicionalmente tem sido feito pelo sistema de educação oficial. Os primeiros textos de Freire criticaram a educação verbalista, o ensino baseado na memorização e defenderam uma educação voltada para a vida, para os problemas



circunstanciais. Freire qualificou essa educação convencional de “educação bancária”, isto é, uma educação calcada na “ideologia de opressão” que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a tornar-se depósito dos dogmas do professor.

A pedagogia de Freire postula modelos de ruptura, de mudança, de transformação total baseados na conscientização. Isto é, fazer com que a consciência convertida em uma estrutura rígida, inflexível e dogmática se transforme em uma estrutura dinâmica, ágil e dialética que possibilite uma ação transformadora, um trabalho político sobre a sociedade e sobre si mesmo. Daí a proposição de um ensino regionalizado, comunitário, ligado aos costumes e à cultura local da população a ser educada.

Considerando que o processo de construção do conhecimento deve partir da situação real vivida pelo educando, dos conhecimentos e experiências que ele possui, a Pedagogia Libertadora apontou o diálogo como seu método básico. Nesse processo, a tarefa do professor é expor os temas geradores oferecidos pelos alunos como problemas a serem resolvidos, de modo que os alunos se transformem em co-investigadores críticos, via diálogo com o professor. Por meio do diálogo, professores e alunos são, ambos, sujeitos na tarefa de revelar a realidade e recriar o conhecimento através da reflexão e ação comuns. O conhecimento do educando, seja o construído na sua vivência cotidiana ou adquirido na escola, é um dos pilares básicos para uma relação dialógica em qualquer situação de aprendizagem. Atribuindo ao saber construído pelo aluno, em seu meio sócio-cultural, uma dimensão profunda e crítica, Freire propôs a utilização desse saber no contexto do ensino como uma matriz, um conhecimento a ser transformado. A esse saber denominou leitura de mundo, sendo esta uma das categorias centrais de sua teoria do conhecimento. Segundo Freire, (1997, p. 138 e 139):

[...] respeitar a leitura do mundo é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender com o mundo [...] A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultura e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo

Embora a Pedagogia Libertadora não apresente uma proposta didática explícita, é possível estabelecer cinco passos que sintetizam seu processo pedagógico:

vivência e pesquisa, temas geradores, problematização, conscientização, ação social e política (GHIRALDELLI, 2000b).

Em diversos aspectos, a pedagogia de Freire está associada às idéias defendidas pelo movimento da Escola Nova, tais como o questionamento ao autoritarismo pedagógico, a estreita relação entre a teoria e a prática, o valor da experiência e a proposta de um método pedagógico ativo que estimule a participação criativa e a expressividade dos alunos. Da mesma forma, opõe-se ao ensino bancário, o qual criticou, não pela aula expositiva, mas pela relação educador-educando, em que o mestre se considera o exclusivo educador e apenas transfere os conhecimentos ao aluno sem levar em conta que este pode ser também portador de conhecimentos variados.

Na Geografia, o pensamento de Paulo Freire exerceu significativa influência nas reflexões sobre a renovação do ensino, desenvolvidas a partir da década de 1980. Nessa linha, pode-se citar os trabalhos de Oliveira (1989, 1999), Kaercher (1997), Pereira (1999) e Pontuschka (1993, 2000)

Ainda na década de 1960, a orientação piagetiana também adquire expressividade teórica e operacional. Através de estudos psicológicos, Jean Piaget (1896-1980) confirmou a hipótese de Dewey sobre a natureza operatória do pensamento e elaborou a teoria sobre a construção do conhecimento e desenvolvimento intelectual.

De acordo com Piaget (1973) o ser humano não nasce com uma inteligência pré-formada, uma vez que o desenvolvimento intelectual é processo construtivo do sujeito em interação com o meio. Nessa visão, o conhecimento é resultante da ação do sujeito sobre o objeto. O ponto de partida do conhecimento é constituído pelas ações do sujeito sobre o real. Para Piaget, “[...] conhecer não consiste [...], em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações” (p. 10).

Conhecer, portanto, não é simplesmente contemplar, imaginar ou representar o objeto. Conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem essas transformações, provocadas pela ação do homem.

A categoria fundamental para compreender o desenvolvimento cognitivo do sujeito que aprende é o equilíbrio. Piaget explica o processo de equilibração, como um processo interno de regulação, isto é, um processo que possibilita ao sujeito, que estava em certo estado de equilíbrio cognitivo, passar para outros estados de equilíbrio cognitivo, qualitativamente superiores. O alcance desse novo estágio de equilíbrio tem

como requisito a assimilação e a acomodação. Nesse processo, o sujeito passa por vários estados de desequilibrações e reequilibrações que possibilitam adaptações cada vez mais precisas da realidade e também permitem ao sujeito a integração dos esquemas de ação, as operações e as abstrações reflexivas. Esse processo é caracterizado por estágios. Cada estágio define um momento de desenvolvimento ao longo do qual a criança constrói certas estruturas cognitivas que possuem características próprias em termos de aprendizagem. Na sequência dessas etapas, a construção do conhecimento, inicialmente centrada na percepção sensorial, vai gradativamente sendo consubstanciada pelo desenvolvimento do raciocínio lógico. Ainda que Piaget não houvesse atribuído um papel essencial ao ensino, sua teoria tem exercido uma notável influência na educação escolar enquanto instrumento que possibilita: a) o diagnóstico e a avaliação do desenvolvimento intelectual da criança e de suas aptidões específicas; b) a elaboração de programas; c) a escolha de métodos compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual da criança.

Em relação à Geografia escolar, duas contribuições teóricas de Piaget e seus colaboradores foram de especial importância para o avanço da reflexão sobre os processos de percepção e representação mental do espaço das crianças. A primeira refere-se à idéia de que a criança avança em sua percepção do espaço com base na visão topológica do mesmo. Isto é, de um espaço projetivo para a visão de um espaço definido em termos de coordenadas cartesianas (espaço euclidiano). Trata-se de uma evolução que possui um profundo sentido matemático, já que na constituição geométrica as estruturas topológicas são mais elementares e precedem logicamente as estruturas euclidianas. Em segundo lugar, nessa progressão para a percepção de um espaço euclidiano, desempenham um papel essencial a percepção visual, a realização de ações repetidas e a utilização de numerosos objetos. Essas ações são básicas para a formação do conceito de espaço até a idade de sete anos, a partir da qual as percepções visuais passam a ser essenciais.

Além disso, Piaget indica que existem várias etapas na percepção espacial. Antes dos sete anos não existe um sistema claro de referências, as crianças percebem os objetos de forma subjetiva. Nessa etapa, a criança adquire a noção de distância e, a partir dos 8 anos, estabelece um sistema de coordenadas espaciais que permite trabalhar com figuras geométricas e medir, mesmo que sem precisão, longitudes, ângulos e superfícies. Por volta dos 9 a 10 anos, aparece a conservação simultânea das

perspectivas (relações projetivas e relações euclidianas), das proporções, medidas e distâncias.

A respeito desse estágio é pertinente o comentário de Piaget & Inhelder, escrito por Almeida (2001, p.71), sobre a relação entre a aquisição de estruturas e a aprendizagem escolar:

no caso dos esquemas topográficos, assistimos a uma passagem comparável do natural ao convencional, ou melhor dizendo, do concreto ao formal, mas com o desenvolvimento das operações formais torna possível a aquisição de noções escolares relativas aos esquemas cartográficos e aos eixos de coordenadas, as crianças de 11 e 12 anos [...]apresentam uma mistura de noções elaboradas individualmente e de noções adquiridas.

Cabe ressaltar ainda que para Piaget a criança, em seus primeiros anos de vida, possui uma noção do espaço preceptivo ou sensório-motor, o que evidencia a defasagem entre a percepção e representação de espaço. É somente quando a inteligência da criança adquire função simbólica que começa a se desenvolver a possibilidade de uma representação espacial.

Explicitando a contribuição de Piaget para a Geografia escolar, Livia de Oliveira (2000, p. 6) declara:

[...] entre todos os trabalhos sobre psicologia infantil, Piaget inclui desde o início da década de vinte, estudos acerca do espaço: investiga a representação do espaço, assim como a do mundo, e a gênese da geometria espontânea nas crianças. Investiga também como a criança constrói a realidade, mediante o relacionamento do objeto com o espaço, e como desenvolve a formação do símbolo mediante a imitação e o jogo. A preocupação de Piaget se estende aos mecanismos perceptivos e à imagem mental, atribuindo um papel importante mas não decisivo a esses aspectos no desenvolvimento da mente.

No campo da didática, as idéias de Piaget começaram a ser divulgadas pela publicação do livro *Didática Psicológica* de Hans Aebli publicado em 1951. Nessa obra, Aebli explicita a maneira pela qual as idéias de Piaget podem ser utilizadas no ensino para que o aluno interiorize o conhecimento por meio de operações concretas. Na Geografia para se estudar, por exemplo, a erosão fluvial, Aebli sugere começar por imitar concretamente esse processo numa caixa de areia, em seguida, terminada a experiência, os alunos a representariam apoiando-se, ainda, em seu resultado concreto e,

finalmente, fariam a descrição sem nenhum apoio intuitivo, isto é, no plano da pura representação, ou seja, da intuição intelectual.

Aebli (1973) destaca também a pesquisa como um procedimento didático que permite a construção de operações e a interiorização dos conhecimentos geográficos. Conforme sugere, o problema (projeto de ação) deve constituir uma diretriz da pesquisa, funcionando como um esquema antecipador. Nesse processo cabe ao professor motivar os alunos a proporem o problema conduzindo-os a trabalharem de modo mais independente possível. Para que os alunos proponham problemas, o professor deve apresentar dois quadros extremos, impressionantes pelo seu contraste. Da comparação desses quadros nascerá a necessidade de explicar o desenvolvimento histórico de um e de outro.

Na Geografia, Pontuschka (1999) esclarece que foi somente na década de 1960 que os estudos de Piaget começaram a nortear projetos de algumas instituições de ensino, como por exemplo o Colégio de Aplicação da USP que buscava articular as práticas escolares a uma reflexão teórica. Contudo, ressalta a autora que de imediato não houve um avanço significativo na produção científica sobre metodologia de ensino de Geografia baseada nas idéias de Piaget. Nessa trajetória, Pontuschka (1999) identifica Livia de Oliveira como uma das poucas pesquisadoras a produzir, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, textos direcionados à metodologia de ensino da Geografia, baseados na psicologia genética de Piaget.

Complementando a afirmação de Pontuschka, Souza e Katuta (2001, p.58) esclarecem que o livro de Livia de Oliveira, *Estudo metodológico e cognitivo do mapa* (1978) constitui o marco das pesquisas na linha de leitura e uso de mapas. Desde então, essa geógrafa vem orientando, junto ao Programa de Pós Graduação em Geografia da UNESP, vários trabalhos, dentre os quais pode-se citar o de “[...] Paganelli & Antunes (1985), Paganelli (1987), Almeida & Passini (1989), Passini (1994, 1997) e Katuta (1992, 1993).”

Esses autores têm elaborado importantes propostas metodológicas para uma alfabetização cartográfica que permite o desenvolvimento de habilidades espaciais e a construção de conceitos geocartográficos, tendo como referência os estudos de Piaget³³ sobre os processos de percepção e representação mental do espaço. De modo geral

³³ Sobre a produção de Jean Piaget pode-se destacar como mais significativas para o ensino de geografia: *O desenvolvimento do Pensamento: equilíbrazões das estruturas cognitivas*; *Os mecanismos da percepção*; *A criança e a construção da realidade*; *Da lógica da criança a lógica do adolescente*; *A representação do espaço na criança e A imagem mental das crianças*, estas últimas em co-autoria com Barbel Inhelder.



apresentam como características pedagógicas: a valorização da aprendizagem de noções espaciais para o desenvolvimento da inteligência infantil; adequação da progressão de conceitos e conteúdos às diferentes etapas de desenvolvimento mental da criança; rejeição às tendências tradicionais que favorecem a acumulação indiscriminada de conhecimentos empíricos; valorização da experiência sensorial e corporal como um passo imprescindível para o desenvolvimento de habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas. Como procedimentos adequados à realização desse trabalho sugerem: o uso do desenho como forma de representação da imagem, o mapa do corpo, a confecção de maquetes e croquis, a elaboração de mapas mentais, dentre outros.

Além dos estudos de Piaget, cabe destacar ainda a valiosa contribuição de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Na produção sobre o ensino de Geografia, particularmente a partir da década de 1990, seus trabalhos mais citados são: *A formação social da mente* (1987); *Pensamento e Linguagem* (1987) e *Linguagem e desenvolvimento da aprendizagem* (1988), em co-autoria com Luria e Leontiev.

Para Vigotsky, o ensino e a educação constituem formas universais e necessárias ao processo de desenvolvimento psíquico humano e é fundamentalmente através delas que o homem se apropria da cultura, da experiência histórico-social da humanidade.

Assim, diferentemente da concepção piagetiana, a relação entre os processos de aprendizado e desenvolvimento constitui um dos postulados básicos da teoria vygotskyana. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde os primeiros anos de vida da criança. A aprendizagem segue um pouco à frente do desenvolvimento, impulsionando-o. Ela constitui condição necessária para o desenvolvimento qualitativo das funções reflexas elementares e dos processos superiores. A aprendizagem não é algo externo e posterior ao desenvolvimento, nem idêntico a ele, e sim uma condição desse processo.

A teoria do desenvolvimento de Vygotsky fundamenta-se em uma perspectiva histórico-social, mediada pela cultura e postula um sujeito social que não é apenas ativo, mas sobretudo interativo. Em face dessa concepção, o desenvolvimento baseia-se, pois, na interação social e no instrumento lingüístico.

A interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento produz uma abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), nas quais as interações sociais e o contexto sócio-cultural são fundamentais.

Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1991, p. 97) escreveu:

[...] ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivo.

A zona de desenvolvimento proximal constitui um valioso instrumento do qual os educadores devem lançar mão, já que permite conhecer tanto o estado atual de desenvolvimento da criança como suas potencialidades, possibilitando desta maneira orientar seu desenvolvimento mental. O ensino não deve meramente ser adequado ao nível real, isto é, às funções que já se encontram maduras; pelo contrário, deve dirigir-se às funções que se encontram em processo de maturação, ou seja, deve antecipar-se ao nível real de desenvolvimento, mediante a construção da chamada zona de desenvolvimento proximal, com base em interações específicas entre crianças e adultos e entre crianças e crianças.

