

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

*O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia:
contribuição para uma geografia escolar crítica*

Sérgio Luiz Miranda

Orientador: Prof. Dr. Archimedes Perez Filho

Tese de doutorado elaborada junto
ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia – Área de
Concentração em Organização do
Espaço, para obtenção do título de
doutor em Geografia.

Rio Claro (SP)
2005

910.07 Miranda, Sérgio Luiz

M672L O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia : contribuição para uma geografia escolar crítica / Sérgio Luiz Miranda. – Rio Claro : [s.n.], 2005
162 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Archimedes Perez Filho

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Formação docente. 5. Vigotsky, L. S., 1896-1934. 6. Desenho infantil. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Comissão examinadora

Prof. Dr. Archimedes Perez Filho - presidente

Profa. Dra. Arleude Bortolozzi

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro

Profa. Dra. Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro Oliveira

Prof. Dr. João Pedro Pezzato

Rio Claro, 04 de novembro de 2005.

Resultado: Aprovado

Dedicatória

para todos

(como o disco de Chico Buarque)

*Queremos saber, o que vão fazer
Com as novas invenções
Queremos saber notícia mais séria
Sobre a descoberta da antimatéria
E suas implicações
Na emancipação do homem
Das grandes populações
Homens pobres das cidades
Das estepes, dos sertões
Queremos saber, quando vamos ter
Raio laser mais barato
Queremos, de fato, um relato
Retrato mais sério do mistério da luz
Luz do disco-voador
Pra iluminação do homem
Tão carente, sofredor
Tão perdido na distância
Da morada do Senhor
Queremos saber, queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário prever
Qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois, se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
Queremos saber
Queremos saber
Todos queremos saber*

(Queremos saber - Gilberto Gil)

Agradecimentos

Ao meu orientador, *Prof. Archimedes Perez Filho*, que só conheci pessoalmente já pela metade dessa jornada, a qual não teria concluído sem seu acolhimento, seu apoio, sua paz e sua calma para conduzir o trabalho com pensamento aberto. Pela confiança, pela segurança, pelo incentivo, minha gratidão.

À Professora-colega Rosa Maria Gonçalves, a amiga *Rosinha*, e aos seus *alunos*, pela colaboração e pela alegria da participação na pesquisa. Valeu!

À *Lauri*, à *Sofia* e ao *Cyro*, pela presença, pelo carinho, pela compreensão e, de novo, com pedido de desculpas pelo tempo que não compartilhei, pelos programas que não fiz, pela irritação cobrando “silêncio de biblioteca” para ler, pensar, escrever.

À minha *mãe*, Zaira, que torceu com suas orações de mãe, ao meu *pai*, Rubens, que partiu dez dias após a entrega da primeira versão desta tese, e aos meus *irmãos*, Silvana, Rubinho e Silmara, pelo incentivo e pelas alegrias e tristezas de nossas vidas inteiras compartilhadas.

À *Margarete*, à *Denise*, à *Moacira*, à *Rosa*, à *Joelma*, à *Adriana*, à *Fernanda*, e a todos da *Escola “José Fernandes”*, pelo acolhimento profissional carinhoso.

Aos amigos, também colegas de pós-graduação, *Lígia*, *Valéria*, *Adriano*, pelos momentos compartilhados no caminho.

Ao *Prof. Miguel Sanchez* e à *Profa. Livia de Oliveira*, pelas contribuições na banca do exame geral de qualificação.

Às Profas. *Arleude Bortolozzi* e *Bernadete Aparecida Caprioglio de Castro Oliveira* e aos Profs. *Antonio Carlos Pinheiro* e *João Pedro Pezzato*, pelas contribuições na banca examinadora na defesa.

Aos amigos, colegas, professores e funcionários da *Unesp de Rio Claro*, especialmente da Geografia, da Educação e da Biblioteca, por onde tenho andado e aprendido nos últimos quinze anos, por tudo isso.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro, sem o qual teria sido mais difícil.