Considerando a explicação de Vygotsky sobre os níveis de desenvolvimento anteriormente citados, o professor, ao ensinar conceitos de determinada matéria, deverá estimular o aprendizado desses conceitos. Como a criança não tem condições de percorrer sozinha todo o caminho de aprendizado, é fundamental a intervenção de outras pessoas para a formação de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor de Geografia deve mediar a relação ativa do aluno com essa disciplina, considerando o conhecimento, a experiência e o significado que os alunos trazem para a sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesse, sua forma de trabalhar. Em síntese, a aprendizagem ativa do aluno se efetiva com a ajuda pedagógica do professor.

A formação de conceitos insere-se nos trabalhos de Vygotsky e seus colaboradores (notadamente Luria) como uma extensão das suas próprias pesquisas sobre o processo de internalização. Um conceito se forma mediante uma operação mental. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras (signos e símbolos lingüísticos) como meio de centrar ativamente a atenção no conceito a ser formado. As operações com signos são produtos das condições específicas do desenvolvimento social e

desempenham um papel importante no desenvolvimento individual do sujeito, influenciando sobremaneira a aquisição de conceitos.

O investimento a ser feito no ensino, a fim de possibilitar ao aluno construir conceitos, é o de propiciar o desenvolvimento dos instrumentos cognitivos, tais como: observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação.

O referencial vygotskyano estabeleceu o desenvolvimento de dois tipos de conceitos: espontâneos e os científicos. Conceitos espontâneos são aqueles que as crianças aprendem no seu dia-a-dia. Eles nascem do contato que elas estabelecem com determinados objetos, fatos, fenômenos, dos quais não têm consciência. Os conceitos científicos são aqueles conceitos sistematizados e transmitidos intencionalmente, segundo uma metodologia específica. São esses conceitos que se aprendem na situação escolar. A formação do conceito científico exige uma operação mental do sujeito, tornando-se necessário centrar sua atenção sobre o assunto, a fim de abstrair dele os aspectos essenciais, inibindo os secundários e, assim, mediante uma síntese, chegar a generalizações mais amplas.

Vygotsky (1991, p. 70) explicita: “[...] um conceito se forma não pela interação de associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica.”

A apreensão do conceito pela criança exige que este seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno, de forma metódica e intencional. Desse modo, devem ser trabalhados na escola os conceitos científicos com o objetivo de abrir caminho para a revisão e melhor compreensão dos conceitos espontâneos que cada criança traz do seu cotidiano. Refletindo sobre os conceitos espontâneos do seu cotidiano, o aprendiz leva para a escola alguns conhecimentos e valores dos quais vai adquirindo progressiva consciência na reconstrução do saber. Esse processo de relacionar conceitos espontâneos com conceitos científicos exige do professor uma compreensão dos significados, conhecimentos dos contextos e dos sentidos que tais conceitos têm para o aluno.

Nessa linha, pode-se destacar a pesquisa realizada por Cavalcanti (1998) sobre a compreensão do processo de construção de conceitos geográficos, através do estudo das representações sociais dos alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Nesse estudo, a autora, ao verificar as possibilidades didáticas de se estabelecerem pontes entre os conceitos cotidianos e os científicos e as potencialidades do conhecimento cotidiano para a construção de uma consciência espacial, indica ações

didáticas sócio-construtivistas adequadas à construção de conceitos no ensino de Geografia, tais como:

[...] propiciar atividade mental e física dos alunos e considerar a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento [...] estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos [...] intervir no processo de aprendizagem dos alunos[...] apresentar informações, conceitos e exercitar memorização de dados[...] manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos[...] promover auto-reflexão e sócio-reflexão dos alunos e controlar resultados da construção de conhecimentos pelos alunos. (1998, p. 147-164)

000

Por fim, vale ressaltar que as considerações desenvolvidas neste capítulo permitem destacar alguns pontos característicos das teorias geográficas modernas e seus desdobramentos na constituição dos conteúdos da disciplina Geografia e na formulação de procedimentos metodológicos.

Apresenta-se, a seguir, dois quadros: o primeiro mostra as principais contribuições dos autores modernos à metodologia do ensino da Geografia, inclusive autores brasileiros, o segundo, os mesmos dados, em relação às propostas das correntes pedagógicas.

FIGURA 1
AUTORES DA GEOGRAFIA MODERNA E PROPOSTAS DE ENSINO

	Geografia	Método e princípios	Geografia escolar
H U M B O L D T	Relação Homem/Meio Síntese dos conhecimentos relativos à Terra. Compreensão da harmonia da paisagem Interesse pelo sentido estético da paisagem e por sua história. Natureza e Paisagem	Descreveu em detalhe pequenas áreas e considerou seus aspectos diferentes em relação com a totalidade. Correlação entre diversos elementos coexistentes na superfície terrestre no sentido de causa e efeito Observação, Descrição, Comparação, Intuição (generalização).	
R I T	Relação Homem /Meio Estudo da superfície terrestre. Terra um todo coerente e harmônico Terra teatro da atividade humana, morada do homem. Homem, centro de suas investigações Estudo dos lugares.	Tratou extensas regiões nas quais estudou todos os fenômenos em suas conexões Do estudo de casos particulares para chegar à totalidade Observação: direta/indireta Descrição objetiva Comparação Analogia	Interesse pelas questões pedagógicas Influenciado por Pestalozzi. Preocupação em superar a fase descritiva e Informativa da Geografia escolar Procedimento para o estudo geográfico:

T E R	Geografia e História aspectos de uma mesma totalidade. Geografia ciência das relações terrestres espaciais.. História ciência das relações terrestres temporais. Lugar e Região	Intuição (generalização)	estudo geográfico: começar pela análise do relevo, do clima, da população e das atividades humanas para se chegar a uma síntese geral.
R A T Z E L	Relação Homem/Meio Estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a humanidade. Homem é o centro de suas análises ainda que numa perspectiva naturalizante. Temas políticos e econômicos Espaço vital/ território	Empírico indutivo. Observação Descrição Síntese	
L A B L A C H E	Relação Homem Meio na perspectiva da paisagem. Homem ser ativo que sofre influencia do meio, atua sobre este transformando-o Lugar, Paisagem, Região, gênero de vida	Observação de campo, indução a partir da paisagem, descrição, comparação, classificação das áreas.	
D E L G A D O D E C A R V A L H O	Estudo da Terra como habitat do homem. Região natural	Relação de causalidade entre os fenômenos Para estudar a realidade como um todo, dividir-se-ia o todo em partes, descrevendo suas características principais após observação criteriosa estabelecendo-se relação entre partes. Indução, descrição Comparação análise síntese.	Defensor da Geografia Moderna nas salas de aula. Crítica ao Ensino descritivo, mnemônico. Geografia da pátria: o eixo para estudo do globo terrestre Ensino baseado no meio em que vive o aluno. Método de Ensino indução, análise e síntese Recursos didáticos Fotografias, projeções fixas, Fitas processos gráficos

FIGURA 2
PROPOSTAS METODOLOGICAS DE PEDAGOGOS

	Educação	Geografia	Conteúdo	Método
P E S T A L O Z Z I	Processo que deve seguir a natureza. Papel da escola: difundir saber universal a todas as classes Pedagogia Intuitiva Toda vida mental se estrutura baseando-se nos sentidos.	Geografia é uma disciplina essencial para desenvolvimento intelectual. Preocupação em tornar a Geografia uma ciência viva. Estabelecer o elo entre o quadro natural e o desenvolvimento histórico e civil dos povos.	O fundamental não é ensinar determinados conteúdos, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação. Conteúdos: fatos da Geografia física, noções de Geografia política. Tudo que na terra é obra do homem: indústria, estado, município, país. Estudo de Geografia deve começar pela família, e a seguir enfocar a aldeia, a casa da escola e a cidade.	O interesse e a curiosidade infantil deve ser a referencia para intervenção do professor Percepção sensorial: fundamento de todo conhecimento voltado para o desenvolvimento das capacidades intelectuais. É na natureza que a criança deve aprender Geografia Partir do conhecido ao desconhecido; do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral; da visão intuitiva à compreensão geral por meio associação elementos. Método intuitivo – lição das coisas: partir dos objeto e das impressões que geram para chegar a idéia, ao conceito. Procedimentos: Excursões, representação da paisagem
D E W E Y	Educação processo de continua reconstrução da experiência humana. Educação centrada na criança, na vida e na atividade. Aluno elemento ativo, sujeito da sua aprendizagem e agente do seu desenvolvimento.	Geografia é uma disciplina fundamental para ampliar o significado da experiência direta e pessoal. Geografia contribui para desenvolver a capacidade de perceber as relações espaciais, naturais e suas conseqüências. Geografia e História são aspectos de uma mesma totalidade	Os interesse e motivações da criança são mais importantes do que conceitos ou teorias colocados de forma lógica ou histórica. Seleção dos conteúdos em função de experiências que o aluno vivência.	Aprender fazendo Auto-aprendizagem. Valoriza tentativas Experimentais, a pesquisa, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Observação e Conhecimentos: utilizados para construção de uma solução provisória da situação problemática. Trabalho de grupo como condição para desenvolvimento mental. Estudo de Geografia

				deve tratar das relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para ampliar e refazer a experiência, dotando-a de novo significado.
R U I B A R B O S A	Educação como fator de progresso econômico e político.	Defendeu a inclusão da Geografia no rol das disciplinas que compunham a estrutura curricular Preocupação em transformar o ensino de Geografia em um assunto interessante para educação elementar.	Geografia local, Município, região.	Criticou ensino verbalista, mnemônico Partir da intuição real e não de descrições verbais. Observação, comparação, classificação e indução de leis como meio de ativar atividade intelectual. Partir dos lugares que cercam os alunos e prosseguir até a construção de uma carta cartográfica. Procedimentos: Excursões, representações gráficas e cartográficas, exercícios práticos adaptados ao desenvolvimento dos alunos.
P R O E N Ç A		Ciência relação homem-natureza. Contribuir para enriquecer a linguagem do aluno no que diz respeito aos conceitos geográficos, a cultura do sentimento de patriotismo e desenvolvimento mental	Geografia Local Regional, Mundo. Fatos do dia a dia. Interesse da classe: critério básico para a seleção dos conteúdos.	Método intuitivo baseado na observação direta e indireta. . A observação das coisas e a consideração dos fatos devem preceder à formulação das definições, leis e princípios. Estudo deve se desenvolver com base em uma síntese local para chegar à síntese global. Procedimentos: Excursões (com objetivos pré fixados), elaboração de mapas,

Capítulo 4

AS PROPOSTAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO DE CONTINUIDADE COM O MODERNO?

CAPÍTULO IV

AS PROPOSTAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO DE CONTINUIDADE COM O MODERNO?

O presente capítulo apresenta o cotejamento realizado entre alguns conceitos geográficos que se destacam nas propostas de ensino da década de 1990, identificadas no capítulo II, as concepções de Geografia e as contribuições pedagógicas para o ensino de Geografia predominantes no século XIX e na primeira metade do século XX, comentadas no capítulo III. O intuito, reiterado sistematicamente neste estudo, é o de apreender bases teóricas mais remotas – especialmente da Geografia moderna - que poderiam estar presentes nas tendências e propostas metodológicas recentes para o ensino da Geografia.

Os quadros apresentados no final do capítulo II revelam a presença de conceitos como paisagem, lugar, território, região, espaço, sociedade, natureza, identidade, diferença, cultura, que recebem determinado peso conforme opções teóricas e metodológicas de cada autor. Aparecem, também, distintos procedimentos metodológicos, tais como, percepções e vivências do espaço geográfico; representações físicas e visuais, por exemplo, maquetes, construção e leitura de gráficos e mapas mentais, narrativas literárias, obras artísticas, recursos audiovisuais; formação de conceitos e representações mentais; construção coletiva do saber; estudo do meio, excursões, passeios; exploração do espaço concreto do aluno como sala de aula, bairro, escola, município, país, mundo, ampliando para outros espaços.

Os mesmos elementos foram captados no pensamento de K. Ritter e Vidal de La Blache, Pestalozzi e Dewey, bem como em autores brasileiros do final do século XIX e primeira metade do século XX com visível representatividade na formulação de

propostas do ensino de Geografia, entre os quais, Rui Barbosa, Delgado de Carvalho e Proença. Nesses autores, conforme sua especialidade, nota-se a presença de conceitos como natureza e paisagem, Terra, relação homem-meio, os lugares, lugar e região, espaço. No aspecto especificamente metodológico torna-se possível a observação, percepção sensorial, comparação, descrição, intuição, do particular ao geral, do próximo ao distante, indução com base na paisagem, ensino relacionado com o meio, manejo dos objetos para se chegar às palavras, representações gráficas da paisagem, estudo dos lugares que cercam o aluno, excursões, realização da síntese local à síntese global.

Uma simples verificação desses temas já evidencia a possibilidade do cotejamento. Todavia, não sendo possível trabalhar com todos os conceitos e indicações metodológicas, optou-se por selecionar aqueles que se mostraram bem explicitados nas obras dos autores da década de 1990, objeto de nosso estudo, a saber: a relação entre o homem e o meio, o conceito de lugar e o conceito de paisagem.

1 A RELAÇÃO HOMEM-MEIO

A questão da relação entre o homem e o meio, dentro do interesse mais amplo de apresentar uma explicação para a diversidade cultural da terra, tem sido tratada ao longo do tempo por diferentes disciplinas. Mesmo em se considerando sua antigüidade, importa sublinhar que, a partir do século XVIII, esse tema se converteu em um dos mais importantes para pensadores como Montesquieu, Buffon, Herder, Kant, Marx, Durkheim, dentre outros. Há, especialmente, um período da história – os tempos modernos –que expressa o desejo dos estudiosos em se chegar a uma síntese dos dados fornecidos pela ciência sistemática. Nesse momento, o problema do lugar do homem na natureza tornou-se descrição urgente e necessária. As ciências naturais haviam “[...] chegado a um ponto em que os trabalhos esparsos de detalhe clamavam por uma concepção viva da natureza como um todo” (TATHAM, 1960, p. 555). Essas circunstâncias reavivaram o interesse pela Geografia e ao mesmo tempo conferiram-lhe um *status* de ciência, cuja especificidade seria a descrição da superfície da Terra, da aparência de suas partes (regiões, paisagens), do complexo jogo entre os fatores naturais



e humanos. Desde então, a definição da Geografia, com base em reflexões distintas acerca do objeto e métodos do fazer geográfico, tem destacado como um dos temas dominantes o estudo da relação entre o homem e o meio.

Conforme mencionado no capítulo III, Ritter, no início do século XIX, com a intenção de dar ao conhecimento geográfico uma feição de ciência, assim definiu a Geografia: “[...] ciência que estuda a Terra em todas as suas características, fenômenos e relações, como uma unidade interdependente que evidencia a conexão desse conjunto unificado com o homem e com o criador do homem” (apud CAPEL, 1988, p. 48).

Ritter concebia o “espaço terrestre” como cenário onde transcorre a “atividade humana” ou “teatro da história”. O que interessava a Ritter não era a descrição da Terra em si mesma, mas sua relação com o homem, pois para ele “[...] o homem é aquilo que a natureza conhece de maior” (apud Moraes, 1989, p. 178). Todavia, apesar da postura marcadamente antropocêntrica, a Geografia de Ritter considerou o elemento humano como fator de compreensão da realidade terrestre, sendo a Terra e não o homem em si seu objeto de estudo. Esse entendimento é claramente expresso por ele ao afirmar que a investigação geográfica busca apreender “[...] o mais completo e mais cósmico aspecto da Terra, juntando e organizando em bela unidade tudo quanto sabemos em relação ao globo” (apud Capel, 1988, p. 48). Com essa compreensão, Ritter dedicou-se à descrição e explicação da individualidade dos lugares que constituem as diferentes partes do todo terrestre e ao estudo regional do mundo considerando, para tanto, o romantismo e o racionalismo como aspectos complementares do conhecimento científico.

Nos últimos decênios do século XIX, no contexto do movimento que colocou em questão o enfoque positivista, Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação entre o homem e o meio na perspectiva da paisagem. Nessa relação, ao valorizar a liberdade humana, considerou o homem como um ser ativo que sofre a influência do meio, porém age sobre ele transformando-o em seu próprio benefício. Para o autor, nesse processo de trocas mútuas com a natureza, em que se transforma a matéria natural, criam-se formas sobre a superfície terrestre, é que começa a verdadeira “obra geográfica do homem”. Nas palavras de La Blache (1982, p.46):

[...] nessa fisionomia o homem se impõe, direta ou indiretamente, por sua presença, por suas obras ou conseqüências de suas obras. Ele também é um dos agentes poderosos que trabalham para modificar as superfícies. Coloca-se por isso entre os fatores geográficos de primeira ordem. Sua obra na Terra já

é longa; há poucas partes que não levam seus estigmas. Pode-se dizer que dele depende o equilíbrio atual do mundo vivo.

Assim, para La Blache “[...] é o homem que revela a individualidade de um território modelando-o para seu próprio uso” (apud CAPEL, 1988, p. 332). Ou seja, é a intencionalidade humana que preside, de acordo com a herança cultural e instrumental, a transformação das paisagens regionais. Daí a ênfase que atribuiu aos aspectos culturais e às características imateriais da vida humana. “[...] As instituições e os costumes [...]” escreveu La Blache “[...] não têm figura material: mas são coisas estritamente ligadas aos objetos que o homem tem modelado sobre a influência do regime social ao qual adaptou sua vida” (apud Capel, 1988, p. 332).

Todavia, La Blache não rompeu totalmente com a visão ambientalista. Em seu esforço de diferenciar a Geografia da História, acentuou a importância dos aspectos físicos e situou a Geografia “[...] dentro do conjunto das ciências naturais”. Assim ao estabelecer a diferença entre a Geografia e a História afirmou explicitamente: “[...] a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens” (apud, Claval, p. 72). “[...] Ela tem como objetivo especial estudar as expressões mutáveis que revestem, conforme os lugares, a fisionomia da Terra” (La Blache, 1982, p. 64). Desse modo, interessava à análise geográfica o resultado da ação humana, e não essa em si mesma. Consequentemente, a Geografia tornou-se o inventário dessas ações que, enquanto realizações concretas, contém toda a explicação da realidade.

Sobre o pensamento de La Blache, os parâmetros curriculares nacionais de Geografia apresentam o seguinte comentário:

Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise do espaço geográfico [...], estudar as relações entre o homem e a natureza como processos de adaptações. [...] Por exemplo: estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo assim o homem de seu caráter social. Era baseada, de forma significativa, em estudos empíricos, articulada de forma fragmentada e com forte viés naturalizante (PCNs, 2000b, p. 103).

Para Capel (1988), a grande contradição lablachiana reside no fato de a concepção espiritualista afirmar a separação entre matéria e espírito o que, ocasionou a separação entre Geografia Física (natural) e Humana (cultural) em sua proposta de

integrar os diferentes tipos de fenômenos, com base na síntese regional. Capel (1988) destaca ainda que a concepção de região desenvolvida por La Blache está de acordo com princípios da ecologia evolucionista e que as concepções de gênero de vida, influência do meio na sociedade derivam da influência de um autor representativo do positivismo francês, o sociólogo Frédéric Le Play (1882-1996). É preciso destacar que, a despeito dessa influência positivista, a contradição apontada por Capel, no tocante à sua concepção espiritualista, abre possibilidades para análises de base historicista na Geografia.

Conforme foi apresentado no capítulo III, as idéias de La Blache começaram a ser divulgadas no Brasil por Delgado de Carvalho e adquiriram maior expressividade com a criação do curso superior de Geografia paralelamente à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Nessa época, as idéias e princípios da escola lablachiana foram divulgadas por professores franceses como Pierre Monbeig e Defontaines. É plausível, pois, constatar-se que a institucionalização da Geografia Brasileira ocorreu sobre forte tendência dos estudos regionais. Assim é oportuno o registro que os Parâmetros Curriculares de Geografia (PCNs 1998b, p. 19) fazem a respeito dessa institucionalização:

Com fortes tendências de estudos regionais, os estudos geográficos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, fundamentos da escola francesa de então. Foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, elaborar monografias regionais para uma possível busca de leis gerais que explicitassem suas diferenças.

Assim como Ritter e La Blache, Pestalozzi e Dewey ocuparam lugar de destaque não apenas na difusão de uma concepção de educação e de orientações metodológicas para o ensino em geral, mas também na valorização e introdução da Geografia no currículo escolar.

Pestalozzi defendeu até o final de sua vida a idéia de que o grande objetivo da educação deveria ser o desenvolvimento das capacidades das crianças como condição para se alcançar a dignidade humana. A reforma social deveria começar com o indivíduo, não com a sociedade. O desenvolvimento do indivíduo deveria dar-se segundo a natureza de cada um. Segundo ele, a criança é um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas da natureza humana. Se o método

da educação da criança era seguir a ordem da natureza, também na instrução ter-se-ia que partir da experiência com os objetos exteriores. Para Pestalozzi, o princípio pedagógico supremo reside no fato de que o alicerce absoluto de todo conhecimento é a impressão sensorial. No ensino, portanto, os sentidos devem entrar em contato direto com os próprios objetos, antecedendo as gravuras e as palavras. A mente não é passiva, ela está comprometida com a experiência sensorial que provoca suas forças ativas, de modo que somente o contato com os objetos é que confere às palavras seu significado, o que leva à formação de conceitos. Por essa mesma razão é que esse autor propõe os princípios hoje muito difundidos: do conhecimento para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Assim afirma Pestalozzi:

O homem não desenvolve o germe de sua vida moral, o amor e a fé, senão pelo próprio ato de amar e de crer segundo a natureza. Igualmente, o homem não desenvolve o germe de sua faculdade mental, de seu pensamento, senão pelo seu próprio ato de pensar segundo sua natureza. E, da mesma maneira, desenvolve o germe de suas faculdades técnicas e profissionais, seus sentidos, seus órgãos, seus membros, apenas pelo fato de servir-se deles segundo a natureza (apud Chateau, 1978, p. 218).

Tais princípios são amplamente reconhecidos, todavia faltou a Pestalozzi o esclarecimento de como a criança poderia desenvolver o pensamento abstrato. Na verdade, ao ficar absorvido com o poder da impressão sensorial, não foi além do conhecido mote: primeiro as coisas, depois as palavras. Dessa forma, mesmo após as crianças terem contato com os objetos, ele as fazia repetir sílabas sem sentido para formar palavras. Não entendia, à época, que as palavras deveriam ter também um significado.

Conforme mencionado, a história da educação brasileira mostra uma forte influência de Pestalozzi nas escolas, desde os famosos pareceres de Rui de Barbosa.

É possível que isso explique o quanto o ensino tradicional de Geografia tenha herdado, não as idéias pioneiras de Pestalozzi sobre o papel das impressões sensoriais no ensino, mas suas propostas da repetição interminável de sílabas, de desenhar linhas e ângulos de modo sistemático até que chegassem ao desenho perfeito.

Já o filósofo e pedagogo John Dewey promove um salto maior na metodologia do ensino da Geografia, indo além das idéias de Pestalozzi. Para ele, a mera atividade física, o fabrico de um instrumento, o adestramento, por si só, não

aumentam a significação das coisas. O estudo ativo consiste em apreender e descobrir as significações das coisas, extraídas da relação entre o sujeito e os objetos de conhecimento. Tais significações ganham muito mais profundidade se o educador se baseia nas experiências cotidianas ordinárias. Se o aluno estuda apenas por obrigação, pode aprender grande número de conhecimentos, mas sobre coisas remotas e estranhas à experiência cotidiana. Segundo Dewey, “[...] um mero acúmulo de conhecimentos, separado dos interesses diretos da vida, petrifica o espírito, sua elasticidade desaparece” (Dewey, 1979, p. 230).

O conceito mais forte do pensamento de Dewey é o de experiência. Conforme esse autor, o conhecimento vai se produzindo na ação, com base na experiência que ocorre nos processos de adaptação entre o homem e o meio. A experiência, é, pois, aquilo que o sujeito faz, alterando uma circunstância ou situação. Por exemplo, cava-se a terra para descobrir diferentes camadas do solo. A atividade produz consequência na pessoa. O seu pensamento consiste, precisamente, no discernimento da relação entre aquilo que a pessoa faz e o que sucede como consequência, operação essa que Dewey denomina reflexão ou pensamento reflexivo. O saber efetuar relações entre os fenômenos, tomando-se por base uma ação, é o que leva a ampliar a experiência. Decorre daí a conhecida definição de educação como: “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e, também, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes” (DEWEY, 1978, p.83).

O ensino, portanto, precisa favorecer a ligação da atividade com as consequências, colocando o aluno numa situação de experiência, ou seja, fazer alguma coisa com determinado objetivo. O ato de pensar é precisamente o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que daí resulta, identificando-se o aspecto intelectual da aprendizagem. Por isso mesmo, ele escreve:

Compete aos educadores proporcionar um ambiente em que esse alcance maior de uma experiência possa ser fartamente estimulado e eficazmente mantido em constante atividade. [...] Uma pessoa pode cozinhar, trabalhar ou passear, e as consequências resultantes não conduzirem o espírito a mais do que as consequências dos atos de cozinhar, trabalhar ou passear no sentido literal ou físico. [...] [Entretanto], cozinhar é utilizar-se do calor e a água para alterações as relações químicas dos alimentos materiais; essa operação influi na assimilação do alimento e no desenvolvimento do corpo. [...] A tarefa da educação é fazer que tais atividades se manifestem de tal modo, e em tais condições, que tornem essas relações o mais perceptíveis possível. `Estudar

Geografia é aumentar a faculdade de perceber as relações espaciais, naturais, de um ato ordinário [...]. (Dewey, 1978, p. 231)

Deduz-se dessa citação de Dewey que a função do estudo da Geografia – como de outras disciplinas – é enriquecer, dar expansão, atribuir significações aos contatos mais diretos e pessoais da vida, fornecendo-lhes o contexto da vida do homem em sociedade. Em outras palavras, estudar geografia é apreender a conexão entre os fatos naturais e os eventos sociais e suas conseqüências, ou seja, é apreender as relações vitais da Geografia com a vida humana. Ele escreve:

Vista como a morada do homem, a terra humaniza-se e unifica-se. Mas encarada como miscelânea de coisas, ela fragmenta-se e torna-se inerte para a imaginação. A Geografia é matéria que apela essencialmente para a imaginação, até mesmo para um certo romantismo. [...] A variedade de povos e ambientes, seu contraste com as cenas que nos são familiares, sacodem o espírito, fazendo-o sair da monotonia das coisas corriqueiras. E, ao mesmo tempo que a Geografia local onde nossa pátria é o ponto de partida natural para o desenvolvimento reconstrutivo do ambiente natural, é também o ponto de partida intelectual para nos mergulharmos no desconhecimento, e não um fim em si mesmo (1978, p. 233).

Vê-se que Dewey mantém sua orientação de começar pelo próximo, pelas experiências correntes da vida cotidiana, mas as coloca como elementos que devem ampliar a imaginação. Para ele, a luz solar, o ar, as águas correntes, as desigualdades da superfície da terra, as indústrias, etc., tudo isso se encontra no ambiente local. Mas se sua significação permanece nos limites do local, esses fatos são apenas fatos curiosos a serem aprendidos e não conduzem para mais longe o pensamento, isto é, não alargam os horizontes do espírito.

Pode-se captar aí um convite a superar Pestalozzi, pois é preciso dilatar os limites da experiência, superar os fatos apresentados isoladamente, assim como as associações artificiais e sentimentais. Isso significa que definir a educação como enriquecimento da experiência é compreender que o processo de conhecimento deve ir além da experiência imediata. Para Dewey (1978, p. 235): “[...] tratando-se a natureza como um todo, como a terra em suas relações, caem os fenômenos em suas conexões naturais de simpatia e conexões com a vida humana, tornando-se desnecessários os sucedâneos artificiais.

Nesse sentido são precisamente tais conexões ou relações que dão relevo à significação da experiência direta e pessoal. Acredita-se que o pensamento pedagógico de Dewey não apenas é uma recorrência das preocupações de Pestalozzi e Ritter quando esses propuseram o caminho da intuição e observação que conduzem à formulação de idéias claras, mas uma ampliação desse caminho, ao formular bases teóricas muito sólidas do pensamento reflexivo. Mas, além disso, ao dizer que a aprendizagem consiste em apreender e descobrir as significações das coisas, propicia uma intermediação entre os primeiros teóricos do ensino da Geografia e as propostas de ensino mais contemporâneas que refletem a produção intelectual dos pesquisadores brasileiros incluídos neste estudo.

Em tempos mais recentes, conforme mencionado no capítulo I, a abordagem positivista foi novamente colocada em questão pelos movimentos críticos que atingiram praticamente todas as ciências sociais. Nesse contexto, a Geografia crítica marxista propôs outra abordagem no tocante a relação entre o homem e o meio na qual o espaço reapareceu como o conceito chave. Como afirma Corrêa (1995), além das discussões acerca da natureza e do significado do espaço, a identificação das categorias de análise foi uma preocupação dos geógrafos críticos³⁴.