Ando devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz quem sabe

Eu só levo a certeza

de que muito pouco eu sei

Nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs

O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar

É preciso paz para poder seguir

É preciso chuva para poder florir

Sinto que seguir a vida seja simplesmente

conhecer a marcha, ir tocando em frente.

Por um velho boiadeiro levando a boiada,

Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou,

Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs

O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor para poder pulsar

É preciso paz para poder seguir

É preciso chuva para florir

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora,

Um dia a gente chega

E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua própria história

E cada ser em si carrega o dom de ser capaz

De ser feliz...

(Tocando em frente – Renato Teixeira)

SUMÁRIO

ÍNDICE	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
Introdução	1
Capítulo 1 – Entradas e bandeiras	18
Capítulo 2 – O lugar do desenho no ensino de Geografia	53
Capítulo 3 – O desenho do lugar	100
Considerações finais	138
Referências	142

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Entradas e bandeiras	18
1.1 Primeiras palavras	19
1.2 O contexto atual se chama neoliberalismo	34
1.3 Sobre a prática pedagógica e o ensino de Geografia	46
Capítulo 2 – O lugar do desenho no ensino de Geografia	53
2.1 Desenhar é preciso	56
2.2 Para uma Geografia Escolar Crítica... ..	71
2.3 ...Piaget ou Vigotski	85
Capítulo 3 – O desenho do lugar	100
3.1 A pesquisa de volta para a sala de aula	108
3.1.1 Atividades com a terceira série	112
3.1.2 Atividades com a segunda série	114
3.1.3 Episódios selecionados	117
3.1.4 Discussão dos resultados	127
3.1.5 As nossas fotos	133
Considerações finais	138
Referências	142

RESUMO

Este trabalho é orientado para a compreensão das abordagens do desenho no ensino de geografia, buscando possibilidades didáticas do desenho para abordar conteúdos curriculares nas séries iniciais da escola fundamental, tomando o conceito geográfico de *lugar* como eixo estruturador do currículo e a perspectiva crítica marxista como referencial na Geografia e na Educação, tendo em vista uma Geografia Escolar Crítica. Caracteriza-se como um estudo de caso com enfoque da dialética materialista histórica em que o pesquisador-professor volta-se para sua própria prática no ensino e na pesquisa enquanto práxis, considerando o processo de pesquisa como processo de conhecimento-aprendizagem numa perspectiva dialógica. Nos estudos e propostas para o ensino de geografia, identifica o lugar do desenho limitado a um lugar de passagem para o mapa, como um caminho “natural” balizado pelos estudos piagetianos. Reduzindo o desenho aos aspectos geométricos do espaço gráfico e orientando-se pelo construtivismo piagetiano, o ensino de geografia reproduz uma orientação conservadora da Educação. O estudo de outras abordagens do desenho e do ensino e a vivência experimental em sala de aula com o desenho do lugar apontaram para as contribuições de Vigotski para se rever e se ampliar a atividade do desenho em aula e o ensino como um todo, na perspectiva de uma Geografia Escolar Crítica.

Palavras chave:

geografia escolar crítica – formação docente – prática pedagógica – Vigotski – desenho infantil.

ABSTRACT

This study is oriented towards the comprehension of the drawing approaches in teaching geography, finding didactic possibilities to deal with the contents of the initial grades of primary education, taking the geographic concept of place as structural axle of the curriculum and the marxist critical perspective as reference in Geography and Education, aiming at a critical scholastic geography. It's characterized by a Case Study, with a focus of the historical materialistic dialectic, in which the teacher-researcher uses his own teaching experience and research as praxis, considers the research process as knowledge/learning process and as dialogue. In the studies and proposals for the teaching of geography, the place of the drawing is limited to a passage way to the map, a natural way regulated by piagetian studies. Reducing the drawing to the geometric aspects of the graphical space and orienting itself by Piaget's constructivism, the geography teaching it reproduces a conservative orientation of the Education. The studies of other drawing and teaching approaches and the classroom experience with the drawing, indicated the Vigotski's contributions to reconsider and increase the activity of the drawing in class and the teaching as a whole, in the perspective of a critical scholastic geography.