Com relação a esse entendimento, os autores das propostas de ensino analisadas, como Kaercher (1998), Callai (1998), Cavalcanti (1998) entre outros, partindo do pressuposto de que a relação do homem com a natureza só pode ser compreendida na relação do homem com o homem, consideram a Geografia como uma ciência social que viabiliza o estudo da sociedade pela organização espacial. Nessa perspectiva, buscam apreender o espaço geográfico enquanto resultado de ações sociais concretas da sociedade que o produziu. Essa compreensão pode ser apreendida nos trechos que se seguem:

O cerne desta ciência, contraditoriamente à própria gênese da palavra, não é, no nosso ponto de vista, nem a Terra (= geo) nem tampouco a descrição (=grafia), mas sim o espaço geográfico entendido como aquele espaço fruto do trabalho humano na necessária e perpétua luta dos seres humanos pela sobrevivência. Nessa luta o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza. O homem faz geografia à medida em que se faz humano, ser social. Fica claro que a relação sociedade-natureza é indissociável/eterna [...] A

³⁴ É oportuno registrar que, de acordo com Capel (1988), a concepção de Geografia como ciência do espaço aparece explicitamente formulada por Ritter, ainda que o termo espaço esteja relacionado apenas à distribuição dos elementos que ocorrem na superfície terrestre, conforme evidenciam as seguintes palavras de Ritter: “[...] As ciências geográficas [...] tratam essencialmente do espaço, na medida em que se trata de espaços terrestres (seja qual for o reino da natureza a que pertencem e quaisquer que sejam suas formas); se dedicam a descobrir como as localidades se distribuem, umas em relação a outras, no espaço e as relações que mantêm, isto tanto nos aspectos mais particulares como nas manifestações mais gerais” (apud CAPEL, 1988, p. 68).

prioridade será dada em entender como e porque os seres humanos modificam os espaços que habitam conforme as relações sociais que estabelecem entre si. Entender a dinâmica social é fundamental, pois é a partir dela que se constroem as paisagens. E não existe relação que se dê fora do espaço, que prescindia da natureza (KAERCHER, 1998, p. 13).

A Geografia é uma a ciência social [...] que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entender essas, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si (CALLAI, 1998, p. 55).

[...] Geografia é uma ciência que estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da História. Ou seja, é o estudo do espaço geográfico, entendendo por espaço “um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento” (CAVALCANTI, 1998, p. 127).

Importa reter dessas citações duas idéias centrais: a relação entre sociedade e a natureza e a historicidade da sociedade. Com efeito, na análise marxista, as relações dos homens entre si (relações sociais) definem as relações do homem com a natureza. Desta forma, os fenômenos naturais não são enfocados em seu movimento intrínseco, mas enquanto recursos para a vida humana, ou seja, como fatores e recursos dinamizados pelo trabalho. Nesse processo, a natureza transformada ou socializada (segunda natureza) agrega em suas formas o “trabalho morto” de gerações passadas, diferenciando-se assim da “primeira natureza”, resultado exclusivo da história natural. A história humana, portanto, é uma ininterrupta transformação da primeira em segunda natureza, onde o homem altera as paisagens da superfície da Terra, imprimindo-lhe a sua marca. Desse modo, as formas espaciais criadas pelos homens exprimem as relações sociais vigentes na época de sua realização. A busca da unidade do homem com a natureza perde sentido, pois, nesse entendimento, o homem passa a ser visto como natureza, não do ponto de vista naturalista, mas como elemento contraditório em relação a ela e responsável por sua historicidade. No humanismo marxista, a relação dialética entre homem e natureza permite a consideração da subjetividade da experiência humana para além do homem histórico e social, o que foi possível com a abertura do marxismo para o diálogo com outras concepções da ciência como a historicista e a humanista. Essa abertura resultou em orientações metodológicas para a construção de conhecimento espacial das pessoas e no ensino de Geografia.

Essa concepção da relação entre sociedade e natureza é contemplada nas propostas de ensino que vimos analisando, como um dos principais objetivos do ensino

de Geografia, conforme ilustra o fragmento a seguir: “[...] compreender o espaço construído pela sociedade [...], como resultado da dinâmica entre o espaço natural e o constantemente transformado pela sociedade” (CALLAI 1998a, p. 56).

Essas propostas de metodologia de ensino apresentam elementos que se aproximam da compreensão da relação homem e natureza em Pestalozzi e Dewey.

Pestalozzi acentua a função dos sentidos na formação da vida mental, e para isso propõe o ensino intuitivo. Baseado no mote *primeiro as coisas depois as palavras*, ele leva os alunos a observarem a natureza, captando nelas os elementos da Geografia.

Dewey (1978), ao conceber a Geografia como descrição da Terra enquanto morada do homem, considerou que o estudo dessa ciência deve privilegiar as relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para se dilatarem os limites da experiência. Ou seja, refazer a experiência dotando-a de nova significação.

Como a Geografia marxista, a Geografia humanista, com base na fenomenologia, no existencialismo e na hermenêutica, também se posicionou contrariamente à concepção da relação entre homem e meio fundamentada no mundo concreto, objetivo e único da tradição positivista. Nessa via, a análise humanista, ao situar o homem no centro de todas as coisas como produtor e produto de seu próprio mundo, busca através do estudo das relações das pessoas com a natureza compreender os sentimentos e entendimentos do homem em relação ao espaço e como a simbologia e o significado dos lugares podem afetar a organização espacial (MELLO, 1990). Assumindo essa posição humanista, os parâmetros curriculares nacionais de Geografia enfatizam a importância de se trabalharem as dimensões subjetivas e, portanto singulares “[...] do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele” (PCNs, 1988b, p. 61). Essa é também a posição de Nogueira (2000) que busca nos mapas mentais um importante ponto de partida para o entendimento do lugar.

Um primeiro balanço das concepções acerca da relação entre o homem e o meio evidencia o avanço das concepções críticas da Geografia em relação às concepções anteriores, sobretudo no que diz respeito às soluções apresentadas para superar a dicotomia entre o homem e o meio e à redefinição do objeto de estudo da Geografia, até então desvinculado da perspectiva social. Nesse aspecto, as propostas em estudo apresentam características que se aproximam do que Boaventura (1987, p.9) denomina de paradigma emergente. Tais características são:

[...] primeiro, começa a deixar de ter sentido a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; segundo, a síntese que há que operar entre elas tem como polo catalisador as ciências sociais; terceiro, para isso as ciências sociais terão de recusar todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista com a conseqüente revalorização do que se convencionou chamar humanidades ou estudos humanísticos[...]

Com essa preocupação, expressivas mudanças foram introduzidas no campo de análise da Geografia. Entre elas pode-se destacar o novo significado que adquiriram as noções e conceitos que se delinearam historicamente na construção do universo lógico do raciocínio geográfico como, por exemplo, lugar, paisagem, região, natureza e território, entre outros.

Dentre esses conceitos, as propostas de ensino em estudo enfatizam a relevância do lugar e da paisagem para iniciar os estudos de Geografia, conceitos que serão analisados a seguir.

2. LUGAR

O conceito de lugar, que possui longa tradição na ciência geográfica, permaneceu por um determinado período à margem das discussões relativas ao ensino de Geografia. Nas propostas de ensino em estudo, verifica-se uma visível ênfase no tocante a esse conceito, em função de sua importância no que se refere ao aspecto concreto para realização do processo e aquisição da aprendizagem, conforme mostram os seguintes trechos:

[...] o processo de ensino deve-se pautar por trabalhar os conceitos a partir do concreto, ou seja, eles devem ser derivados da realidade concreta possível a ser contatada pelo aluno. Definimos, dessa forma, um percurso que partia da noção de lugar, como uma paisagem concreta e apreendida sensorialmente, para em conjunto com o aluno ir gradualmente progredindo até chegarmos à noção de espaço (PEREIRA, 1995, p. 12).

Como a Geografia lida com os lugares, com os lugares que são diferentes, com as diversas culturas, esses lugares podem ser o ponto de referência no trabalho escolar [...] (CAVALCANTI, 1998, p. 75).

Entendemos que partindo do lugar em que se vive, é mais fácil compreender os fenômenos[...] organizar informações [...] teorizar, [...] abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações (CALLAI 1998a, p. 59).

Tal como na atualidade, esse conceito foi muito valorizado pelo grupo pestalozziano, do qual Ritter participou, e cuja preocupação central era fazer da Geografia uma ciência vivaz, ou seja, um ensino baseado em elementos da realidade concreta. Com essa preocupação, Ritter chamou a atenção para a necessidade de “[...] buscar clareza e uma ordem que permitisse à Geografia converter-se em uma disciplina com possibilidades de docência, para que se superasse a fase descritiva, a acumulação de informações que nenhuma pessoa podia assimilar” (apud CAPEL, 1983, p.53). Nesse sentido, a aplicação dos métodos pestalozzianos em muito contribuiu para converter “[...] a geografia local ou regional [*Heimatkunde*] em um ensino ativo e em contato com a natureza” (CAPEL 1988, p. 90-91). Como se constatou, também Dewey considerou a geografia local (a pátria) como ponto de partida natural para o desenvolvimento reconstrutivo do ambiente natural.

Ritter, assim, empenhado em compreender a ordem que rege o todo terrestre, enquanto ser singular da realidade, enfatizou a importância de apreender a “individualidade” dos “lugares terrestres precisos” que constituem as diferentes partes desse todo (continentes). Nesse aspecto, considerou os lugares como a expressão dos arranjos (sistemas naturais) de elementos e forças, sendo a relação entre esses elementos e o homem o caminho para a compreensão de “particularidades” das localidades concretas, assim como nas demais escalas.

Essa postura permite comprovar o vínculo da concepção metodológica de Ritter com as regras fundamentais do método pestalozziano que postulavam: “[...] aprenda a classificar suas intuições e compreenda inteiramente o simples antes de avançar a algo mais complicado” (apud CAPEL, 1988, p. 56). Da mesma forma, Capel afirma que o termo lugar está associado à idéia kantiana de espaço absoluto à medida que ele é concebido como uma dimensão objetiva, um espaço físico localizável que se caracteriza pela expressão do arranjo dos objetos que lhe conferem um caráter individual. Igualmente La Blache, tal como Ritter, concebeu o lugar como ponto de localização dos fenômenos da superfície terrestre.

Ultrapassando a idéia desse conceito como simples localização espacial absoluta, Kaercher (1998), Callai (199[-]), Cavalcanti (1998) e Pereira (1993), concebem o lugar como resultado de um processo dialético entre a mundialidade em constituição e a especificidade histórica do particular. Nesse processo, o lugar como meio de manifestação da globalização recebe o impacto das transformações provocadas pela globalização em função de suas particularidades e, ao mesmo tempo, a eficácia das ações globais encontra-se na dependência das possibilidades da materialidade de suas

ações nos lugares. Do mesmo modo, o lugar, enquanto manifestação da identidade, do coletivo e do subjetivo, pode desenvolver resistências à globalização. Sendo assim, para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar apenas uma postura localista, uma vez que o mundo se faz presente em toda parte. Nesse sentido, os autores mencionados fazem as seguintes considerações:

[...] mais importante do que localizar, é relacionar os lugares e as sociedades que ali habitam, sempre tendo em mente a globalização da sociedade mundial que cada vez mais se integra, ainda que com diferentes poderes e direitos" (Kaercher, 1998, p. 19).

É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional. [...]. A globalização e a localização, fragmentando o espaço, exigem que se pense dialeticamente essa relação, pois, 'cada lugar é, à sua maneira, o mundo A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central' (CALLAI, 199[-], p. 84).

[...] a compreensão da globalização requer a análise das particularidades dos lugares, que permanecem, mas não podem ser entendidas nelas mesmas. O que há de específico deve ser encarado na mundialidade, ou seja, o problema local deve ser analisado enquanto problema global [...] (CAVALCANTI, 1998, p.90).

[...] cada lugar geográfico se diferencia dos demais, [...] nosso planeta não é uma realidade homogênea, mas, sim uma combinação de diferenças de todos os tipos, que se expressam em todas as escalas. Estudar a Geografia de uma pequena localidade é, [...] entendê-la em suas particularidades, inserindo-a na realidade do mundo como um todo; por outro lado, estudar a Geografia do mundo é procurar constantemente as maneiras pelas quais os diferentes lugares se combinam. (PEREIRA, 1993, p 124)

Em outra perspectiva, a Geografia humanista, ao transpor os limites da compreensão do lugar como algo objetivo, concebe os lugares como expressões fundamentais do envolvimento do homem no mundo. Os lugares, escreve Entrikin (1989, p.18), são "[...] fundamentos da existência do homem, fornecem não apenas o contexto de toda atividade humana, mas também de referência e identidade para grupos e indivíduos".³⁵ Como observa Relph (1979), não há, nessa abordagem, limites precisos

³⁵ É oportuno registrar a observação feita por Hartshorne (1978, p. 71), segundo a qual Ritter, ao escrever sobre a Terra, geralmente se referia a ela "como morada do homem", mas em outras passagens, utiliza a expressão *Irdisch*, que literalmente significa contexto. Nas palavras de Hartshorne (1978, p. 71): "[...] Muitos estudiosos sentiram-se perplexos ante a palavra 'irdisch' na expressão de Ritter. Quaisquer que sejam as razões dele ao empregá-la, Ritter afirmou explicitamente em seu contexto que incluía não apenas a crosta da terra (erdrinde), a cobertura vegetal e o mundo animal, mas também o mundo do homem com todas as atividades deste, que incluíam os "movimentos animados" e as "forças intelectuais". Claval (1976, p. 117) também concorda com esse entendimento, quando escreve: [...] Carl Ritter se expressava do seguinte modo: 'O objeto da Geografia consiste em dar a conhecer ao homem o cenário onde transcorre sua atividade, não se trata então de uma descrição do lugar por si mesmo, e sim sempre em função do homem'".

a serem traçados entre espaço, lugar região e paisagem. Da mesma forma, Entrikin (1980) esclarece que o conceito de região não é diferenciado do conceito de lugar, exceto no contexto da escala de análise. Lugar é o espaço que torna familiar ao indivíduo, é o espaço vivido, experienciado. Ao distinguir esses dois conceitos, Tuan (1985, p. 143) observa que na [...] experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. 'Espaço' é mais abstrato do que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor ". O conhecimento do lugar está vinculado à compreensão de sentimentos e significados. De acordo com os parâmetros curriculares de Geografia:

[...] lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (PCNs, 1978b, p. 29).

As citações mencionadas dão a perceber que, nas abordagens críticas, a noção de lugar adquiriu conteúdo diverso. Em que pese suas diferenças, pode-se destacar como um aspecto comum entre elas o fato de apontarem como elementos importantes, para compor o conceito de lugar, a identidade, a diferença, as relações entre as pessoas e entre os lugares, os aspectos culturais e subjetivos, a dimensão histórica e o desenvolvimento de habilidades de orientação, de localização e representação. A respeito da identidade e da diferença Callai (199[-], p. 120) escreve:

A identidade entre as pessoas de um lugar é inequívoca. Talvez seja exatamente por aí que resida a possibilidade de superar a homogeneização imposta pela globalização. A nossa diferença como cidadãos de um determinado lugar é que nos leva à construção da identidade do lugar, embora esta identidade não seja do lugar em si, mas das pessoas que vivem ali e que produzem um espaço com características próprias, com suas marcas e diferenciações internas.

As propostas que estamos analisando têm, também, em comum a seleção de conteúdos e métodos de ensino referidos aos princípios didáticos valorizados nos primórdios da constituição da Geografia como ciência e matéria de ensino: do conhecido ao desconhecido, do particular ao geral. Embora os autores lidem com esses princípios sob variada modulação metodológica, é notória a menção ao município, à cidade, ao bairro e à rua como conteúdos significativos para a compreensão de como o

universal se particulariza e se torna singular em um determinado local, com base em atividades vinculadas à prática cotidiana, às experiências vividas ou, como escreve Callai (1998c, p.73), a uma realidade concreta para a vida das crianças e num tempo e espaço claramente definidos e próximos delas.

Com efeito, Pestalozzi desenvolveu o princípio metódico 'do próximo para o distante', propondo o estudo dos fenômenos geográficos por círculos concêntricos em que primeiro se apresentava ao aluno o "próximo" ou concreto, para em seguida tratar as áreas distantes. Ou seja, o município, a cidade a região a nação a que se pertence e, finalmente, o mundo. Dewey parece adotar o mesmo princípio, no entanto, censura Pestalozzi por este não ter conseguido passar das representações ao pensamento reflexivo. Destarte, no limite de suas possibilidades teóricas, Pestalozzi acentuou muito o método intuitivo pelo qual as coisas eram captadas pelas impressões sensoriais e estas transformadas em representações, mas com isso chegava-se apenas às associações, não às relações. Como mencionado na opinião de Dewey, manter o conhecimento dos alunos apenas nos limites do local faz com que os fatos sejam apenas objeto de curiosidade, sem que eles conduzam seu pensamento para mais longe, mediante novas significações, novas relações, dentro de um processo de reflexão.

Nessa perspectiva, Kaercher(1998, p. 15) considerando que no estudo de Geografia a preocupação inicial deve ser com o "[...] espaço vizinho, ou seja, com o espaço vivido (casa, escola, bairro, cidade) [...]", enfatiza que isso não significa "[...] trabalhar na seqüência rígida espaço próximo-distante (casa, bairro, cidade, estado, país, continente), pois não raro decisões que afetam o espaço imediato são tomadas em outros continentes". Da mesma forma, Callai (1998c, p.74) argumenta que noção de próximo/distante não se restringe apenas a elementos empíricos do espaço, isso porque as inúmeras relações sociais de um lugar ultrapassam as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se, na maioria das vezes, com base em interesses externos. Do seu ponto de vista, a noção de próximo/distante deve ser associada ao que é significativo para a vida dos alunos, para que eles se reconheçam como cidadãos. Nesse sentido, afirma:

É imprescindível que se supere a idéia de círculos concêntricos, partindo do próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo. Iniciar pelo "EU" e avançar circularmente é considerar, equivocadamente que o mundo e a vida das pessoas acontecem numa seqüência linear de distâncias. O mundo não é tão simples assim. As relações sociais são complexas e vão muito além de uma simples seqüência de escalas e de uma explicação encadeada do menor para o maior e mais distante (CALLAI, 199[-], p. 108).

Os conteúdos relacionados ao município e à cidade são também destacados nas propostas em estudo como fundamentais para a aquisição de informações e formação de conceitos como lugar e paisagem, entre outros, necessários ao desenvolvimento do pensamento espacial, assim como para subsidiar o desenvolvimento de valores, atitudes e convicções necessárias à formação da cidadania.

Como alternativa para viabilizar esse trabalho, Callai (1998c,) e, nesse ponto, também os PCNs (1998b) apontam como procedimentos importantes as excursões, passeios, visitas dentre outros. Conforme registrado nos PCNs (1998b, p. 34):

É relevante lembrar que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar. Saídas com os alunos em excursões [...] são fundamentais para ensiná-los a olhar a paisagem.[...] A observação permite explicações sem necessidade de longos discursos. Além disso estar diante do objeto de estudo é muito mais cativante e prazeroso no processo de aprendizagem [...] No estudo das paisagens urbanas e rurais, pode em grande parte ser desvendado pela observação direta dessas paisagens. Uma excursão [...] garantirá um contato direto com o solo, a vegetação e as formas de organização da produção.[..]

A prática da excussão foi proposta por Pestalozzi, para quem o ensino intuitivo visava estimular a capacidade dos alunos com base na observação direta do objeto de estudo. Para isso, propôs que as crianças realizassem em grupo excursões instrutivas com vistas a perceber e compreender a natureza como um todo. Assim, Pestalozzi estabeleceu como ponto de partida o pequeno mundo da criança para o ensino da Geografia local ou regional. No Brasil, a prática das excursões, foi postulada por Rui Barbosa e Proença, para quem era indispensável a prática das excursões o estabelecimento de um plano de estudos com objetivos previamente fixados. Embora no ensino de Geografia a prática das excursões tenha sido introduzida no século XIX, sua origem remonta a Comenius, sendo posteriormente valorizada por Rousseau.

3 PAISAGEM

Como o conceito de lugar, o conceito de paisagem vêm sofrendo um processo de redefinição, motivado pela dinâmica do conhecimento. Em sua trajetória, esse conceito incorporou diferentes significados e sentidos como, por exemplo,

contemplação e sentimento que começaram a ser delineados no Renascimento e consolidaram-se notadamente nos séculos XVIII e XIX³⁶ No entanto, escreve Fagin (1994, p. 30):

Embora o conceito de paisagem tenha se difundido especialmente a partir do século XVIII, alimentado pelo espírito romântico ligado ao 'mundo natura', sua percepção sempre teve lugar importante na estruturação do cotidiano das sociedades humanas e no desenvolvimento de sua religiosidade, suas técnicas e sua economia. O contato com a natureza é significativo e simbólico na vida das pessoas e as diversas sociedades constroem ao longo do tempo, um tipo de relação peculiar e específica com ela.

Na Geografia, a paisagem, como afirma Capel (1998, p. 345), se converteu em um objeto essencial da investigação desde princípios do século XIX.

Aceitou-se que a combinação dos fenômenos na superfície terrestre se traduz em tipos diferentes de 'paisagens' (Landschaften, Landscapes, Paysages), em morfologias diferenciadas do território. A paisagem se traduziria de alguma maneira nas interações entre os distintos elementos físicos e entre esses e os grupos humanos; de fato, a concepção paisagista se preocupa sobretudo com o resultado material dessas interações, mais do que com elas mesmas. Cada região, por outro lado, se traduz em uma paisagem, e esta é o reflexo da diferenciação espacial.

Assim, a paisagem passou a ser utilizada na Geografia para explicar as relações entre homem e natureza.³⁷

Na transição do século XIX para o século XX, a paisagem foi bastante evidenciada, tornando-se, para alguns teóricos, o próprio objeto da Geografia. Desde então, fala-se em paisagem geográfica referindo-se a uma porção da superfície terrestre definida, primordialmente, por suas formas externas, nas quais o homem atua com maior ou menor intensidade. A preocupação em melhor explicitar esse conceito

³⁶ Em oposição à concepção de natureza que se concretizou com o pensamento iluminista, no final do século XVIII, o movimento romântico com base numa concepção organicista e mística da natureza buscou recuperar a perda de harmonia entre o homem e natureza. Nesse contexto, a percepção da natureza implicará um momento de notável observação da mesma como paisagem. Atribuindo grande destaque ao papel da arte no processo de conhecimento, os românticos ressaltaram a dimensão estética da natureza. Será com o olhar do artista que se observará inicialmente, a paisagem: um olhar capaz de evocar os mais diversos sentimentos. Nessa perspectiva, Humboldt colocou a paisagem como fundamental para o conhecimento da natureza. Seu especial interesse pelas artes valorizará a representação da paisagem no desenho e na pintura, também como forma de difusão do conhecimento. Conforme Ostuni (1969), Ritter, em sua obra *Erdkunde*, utiliza o termo paisagem (Kandschaften) ao se referir às características particulares da fisionomia dos diferentes países (Lander). Além disso, sua obra teve papel fundamental na estruturação de concepções geográficas que privilegiaram a paisagem como objeto de estudo.

³⁷ De acordo com Capel (1988) para os autores alemães e posteriormente para os franceses os termos paisagem e região eram equivalentes.

resultou na criação de dois tipos de paisagem: a natural e a humanizada para se referir ao predomínio dos elementos biofísicos ou antrópicos. Contudo, referem-se a uma concepção fisionômica na qual prevalecem, na análise, as relações externas, ou seja, centradas apenas nos traços objetivos da paisagem observada. Assim, partir sempre do real era o preceito fundamental para o estudo da paisagem.

Diferentemente dessa visão, nas propostas em estudo a paisagem é concebida como “[...] primeiro foco de análise, como ponto de partida para aproximação do objeto de estudo que é o espaço geográfico, contendo, ao mesmo tempo uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva” (CAVALCANTI, 1998, p.98).

A paisagem, escreve Callai (199[-], p. 110), é a imagem, a representação do espaço em um determinado momento do processo de sua construção. É o resultado da materialização do tipo de relação que existe entre as pessoas e que essas estabelecem com a natureza. “[...] Não é o espaço em si, é a fotografia do espaço, e como tal expressa [...] sua história, seu movimento, que é resultado do jogo de forças dos homens entre si e desses com a natureza”. Pode-se dizer então que a paisagem é tudo aquilo que se vê, que a nossa visão alcança, “[...] e a nossa visão depende da localização em que se está”. Nesse sentido, ela pode ser observada em escalas diferentes que permitem apreender o que ela expressa de formas diferenciadas, dependendo da perspectiva do olhar.

A dimensão da paisagem é a da percepção, ou seja, o que é apreendido pelos sentidos. Como observa Santos(1988, p. 63), “[...]o aparelho cognitivo tem uma importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda a nossa educação formal ou informal, é feita de forma seletiva. [...]”. Desse modo, cada pessoa vê a paisagem baseando-se em sua visão, seus interesses, sua concepção. “[...] A aparência da paisagem, portanto, é única, mas o modo como a apreendemos poderá ser diferenciado” (CALLAI, 199[-], p. 96). A apreensão da paisagem precisa ultrapassar o que é visível, observável, para se chegar à apreensão do seu significado. As propostas em questão dão destaque ao conceito de paisagem como ponto de partida para o estudo do lugar, nos seguintes termos:

Se temos como grande objetivo para o 1º Grau dotar a criança de capacidade suficiente para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, entendendo as manifestações paisagísticas como grandes ‘sintomas’ dessa espacialidade, nosso ponto de partida deverá ser o que há de mais concreto e palpável nessa relação sociedade-espaço que é exatamente a paisagem, E, mais que isso, pode ser investigada em seus elementos, de modo a permitir o descortinamento do intrincado mundo das relações sócio-espaciais, tanto na escala mundial, como regional (PEREIRA, et. at. 1991, p.128).

A Geografia tem como objetivo compreender a vida de cada um de nós desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos serem como são. Entender a lógica que está inserida em cada paisagem. Como ela foi construída? Por que é assim? É preciso romper com a simples visualização/descrição conformista das paisagens (KAERCHER, 1998, p. 15).

[...] na formação do raciocínio geográfico, o conceito de paisagem aparece, no meu entendimento, no primeiro nível de análise do lugar, estando estritamente ligado a esse conceito. É pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivência empiricamente um primeiro nível de identificação do lugar (CAVALCANTI, 1998, p. 100).

A observação e a caracterização dos elementos presentes na paisagem é o ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza (PCNs 1998b, p. 51).

Na perspectiva humanista, a paisagem relaciona-se com a percepção. Essa se constitui de um conjunto de signos que a estruturam segundo o sujeito que a observa e a vivência. Desse ponto de vista, a paisagem, escreve Mendoza (1988, p. 132), seria “[...] uma composição mental resultante de uma seleção e estruturação subjetiva a partir da informação emitida pelo entorno, mediante o qual se torna compreensível ao homem e orienta suas decisões e comportamentos”.

Com efeito, o ponto comum entre as propostas de ensino analisadas consiste em tomar a observação da paisagem como ponto de partida para a construção do saber geográfico escolar.

[...] em relação à observação, o professor pode levá-los a compreender que não se trata apenas de olhar um pouco mais detidamente, mas sim de olhar intencionalmente, em busca de respostas, nem sempre visíveis de imediato” A descrição, por sua vez não deve ser apenas uma listagem aleatória do que se observa, mas a seleção das informações que sugerem certas explicações e possuem relação com as hipóteses daquele que observa e descreve (PCNs, 1998b, p. 52).

A preocupação em desenvolver a capacidade de observação é um dos mais antigos princípios didáticos. Pestalozzi qualificou a percepção como o fundamento absoluto de todo conhecimento. Nesse sentido, considerou que o fundamental não era ensinar aos alunos um ou outro conhecimento, ainda que considerasse isso como indiscutivelmente necessário, mas desenvolver a capacidade de percepção e observação das crianças de modo a permitir a formação de conceitos. Nesse processo, destacou a observação e a representação da paisagem como procedimentos fundamentais do

processo pedagógico. Daí o seu entendimento de que o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, ou seja, em uma situação real. A título de exemplo vale retomar aqui o relato de um dos discípulos de Pestalozzi captados por Proença:

Era no terreno que nós aprendíamos as primeiras noções de geografia. Um estreito vale nos arredores de Yverdon, no fundo do qual corre o Buron, era o ponto para onde de começo nos dirigíamos. Tínhamos, então, de contemplá-lo no seu conjunto e nas suas particularidades até que tivéssemos a intuição justa e completa do todo. Agora cada um de nós ia tirar punhados de um barro que ali existia, e com elle enchíamos as cestas que havíamos levado para esse fim. De volta ao castello, tomávamos os lugares que se nos haviam indicado diante de longas mesas, para modelar em argila o valle que havíamos observado. Nos dias seguintes, novas excursões e novas explorações, cada vez mais extensas que tinham como consequência a ampliação do nosso trabalho. Assim íamos indo até que ficasse terminado o estudo da bacia do Yverdon e nós pudéssemos, do alto do Montéla, abarcar-lhe o conjunto. Dávamos, então, por acabado o nosso mappa em relevo, e era tempo de passarmos à carta geographica, para cuja compreensão nos havíamos preparado. (in PROENÇA [19--] p. 49) (sic)

Como se pode verificar, Pestalozzi não começa dos mapas ou do livro didático, mas do contato com a própria natureza. Os alunos são levados a um lugar em que se pode observar o vale e o rio, captando deles uma impressão exata. Voltando à escola (a escola era o castelo de Yverdon), com a argila retirada perto do vale, era construído um modelo do vale observado. Somente depois disso é que os alunos consultavam o mapa.

O estudo da paisagem adquiriu força a partir do movimento da Escola Nova iniciado na Europa, na segunda metade do século XIX. Durante as primeiras décadas do século XX a pedagogia e a psicologia da educação preconizaram a necessidade de centralizar os conhecimentos no mundo próximo da criança, acrescentando ao processo de ensino e aprendizagem as experiências do aluno e outorgando ao entorno, ao meio conhecido, um importante recurso didático. Como traço característico do estudo do meio, pode-se destacar a aplicação de uma *metodologia indutiva*. O conhecimento se adquire pelo acúmulo de experiências que permitem uma progressiva generalização do saber. Parte do real, do próximo, do diretamente observável para se chegar ao abstrato. Daí a ênfase dada às excursões como um procedimento que permite observar, descrever e explicar os aspectos concretos da paisagem. Nesse processo, o aluno torna-se o elemento ativo de um conjunto de processos cuja direção ele próprio deve assumir.

Nas propostas em estudo, o estudo do meio é apontado como importante recurso metodológico para o desenvolvimento da capacidade de observação assim como por propiciar a comparação e da identificação de semelhanças e diferenças entre as paisagens.

Na abordagem humanista, vale destacar a valorização da arte e da literatura, como elemento de mediação entre a vida e o universo das representações. Nos PCNs, pode-se perceber essa posição quando seus autores sugerem resgatar a relação entre a Geografia e o universo simbólico da literatura brasileira para trabalhar as diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Do mesmo modo recomenda-se a aproximação do ensino de Geografia com formas de linguagem do campo da arte que explicitam valores e significados construídos por diferentes grupos sociais, como músicas, filmes, fotografias e pinturas, para interpretar as paisagens e construir conhecimentos inerentes ao espaço geográfico.

Em relação às representações, as propostas de Simielli (199) e Nogueira (2002) postularam a utilização das representações e dos mapas mentais como um recurso didático fundamental para trabalhar temas que possibilitam ampliar o entendimento das paisagens dos diferentes lugares.

000

Finalmente, cabe uma referência explícita à unidade entre objetivos, conteúdos e métodos. Reitera-se, neste trabalho, a importância de se considerar essa unidade na análise das propostas de ensino. Certamente, na perspectiva da pedagogia, os métodos de ensino constituem a principal via para que professores e alunos alcancem os objetivos, pela internalização dos conteúdos. O mérito das propostas de ensino atuais está na articulação desses três elementos. Com efeito, como se pode verificar nos quadros ao final do capítulo II, um dos principais objetivos da Geografia é desenvolver o pensamento autônomo dos alunos, do ponto de vista do raciocínio geográfico. Para trabalhar esse objetivo, são indicados conteúdos de relevância social, selecionados com base em conceitos como: lugar, paisagem, região e território. Desses conteúdos e objetivos decorrem os métodos e procedimentos, observação da paisagem, descrição, comparação, síntese, excursões, estudo do meio, mapas mentais, música, problematização, dentre outros, que permitem a construção de conceitos geográficos tendo como referencia a Geografia do aluno.



No final do Cap. III, verificou-se que a forma apontada para abordar os conceitos geográficos como – paisagem, região, natureza, lugar baseava-se na aprendizagem intuitiva e implicava procedimentos como observação, descrição, comparação. A preocupação com esses procedimentos é também característica marcante das atuais propostas de ensino de Geografia.

O que parece claro, ao analisar as propostas atuais do ensino da geografia, é um posicionamento preciso acerca do papel do método de ir em busca da lógica interna do processo de ensino, entendendo que o método está determinado pelos objetivos e pela matéria de ensino. Cabe reiterar o caminho metodológico formulado por Pestalozzi acerca do método intuitivo, bem como a fórmula conhecida de Dewey do aprender fazendo ou, mais especificamente, o aprender através da pesquisa do meio natural e social utilizando-se o método de solução de problemas. Dewey enriquece Pestalozzi, reafirmando a Geografia como estudo das relações do homem com seu meio, tendo o local como ponto de partida mas sempre para ampliar e refazer a experiência, dotando-a de novos significados.

Há uma concordância nos textos dos autores analisados em torno desses procedimentos, talvez acentuando-se mais as vivências de situações concretas através da valorização da percepção do cotidiano, da observação da paisagem, da geografia do aluno, da construção coletiva de conhecimentos, da ascensão dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos, da captação das diferenças.

Trata-se de uma formulação muito promissora se se quer efetivamente juntar pedagogia com Geografia. Verifica-se que nem se trata tão-somente de destacar os conteúdos formais nem tão-somente os processos mentais. Antes, sugere-se que uma correta organização do ensino é aquela que influencia a aquisição de conceitos científicos e, por esse caminho, promove o desenvolvimento do pensamento. Para que isso ocorra, é necessário que o acesso aos conteúdos sistematizados da Geografia percorra o processo de investigação e os modos de pensar a ciência geográfica. Isso envolve estratégias de ensino que ajudem os alunos a internalizarem formas de pensamento, habilidades de pensamento, que levam a uma reflexão sobre a metodologia investigativa da ciência geográfica. Isto é o que Cavalcanti chamaria de “formar o raciocínio espacial” ou, dito de outra maneira, ensinar a pensar geograficamente. Este modo de entender a relação conteúdo-método é expressado por Davydov, da escola de Vigotsky:

[...] a apropriação das formas culturais feita pelo indivíduo é um caminho bem-traçado no desenvolvimento de sua consciência. Se esta proposição for aceita, a tarefa fundamental ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual do ser humano se transforma nas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação destas formas pelo indivíduo se torna o conteúdo do desenvolvimento de sua consciência. (Davydov, 1988, p. 43).

Ante o exposto, evidencia-se claramente a retomada de princípios fundamentais das propostas de Geografia e de seu ensino, em especial pelos autores que, na atualidade, têm se empenhado em transformar a Geografia em uma ciência viva, dinâmica, comprometida com a formação da cidadania.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição inicial desta pesquisa foi a de realizar um cotejamento entre os conceitos básicos da Geografia e indicações metodológicas para o seu ensino, tal como aparecem na Geografia moderna e nos conceitos e indicações metodológicas das propostas de metodologia de ensino, produzidas a partir de 1990. Pretendeu-se fazer esse cotejamento com base na relação objetivos-conteúdos-métodos encontrada no tratamento pedagógico-didático dos conceitos, objetivando verificar a existência da relação de continuidade entre as propostas da Geografia moderna e as propostas contemporâneas.

No percurso investigativo, empenhou-se em mapear os conceitos e as propostas de ensino de alguns clássicos – especificamente Ritter, La Blache, Pestalozzi – passando pela 2ª metade do século XIX, depois o século XX, com Dewey e, no Brasil, com Rui Barbosa, Delgado de Carvalho e Firmino Proença. Procurou-se, desse modo, os momentos de avanço, dentro de uma direção já delineada nos albores da modernidade. Não há certeza de que esse esforço tenha sido bem sucedido, todavia, a tentativa realizada foi pôr em evidência elementos que pudessem dar suporte à hipótese inicial de que haveria uma forte relação de continuidade entre os clássicos e as propostas atuais feitas na última década, em relação ao ensino da Geografia. A investigação acadêmica relativa à essa questão, no entanto, não está amadurecida. As discussões, pela importância do tema, são escassas e as referências à história da metodologia de ensino de Geografia aparecem tangenciando outras discussões constituindo um campo aberto à investigação.

O período analisado, dos primeiros anos de 1990 até 2000, mostra uma inflexão em relação às tendências do ensino de Geografia verificadas nas décadas anteriores, caracterizadas pela forte influência de pesquisadores voltados especificamente para a metodologia do ensino de Geografia. Não se quer dizer que nas décadas anteriores

não tenha havido essa preocupação. Por certo que ela já existia, mas ela se cingia a proclamar a necessidade de um ensino “crítico”, ou seja, a renovação da postura pedagógica seria correspondente à adoção de uma metodologia histórico-dialética, quase sempre dispensando-se a mediação pedagógico-didática. Diferentemente, a nova leva de autores ligados ao ensino da Geografia, sem descartar as implicações políticas dos conteúdos geográficos e do seu ensino, incorpora elementos específicos da atividade de ensinar e educar. Conforme citado inicialmente, se os críticos da Geografia tradicional não trouxeram vida aos conteúdos geográficos ressignificados, por negligenciarem práticas didáticas, a nova leva enriquece esses conteúdos precisamente por induzirem seus leitores – basicamente os futuros professores do ensino fundamental e médio – a agregarem uma análise e um tratamento didático aos conteúdos que propiciem uma efetiva internalização de conceitos e modos de agir.

Com base nos autores investigados, pode-se arrolar algumas das contribuições mais marcantes, tais como: a preocupação de contribuir para a formação de cidadãos, de estabelecer o vínculo do conhecimento com a prática; de transformar o ensino de geografia em algo vivo, a revalorização do lugar como ponto de partida para o estudo da Geografia, o reconhecimento da subjetividade, da afetividade, da cultura, da identidade, da diferença, do simbólico, a referência aos conceitos geográficos para definir conteúdos de ensino, a valorização das experiências cotidianas e representações sociais dos alunos para a construção desses conceitos; a indicação de procedimentos que propiciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas como observação, comparação, análise, síntese, excursões e estudo do meio para trabalhar conteúdos.

Essas características apontaram o vínculo das propostas apresentadas com duas importantes tendências do pensamento geográfico atual: a marxista e a humanista e cultural.

A concepção marxista parte do entendimento de que o lugar se produz na articulação contraditória entre o global que se anuncia e a especificidade histórica do particular; da ênfase na historicidade dos fenômenos espaciais para compreender a dinâmica da realidade; da valorização de diferentes níveis de escala social (local, regional, nacional e mundial), como critério de análise; da relevância atribuída à espacialidade como uma dimensão imprescindível para compreensão do espaço geográfico; no movimento empírico-abstrato-concreto para trabalhar a construção de conceitos. Nessa linha, merece destaque a referência a autores que postulam a reestruturação da análise geográfica marxista, sob a ótica de um novo campo

interpretativo da dialética, mais flexível e adaptativamente reestruturado, tais como Henri Leëbvre (1986), David Harvey (1989) e Soja (1993). Isso explica a presença nas propostas mencionadas de temas como diferença, identidade, cotidiano, da conexão espaço-tempo para explicar a realidade, assim como o realce dado à relação dialética entre o espaço percebido (o espaço cotidiano da prática social), o espaço concebido (espaço elaborado intelectualmente) e o espaço vivido (o espaço das representações).

Cabe também destacar a referência às reflexões de Milton Santos, especificamente no que tange às questões relacionadas à globalização, à importância do estudo do lugar, da paisagem e do espaço.

O fato de os autores das propostas de ensino analisadas extraírem da produção acima mencionada elementos que enriqueceram suas propostas, revela o compromisso de sintonizar a prática da Geografia escolar com a leitura inovadora da realidade. Revela também o reconhecimento da importância e da riqueza de outras condutas para refletir acerca dos processos sociais que geram a construção do espaço. A esse respeito, vale destacar a posição de Cavalcanti (1998, p. 17) para quem, na atualidade, uma linha de pensamento fecunda é:

[...] aquela que encara este momento não como uma ruptura da modernidade ou do capitalismo, mas aquela que tem olhos abertos para as grandes transformações ocorridas, em todas as esferas da vida, e se mune, partindo de um ponto de referência dialético, marxista, de “ferramentas” teóricas novas ou reformuladas, marxistas ou não, para entender a espacialidade que é simultaneamente produto social e uma condição da prática individual e social.

A tendência humanista manifesta-se com base na valorização de temas ligados à percepção, à psicologia e à cultura que colocam em destaque a importância da experiência vivida para interpretar o significado, o sentimento e o entendimento dos seres humanos a respeito do espaço e do lugar.

Não foi possível, tomando-se em consideração a presente pesquisa e seus resultados, saber em que grau os alunos do ensino fundamental e médio estariam aprendendo melhor a Geografia, tendo em conta a capacidade de internalizar conceitos, formar pensamento próprio, saber pensar com instrumentos conceituais e metodológicos da Geografia, produzir conhecimento etc. Esse constitui um tema urgente de pesquisa. Todavia, pode-se fazer algumas inferências no seguinte sentido: há maior preocupação com a relação do aluno com o saber e com o papel do aluno na sua própria aprendizagem, maior investimento no desenvolvimento dos processos mentais dos

alunos, o que estaria levando a uma melhor qualidade das aprendizagens, mais do que simplesmente entender bom ensino como ensino crítico. A aposta que entusiasma, em relação a essa nova leva de pesquisadores, é a compreensão de que não se formam sujeitos críticos sem antes formar sujeitos pensantes.

As propostas de ensino de Geografia analisadas mostram uma visível aproximação da Geografia com a Didática, precisamente porque esses autores tiveram a sensibilidade de buscar na Didática o que a Geografia por si própria não pode proporcionar: como os sujeitos aprendem, como podemos ajudar os alunos a internalizarem conceitos e trabalharem com eles, como fazer com que os conteúdos e métodos da Geografia tenham sentido para o aluno, etc. Nesse aspecto, o que se percebe é uma maior preocupação dos autores das propostas analisadas em estabelecer a relação entre os objetivos, conteúdos e métodos. Percebe-se também como ponto comum entre eles o entendimento de se considerar o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo desse processo. Nessa linha, são valorizadas as contribuições de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e da didática crítico social socioconstrutivista.

O ensino de Geografia nas séries iniciais foi pouco contemplado no material que analisamos, exceção talvez a Cavalcanti (2000) que trabalhou com professoras e alunos desse segmento do ensino fundamental. Não é difícil constatar que a formação de professoras, de 1ª a 4ª séries, em conteúdos específicos de Geografia, é inexistente ou extremamente precária. Temos que concordar com Libâneo (1999, p. 20) que escreve:

[...] dentro das concepções mais atuais da pedagogia, o ensino está associado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos por meio dos conteúdos. Não se trata mais de “passar” conteúdos, mas de desenvolver nos alunos capacidades e competência do pensar. Ou seja, está sendo requerido das professoras praticamente uma dupla exigência: dominar os conteúdos e, especialmente, o modo de pensar e raciocinar próprio de cada disciplina. Vale dizer, os professores precisam ter muita segurança em relação ao processo de investigação próprio de cada disciplina. Na prática, isso significa que os professores de educação infantil de 1ª a 4ª precisam de um sólido domínio dos conteúdos específicos e das práticas investigativas que lhes são conexas. É claro que não se exigirá um domínio de conteúdos igual ao que se ministra no bacharelado de cada uma das matérias (Letras, Geografia, Matemática etc.), mas de um corpo de conhecimentos básicos em nível superior igual ao que se exigira do currículo das séries iniciais[...] O que desejo argumentar é que a formação de professores de educação infantil e de 1ª a 4ª não pode mais prescindir de conhecimentos específicos dos conteúdos de português, história, geografia, matemática. Não é suficiente tratar apenas das metodologias específicas dessas disciplinas, como tem sido usual nos currículos de pedagogia.

Com base no que se constatou neste estudo, é inteiramente cabível que as atuais tendências no ensino de Geografia façam uma re-visita aos clássicos da Geografia moderna. O reforço da disciplina Teoria e Métodos da Geografia traria, nesse sentido, uma contribuição preciosa na formação dos futuros professores. Conforme mencionado na introdução o olhar geográfico não pode prescindir das contribuições pós-modernistas no seu viés crítico, e agora afirma-se também que não se pode prescindir da contribuição dos clássicos modernos tanto da Geografia quanto da Pedagogia. E preciso que o professor compreenda a relação entre a produção dos clássicos e a produção contemporânea da Geografia para que possa se posicionar criticamente ante as transformações vivenciadas pela Geografia escolar. Nesse aspecto, uma questão que preocupa é perceber que, na maioria dos casos os futuros professores deixam a universidade com o quase total desconhecimento do processo histórico de construção da Geografia escolar brasileira.

Os resultados desta pesquisa finalmente incitam a reafirmar com mais convicção que a qualidade da aprendizagem escolar de Geografia depende, de forma relevante, da contribuição da pedagogia e da didática, o que se torna ainda mais evidente com as recentes pesquisas nesse campo. Inegável também é a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca das transformações epistêmico-didáticas vivenciadas pela Geografia escolar. Essa afirmação é um convite à continuação desta pesquisa, o que permite concluí-la com o poema de Fernando Pessoa que, embora gerado com preocupações diferentes, exprime com simplicidade essa necessidade:

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estava começando,
A certeza de que era preciso continuar
E a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- AEBLI, Hans. *Didática Psicológica*. São Paulo: Companhia e Editora Nacional. Ed. da USP, 1973.
- AIRES, Lorenzo Luzuriaga. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- AMORIM FILHO, Oswaldo B. *O contexto do desenvolvimento dos estudos humanísticos e perceptivos na Geografia*. BH: UFMG, 1987.
- ANDRADE, Manuel C. de. *Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. A AGB e o pensamento geográfico no Brasil. *Terra Livre*, n.9, São Paulo: AGB, jul/dez. 1991.
- ARAÚJO, Inês L. O espaço em Foucault. *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos*. Curitiba: AGB, jul. 1994.
- AZEVEDO, Fernando A. *A cultura brasileira*. 6. ed. Brasília: Ed. da UNB, 1996.
- BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. V.X, 1883, tomo II., Rio de Janeiro, 1946..
- BENKO, Georges. Modernidade, Pós-modernidade e Ciências Sociais. In: *Humanitas*. Revista do Departamento de Geografia/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP: n. 13, 1999.
- BERDOULAY, Vincent. Do Contexto ao relato: Revisitar a modernidade. In: *Redescobrimo o Brasil – 500 anos depois.*, Iná Elias Castro et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOMFIM, Natanael Reis. A Geografia da Percepção e a percepção da Geografia. In: *Geografia*. Rio Claro: v. 23, abril 1998.

BRAGA, Rosalina Batista. *Construindo o Amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos Geográficos na escola elementar*. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia – FFLCH – USP, São Paulo, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. (Orgs.). Antônio Carlos Castrogiovani et al. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998a.

_____. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. (Orgs.). Castrogiovani, A Carlos et al. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998b.

_____. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. (Orgs.). Antônio Carlos Castrogiovani et al. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998c.

_____. *A Formação do profissional da Geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

_____. A Geografia no ensino médio. *Terra Livre*. n.14 São Paulo: AGB. Julho, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações*. Antônio Carlos Castrogiovani (org.). Ed. Mediação, 199[-].

CAMPOS, Rui Ribeiro de. A Geografia de Aroldo de Azevedo. *Geografia*. Rio Claro, São Paulo: v. 25, agosto, 2000.

CAPEL, H. Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos. In: *Geo-Critica*. n. 8 e 9, Barcelona: 1977.

_____. *Filosofia y ciência en la Geografía contemporânea. Una introducción a la Geografía*. 3. ed. Barcelona: Barcanova, 1988.

_____; URTEGA, L. La geografía en un curriculum de ciencias sociales. *Geo crítica*, Barcelona: Jan.1986.

_____. *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Salvat Ediciones Generales S.A, 1991.

CARDOSO, M. Eduarda Garcia. *O conceito de paisagem no livro didático e suas implicações para o ensino de geografia*. Dissertação (mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia USP, São Paulo, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar: mundialização e fragmentação. In: *Fim de século e globalização*. (Orgs.). Milton Santos et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.

_____. et. al. (orgs.). *Geografia na sala de aula* São Paulo: Contexto, 1999.

- _____. Geografia e Ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. Ana Fani Carlos Alessandri e Oliveira, A U. de. (orgs.). São Paulo: Contexto, 1999.
- CARVALHO, Maria Inês da S de Souza. *Fim de século: a escola e a Geografia*. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 1998.
- CASTELLAR, S. M. Vanzella. A Formação de professores e o ensino de Geografia. *Terra Livre*. n.14. São Paulo: AGB, julho,1999.
- CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS /Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.
- CASTROGIOVANI, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações*. Ed. Mediação, 199[-].
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino crítico de Geografia em escolas públicas do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 1991.
- _____. A produção sobre o ensino de Geografia veiculada nos encontros nacionais da AGB (1976-1986): um levantamento preliminar. In: *Boletim Goiano de Geografia*. Departamento de Geografia da UFG, . Goiânia, Jan./dez. 1995.
- _____. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas referências de Análise. *Terra Livre*, n.14. São Paulo: AGB, julho.1999.
- _____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.
- CHÂTEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Cia e Editora Nacional, 1987.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 2. ed., 1985.
- CLAVAL, Paul. *Evolución de la Geografia Humana*. Oikos-tau, S.A ediciones, Barcelona, 1974.
- _____. As abordagens da Geografia Cultural. Trad. Paulo César da C. Gomes. In: *Explorações Geográficas: percursos no fim do século*. Iná Elias de Castro et al. (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *A Geografia Cultural*. Trad. Luíz F. Pimenta e Margareth de C. A. Pimenta. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.
- COPETA, Clara. *Géographie phénoménologique et sciences cognitives: un parcours*. In: *Géographie et Cultures*, n. 9. Paris: Harmattan, 1994



CORRÊA, R. Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: *Geografia: Conceitos e Temas*. Iná Elias de Castro et al.(orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. Geografia cultural: passado e futuro – uma introdução. In: *Manifestações da cultura no espaço*. Roberto. Lobato Corrêa e Zeny Rosendal (orgs.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

DAVYDOV. V. V. Problemas de desenvolvimento mental da criança. In: *Soviet Education*, n.30. v.8, 1988.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1978

DOLL Jr. William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.

ENTRIKIN, J. Nicholas. O Humanismo Contemporâneo em Geografia. In: *Boletim de Geografia Teorética*. Rio Claro, SP: v.10. n. 19, 1980.

FAGIN, Maria Angela P. L. *Destruição ou Desconstrução?* São Paulo: Hucitec, 1994.

FELTRAN, R. C. S. e FELTRAN FILHO. O Estudo do Meio. In: *Técnicas de ensino: Por que não?* Ilma Alencar Passos Veiga (Org.). Campinas: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRÈMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. Coimbra: Almedina, 1980.

FRÈMONT, Armand Représenter L'Espace, L'Imaginaire Spatial à L'école. In: *Éléments d'épistémologie de la géographie* Antoine Bailly et Robert Ferras. Paris: Armand Collin, 1997.

GEBRAN, Raimunda Abou. *Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da formação-ação*. Tese (Doutorado em educação). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1996.

GHIRALDELLI JR. Paulo. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 a.

_____. *Didática e teorias educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e modernidade*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. Geografia fin-de-siècle: O discurso sobre a ordem espacial do mundo. In: *Explorações Geográficas*. Iná Elias de Castro e outros (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

- GREGORY, D. MARTIN R e SMITH, G.(Orgs.). *Geografia humana: Sociedade, espaço e ciência social*. Trad. Mylan Isaack. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- HARTSHORNE, Ricard. *Propósitos e natureza da Geografia*. Trad. Thomaz Newlands Neto. 2. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1978.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.
- JOHNSTON, R. J. *Geografia e geógrafos*. São Paulo: Difel, 1986.
- IANNI, Octavio. *A sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1997.
- _____. A Geografia é o nosso dia a dia. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Antonio Carlos Castrogiovani et al. (orgs.). Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998.
- _____. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões* Antônio Carlos Castrogiovani et al. (orgs.). Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto alegre, 1998.
- KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: *Geografia em Perspectiva*. (orgs.). Pontuschka, N. N e Oliveira, A U. São Paulo: Contexto, 2002.
- LACOSTE, Y. A Geografia In: Châtelet, F. (org.). *A filosofia das ciências sociais. de 1860 aos nossos dias*. Rios de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou. 1974.
- LEVY, Bertrand. 'Humanistic geography': ou le pari humaniste de la géographie anglo-saxonne. In: *L'Espace Géographique*. Tome XX, n. 4. Paris: Doin, octobre. / décembre. 1997.
- LEY, David and SAMUELS, Marwin S. *Humanistic geography - prospects and problems*. London: Croom Helm, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente – estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese (Doutorado em educação) -. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.



- _____. A relação conteúdo-forma e a Didática. *Anais do VI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)*, Porto Alegre: 1994
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. Selma Garrido Pimenta. (org.). São Paulo: Ed. Cortez, 2000.
- _____. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2. ed. 1998.
- LYOTARD, Jean-François *O Pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1998.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1956.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.
- _____. *Antologia de Pestalozzi*. Editorial Losada, Buenos Aires, 1946.
- MACDOWELL, Linda. As transformações da geografia cultural. In: Gregory Derek et al (orgs.). *Geografia Humana: Sociedade, Espaço e Ciência Social*. Trad de Mylan Isaack. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.
- MANACORDA, Mário Aliguiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. Trad. Galeano L. Mônaco. São Paulo: Cortez, 1989.
- MEDEIROS, Maria Amália Borges. *As três faces da Pedagogia*. Livros Horizonte LDA. Lisboa: 2. ed. 1975.
- MELLO, João B. F. de. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. *Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro: n. 52. out./dez. 1990.
- _____. *O Rio de Janeiro dos compositores da música popular brasileira (1928-1991): uma introdução à geografia humanística*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1991.
- MENDOZA, J.G et al. *El pensamiento geográfico*. 2. ed. Madrid: Ed. Alianza Universidad, 1988.
- MONTEIRO, Carlos A F. *A geografia no Brasil (1944-1977): avaliação e perspectivas*. Instituto de geografia da USP, São Paulo: 1980.
- MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia pequena historia crítica*. São Paulo: Ed. Hucitec: 1981.
- _____. *À gênese da Geografia moderna*. São Paulo: Ed: Hucitec, 1989.



MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso* (para a crítica da Geografia que se ensina). Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

_____. Assim se passaram dez anos (A renovação da geografia no Brasil. 1978-1988). In: *Caderno Prudentino de Geografia*. AGB, Seção de Presidente Prudente, n. 14. jun. 1992.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade (ensaios sobre a metodologia das ciências sociais)*, Trad. Celidônio Marina C. São Paulo: Ed. Brasiliense, 11. ed. 1985.

NOGUEIRA, Amélia R. Batista. Mapa Mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: *Geografia em Perspectiva*. (orgs.). Nídia Nacib Pontuschka e Ariovaldo Umbelino Oliveira. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção e Representação do Espaço Geográfico. In: *Percepção Ambiental: A experiência brasileira*. (orgs.). Vicente del Rio e Livia Oliveira. São Paulo: Ed. Studio Nobel, 1996.

_____. et al.(orgs.). *Percepção Ambiental: a experiência Brasileira*. Ed. Studio Nobel; São Carlos, SP: 1996.

_____. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. In: *Geografia*, Rio Claro, SP: v. 25, agosto de 2000

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da Geografia. In: *Para onde vai o ensino de Geografia*. (org.). Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. Geografia e Ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia*. (orgs.). Ana Fani Carlos Alessandri e Ariovaldo Umbelino Oliveira. São Paulo: Contexto, 1999.

OSTUNI, Josefina. Carlos Ritter. In: *Boletim geográfico do IBGE*. n. 196, jan./fev. 1967.

OTT, Margot, Bertoluci, Ensino por meio de solução de problemas. In: *A didática em questão*. Vera Maria Candau (Org.). 9. ed. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

_____. *História e Geografia* (1ª a 4ª série). Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

_____. *Introdução* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a



_____. Geografia (5ª a 8ª série) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b

PENTEADO, J. de Arruda. *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1984.

PENTEADO JUNIOR, Onofre A. Rousseau e o método de ensino. In: *Revista de Pedagogia*, São Paulo, Ano VIII, v. VIII, n. 15, jan. /dez. 1962.

PEREIRA, Diamantino. *Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1989.

_____. et al. A Geografia no 1º grau: algumas reflexões. In: *Terra Livre*, n.8, SP: AGB, Abr.1991.

_____. et al. Geografia dos Lugares v. 1, coleção Geografia ciência do espaço, SP: Ed. Atual, 1993

_____. et al. Geografia dos Lugares v. 4, coleção Geografia ciência do espaço, SP: Ed. Atual, 1993

_____. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos? *Caderno Prudentino de Geografia*. n. 17, Presidente Prudente, SP: AGB, jul. 1995.

_____. A dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. *Terra Livre* n.14 SP: AGB, jul.1999.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1946.

PIAGET, Jean. Problemas da Psicologia Genética. In: *A epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia. Os Pensadores*, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978.

_____. e INHELDER, Barbel. A imagem mental na criança. Porto: Ed. Livraria Civilização, 1973.

POCOCK, Douglas C. D. La géographie humaniste. Traduction de Antoine Bailly. In: *Les Concepts de la Géographie Humaine*. Antoine Bailly Paris: Masson, 1984.

PONTUSCHKA, N. Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: *Novos caminhos da Geografia*. Ana Fani Carlos Alessandri (org.). São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: *Geografia em Perspectiva*. Nídia. Nacib Pontuschka e Ariovaldo Umbelino de Oliveira (orgs.). São Paulo: Contexto, 2002.

- PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.
- PROENÇA, A. F. *Como se ensina geographia*. São Paulo: Ed. Cia melhoramentos v. VII, 193[-].
- RELPH, Edward. C. As bases fenomenológicas da Geografia. In: *Geografi*. v. 4, n. 7, Rio Claro, SP: 1979.
- RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
- REGO, N et al. (orgs.). *Geografia e Educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- ROCHA, G. R. da. Trajetória da disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837 – 1942): uma contribuição à historia das disciplinas escolares. In: *Ver a Educação*. Belém: v.3, n.1, jan./jun. 1997.
- _____. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-19429). In: *Presença*. v. 5, n. 12, 1998.
- _____. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da geografia escolar brasileira. In: *Terra Brasilis*. Rio de Janeiro, n.1, jan../jun. Editora Sal da Terra, 2000b.
- _____. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: *Terra Livre*. São Paulo, n. 15, 2000 a.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio* Trad. Roberto Leal Ferreira. 1. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes Ltda. 1995.
- RUA, João; e outros. *Para ensinar Geografia*. Rio de Janeiro: Ed. ACCESS, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento, Porto: 1987.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1978.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.
- SEABRA, M. E. G. Geografia(s) In: *Revista Orientação*. Instituto de Geografia da USP. São Paulo: n. 5 out. 1984.
- SCHAFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de Geografia. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. (Orgs.), Antônio Carlos Castrogiovani et al. AGB, seção Porto Alegre, 1998.
- SILVA, Armando Corrêa da. Fenomologia e Geografia. In: *Orientação*. Instituto de Geografia da USP. São Paulo: n. 7, 1986.



- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino Fundamental e Médio. In: A Geografia na sala de aula. Ana Fani Carlos. Alexandri (org.). São Paulo: Contexto, 1999.
- SOARES, Maria L. de Amorim. Reinventando o ensino da Geografia. In: *Geografia em Perspectiva*. (orgs.). Nídia Nacib Pontuschka e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Introdução a Geografia. (Geografia e Ideologia)* Petropolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1977.
- SOJA, Edward W. *Geografias Pós-Modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Trad. Ribeiro, Vera, Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1993.
- SOUZA, José Gilberto de e Katuta, A. Massumi. *Geografia e conhecimentos cartográficos.: a cartografia no movimento de renovação da Geografia Brasileira e a importância do uso de mapas*. São Paulo: Ed UNESP, 2001.
- SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. O Compêndio elementar de Geografia geral e especial do Brasil. In: *Terra Brasilis – Revista de história do pensamento geográfico*. Rio de Janeiro: Ano I n. 1 jan./jun. Ed. Sal da Terra, 2000.
- TATHAM, George. A Geografia no século XIX. Trad. Jacques R. Boudeville In: *Boletim Geográfico*. Rio de Janeiro. Ano XVIII, n. 157, jul./ago. 1960.
- TERRA LIVRE. n. 8. n14. n13.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia*. São Paulo: Ed. DIFEL, 1980.
- _____. Geografia Humanística. In: *Perspectivas da Geografia*. Antônio Cristofolletti. (org.). São Paulo: Ed. Difel, 1982.
- _____. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Ed. Difel, 1985.
- VEIGA, Ilma Passos Alencar (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus, 1991.
- VESENTINI, José Willian. *Para uma geografia Crítica na Escola*. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradutores: José C. Neto, Luís S. M. e Solange C. Afeche. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1991.
- VLACH, Vânia R. Farias. *A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia,



Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia, 1988.

_____. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1990.

_____. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.

ZANATTA, Beatriz A. *A relação conteúdo-método no ensino de geografia – Estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil – período 1978-1990* Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.

ZUSMAN, Perla B. e PEREIRA, S.N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. In: *Terra Brasilis*. Rio de Janeiro: Ed Sal da Terra, n.º. 1, jan./jun. 2000.



1

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

ANEXO 1

NÚMERO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL DEFENDIDAS NA DÉCADA DE 90

Tipo de Produção Ano	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Dissertações	4	2	3	2	1	3	8	6	2	3	1	35
Teses	1	--	--	--	2	1	4	--	3	1	--	12
Total	5	2	3	2	3	4	12	6	5	4	1	47

**LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE
GEOGRAFIA DEFENDIDAS EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS NO
PERÍODO DE 1990-2001**

ANO	D/T	INST/UNID	AUTOR	TÍTULO
1990	D	USP/FE	Rufino, Sônia M. V. Castellar	Distinção palavra-objeto e a representação do espaço geográfico por alunos da 5ª e 8ª séries A construção de uma prática de ensino em geografia no primeiro grau. O livro didático de geografia do Brasil: análise das bases teóricas numa visão dialética: o caso da Amazônia. Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tirá-lo: o ensino de geografia nas séries iniciais do primeiro grau. Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira.
	M	UFSC	Azambuja, Leonardo	
	M	UFC	Dirceu de A Franco, Maria Madalena Alencar	
	M	UNICAMP/FE	Gebran, Raimunda Abou	
	M	USP/FFLCH	Pereira, Diamantino Alves Correa	
1991	M	USP/FFLCH	Poloni, Delacir	A escola rural no contexto da agricultura paulista: uma escola desejada. O ensino crítico de Geografia em escolas públicas de ensino fundamental.
	M	UFG/FE	Aparecida Ramos Cavalcanti, Lana de Souza	
1992	M	USP/FFLCH	Cacete, Núria Hanglei	A licenciatura em geografia na faculdade privada: o exemplo da faculdade Teresa Martin Formação acadêmica e prática pedagógica do professor de geografia do primeiro e segundo graus de Londrina-PR Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático.
	M	USP/FFLCH	Fernandes, M. de Oliveira Almeida	
	M	USP/FFLCH	Rua, João	
1993	M	USP/FFLCH	Oliveira, Christian D. Monteiro de	Qual o sentido de ensinar geografia? Um estudo do fenômeno geográfico para a formação da espacialidade A geografia urbana no livro didático.
	M	USP/FFLCH	Rockenbach, Denise	
1994	D	USP/FE	Pontuschka, Nídia Nacib	A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares. Bairro Itamarati como espaço geográfico social produzido e reproduzido pela sociedade – uma experiência de ensino com a quinta série do primeiro grau. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos.
	M	USP/FFLCH	Bischof, Benilde Sofia	
	D	USP/FE	Almeida, Rosângela Doin	

1995	M	UNESP/FCT	Gil, Isabel Castanha	O caminho se constroi caminhando: em busca da renovação do ensino de geografia sobre a temática ambiental. O ensino de geografia voltado para a aprendizagem significativa dos alunos da escola pública da quinta série do primeiro grau. A análise da cidade, do urbano e do processo de urbanização na perspectiva do livro didático tradicional de geografia. Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem
	D	USP/FFLCH	Marin, Fátima A Dias Gomes Matos, Marilene Acioly de Callai, Helena Copetti	
1996	M	PUC-SP	Micheletto, Eliana Villaca	A construção do conhecimento geográfico: uma experiência na escola pública de primeiro grau Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geograficos na escola elementar Oba, hoje tem geografia! O espaço redimensionado da formação. Construindo geografia na quinta série do primeiro grau: o pedagógico, o lúdico e o teórico metodológico na sala de aula – uma experiência. Os gráficos em livros didáticos de geografia de quinta série. Construção de conceitos geográficos no ensino- uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro. Cartografia e cognição. Aspectos da aprendizagem do mapa no início do processo de escolarização. Natureza no ensino de geografia de primeiro e segundo graus: perguntas ao passado. Fim de século: a escola e a geografia. O ensino de geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico – elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG. A relação conteúdo-método no ensino de geografia: Estudo sobre a renovação da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil (1978-1990).
	D	USP/FFLCH	Braga, Rosalina Batista	
	D	UEC/FE	Gebran, Raimunda Abou	
	M	USP/FFLCH	Piccoli, Lúcia de F. Barbosa Marques	
	D	USP/FE	Passini, Elza Yasuko	
	D	USP/FFLCH	Cavalcanti, Lana de Souza	
	M	PUC-SP	Rocha, Genyilton O Rêgo da	
	M	USP/FFLCH	Ramires, Regina Rizzo	
	M	USP/FFLCH	Lourenço, Claudinei Carvalho, M.I.S. de Souza	
	M	UFBA/FE	Chaveiro, Eguimar Felício	
	M	UFG/FE	Zanatta, Beatriz Aparecida	
	M	UFG/FE		

1997	M	USP/FFLCH	Bonfim, Berenice Bley Ribeiro	Uma proposta metodológica para o ensino da climatologia no primeiro grau. Contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia e do conhecimento na escola de primeiro e segundo graus. Projeto bananal: caminhos para leituras críticas da realidade. A aprendizagem do aluno adulto trabalhador em uma sociedade letrada. Dando nomes aos bois- Uma proposta de inserção da geografia nas séries iniciais do primeiro grau, a partir do estudo do meio. A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da geografia.
	M	USP/FFLCH	Mendonça, Sandra	
	M	USP/FFLCH	Lopes, Pilar Martin Pi	
	M	USP/FE	Salvador, Maria Suemi Schröter, Louisa C.F.	
	M	UFSC	Bomfim, Natanael Reis	
1998	M	UFBA/UESC		
	D	USP/FFLCH	Diniz, Maria do Socorro Poloni, Delacir	Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira. A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos. Televisão e ensino de geografia: sujeitos, imagens e práticas. Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social – as representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Cotidiano: sala de aula e televisão.
	D	USP/FFLCH	Aparecida Ramos Guimarães, Iara Vieira	
	M	USP/FFLCH	Paganelli, Tomoko Iyda	
	D	USP/FFLCH	Albuquerque, M.A Martins de	
	M	USP/FFLCH		
1999	M	UEC/FE	Mascarin, Sílvia Regina	A produção (trans)formação do professor de geografia: uma experiência teórico-prática na região de Campinas. Resgate da identidade: registrando um projeto e investigando a relação identidade-espaço. O conceito de paisagem no livro didático e suas implicações para o ensino de geografia. Aprendendo a “olhar” a paisagem latino-americana: arte e ambiência na relação indivíduo-natureza-pesquisa-ação em São Paulo e Santiago do Chile.
	D	USP/FFLCH	Rockenbach, Denise	
	M	USP/FFLCH	Cardoso, Maria Eduarda Garcia	
	M	USP/FFLCH	Pimenta, Ângela Maria	
2000	M	USP/FFLCH	Dias, Luciana Fava	O croqui cartográfico no ensino da geografia: ensaio metodológico.
2001	D	USP/FFLCH	Pezzato, João Pedro	Ensino de geografia: histórias e práticas cotidianas. Paisagem: Representação e interpretação, uma análise da paisagem no ensino de geografia.
	M	USP/FE	Luiz, Angela	

Fonte: Dados extraídos dos catálogos de teses do IBICT e da USP disponibilizados na internet. Algumas informações foram retiradas do levantamento apresentado por Pontuschka no artigo A Geografia: Pesquisa e Ensino. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org), Novos Caminhos da Geografia, São Paulo Contexto, 1999.

ANEXO 2

QUADRO REFERENTE AOS ARTIGOS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PUBLICADOS NA REVISTA TERRA LIVRE NA DÉCADA DE 1990.

ANO	NÚMERO	TOTAL DE ARTIGOS	LINHAS DE PESQUISA			
			ENSINO	METOD. DE ENS.	FORM. DE PROF.	TOTAL
1990	7	8	-	1	-	1
1991	8	11	1	5	-	6
1992	9	9	-	-	-	-
1994	10	9	-	-	-	-
1996	11/12	13	2	2	2	6
1997	13	5	2	-	-	2
1999	14	8	2	3	3	8
2000	15	9	1	-	2	3
TOTAL		72	8	11	7	26

**LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA TERRA
LIVRE VOLTADOS PARA A DISCUSSÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS
NÍVEIS FUNDAMENTAL E MÉDIO NA DÉCADA DE 1990.**

ANO	NUM.	AUTOR	ARTIGO
1990	7	Castrogiovanni, A Carlos; Goulart, Lígia Beatriz	<i>Uma Contribuição à Reflexão do Ensino de Geografia: A noção da espacialidade e o estudo da natureza</i>
1991	8	Almeida, Rosangela D. de; Antonio Filho, Fadel D. Almeida, Rosangela D. de. Escolar, Marcelo; Escolar, Cora; Palacios, Silvina Quintero. Magnoli, Demétrio; Araújo, Regina. Pereira, Diamantino; Santos, Douglas; Carvalho, Marcos de. Soares, Maria Lúcia de A .	<i>A Questão Metodológica no Ensino da Geografia: uma Experiência.</i> <i>A Propósito da Questão Teórico-Metodológica sobre o Ensino de Geografia.</i> <i>Ideologia, Didática e Cooperativismo</i> <i>Reconstruindo Muros – Crítica da Proposta Curricular de Geografia da CENP – SP</i> <i>A Geografia no 1º grau: algumas Reflexões</i> <i>A Cidade de São Paulo no Imaginário Infantil Piedadense</i>
1992	9	_____	_____
1994	10	_____	_____
1996	11/ 12	Rocha, Genylton O. Rêgo. Pontuschka, Nídia Nacib Vesentini, José William. Paganelli, Tomoko Iyda Ribeiro, Wagner Costa Mascarin, Sílvia Regina, Pinheiro, Antonio Carlos	<i>Ensino de Geografia e a Formação do Geógrafo Educador</i> <i>Licenciandos de Geografia e as Representações sobre o “Ser Professor”</i> <i>O Novo papel da Escola e do Ensino de Geografia na Época da Terceira revolução Industrial</i> <i>Iniciação às Ciências Sociais: Os Grupos, os Espaços, os Tempos</i> <i>Do Lugar ao Mundo ou o Mundo no Lugar?</i> <i>Problemas Sociais da Escola e a Contribuição do Ensino de Geografia</i>

1997	13	Callai, Helena Copetti Kaercher, Nestor André,	<i>O Meio Ambiente no Ensino Fundamental</i> <i>PCNs: Futebolistas e Padres se Encontram num Brasil que Não Conhecemos</i>
1999	14	Sousa Neto, Manuel F. Santana Filho, Manuel M. Antunes Charles da França; Couto, Marcos A Campos. Pereira, Diamantino. Castellar, S. M. Vanzella Callai, Helena Copetti Pontuschka, Nídia Nacib Cavalcanti, Lana de Souza	<i>A Ágora e o Agora</i> <i>Sobre uma Leitura Alegórica da Escola</i> <i>A Formação do Professor e a Relação Escola Básica – Universidade: um Projeto de Educação</i> <i>A Dimensão Pedagógica na Formação do geógrafo</i> <i>A Formação de Professores e o Ensino de Geografia</i> <i>A Geografia no Ensino Médio</i> <i>Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres</i> <i>Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise</i>
2000	15	Braga, Rosalina Batista. Rocha, Genylton O Rêgo Pontuschka, Nídia Nacib	<i>Formação Inicial de professores: uma Trajetória com Permanências Eivada por Dissensos e Impasses</i> <i>Uma Breve História da Formação do Professor de Geografia no Brasil</i> <i>Geografia, Representações Sociais e Escola Pública</i>