Key-words:

critical scholastic geography – teacher formation – pedagogical practice – Vigotski – infant drawing.

Introdução

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas, todos os dias convivemos com as perguntas que em cada momento de atenção ou de estudo buscamos solidária ou solitariamente, quando lemos um livro para saber “alguma coisa” ainda não sabida ou conhecida de maneira insatisfatória. Ninguém lê nada impunemente. E bem sabemos que quando levada a sério, toda leitura é uma aventura. Porque o simples abrir as páginas de um livro é um convite a que o saber de uma outra pessoa seja também minha [sic], ou venha a ser um modo de pensar contrário aos dos meus. É quando corro o risco de que perguntas que ele fez, agora sejam também as minhas dúvidas. Perguntas que aprendo a fazer com ele, em busca de respostas que pensei que conhecia até começar a descobrir que ainda não sabia. Perguntas cujas respostas poderão remeter, em pequena, média ou grande escala, a alguma alternativa de investigação científica, filosófica, espiritual, artística.

Carlos Rodrigues Brandão (2003, p. 73-74)

Como sabemos, recomenda-se que a apresentação ou introdução de um texto-trabalho acadêmico se escreva por último, depois de finalizado o trabalho para que, só então, possa ser apresentado ao leitor e à leitora, dizendo-lhes do que se trata e lhes dando uma idéia geral do que encontrarão nas páginas seguintes. Desse modo, o que se coloca aqui no início é, na verdade, o final do trabalho, o último do trabalho realizado. Portanto, o que se coloca neste início não deve em nada ser tomado como “*a priori*” da pesquisa realizada, pois uma preocupação central na composição do texto deste trabalho foi justamente recompor os movimentos do processo real de pesquisa em suas linhas gerais para apresentá-la tal como se deu, com todos os percalços do caminho, os desvios necessários no percurso, deliberados ou involuntários, e a que se chegou ao final como tese. É essa trajetória tortuosa, depois de realizada, que começo a apresentar aqui como introdução.

Esse trabalho me levou, no processo de sua realização, a voltar-me para minha prática no ensino e na pesquisa em ensino de Geografia para recuperar, analisar, rever e redefinir, em outras bases, convicções, concepções e fundamentos que nortearam o meu fazer e o meu pensar o ensino e a pesquisa em ensino de Geografia. Portanto, neste texto acadêmico, com a finalidade de apresentar a pesquisa realizada para elaboração e defesa da tese de doutorado, trago uma parte importante de minha história desde que optei pela licenciatura em Geografia e iniciei minha trajetória profissional nessa disciplina como aluno de graduação, professor, pós-graduando. Desse modo, fragmentos da história do pesquisador, da história recente da Geografia, do ensino e da pesquisa sobre o ensino desta disciplina no contexto sócio-político e educacional do país nas últimas décadas, se imbricam, se complementam, se contrapõem na produção da história desta pesquisa e, portanto, nos seus resultados.

O tema deste trabalho é o desenho no ensino de Geografia, mais especificamente, a atividade do desenho na abordagem de conteúdos geográficos nas séries iniciais do ensino fundamental. A problemática envolvida neste tema, em torno da qual se desenvolveu a pesquisa, consiste em compreender as abordagens do desenho infantil em geral e das produções gráficas dos alunos no ensino de Geografia, buscando ampliar as possibilidades didáticas da atividade do desenho para abordar conteúdos curriculares de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, considerando o conceito geográfico de *lugar* como eixo estruturador do

currículo e tomando a perspectiva marxista como orientação teórico-metodológica na Geografia e na Educação. Assim, pretende-se empreender uma análise crítica das abordagens do desenho buscando elementos que contribuam para o delineamento teórico-metodológico de uma abordagem didática que permita ampliar os conteúdos do ensino de Geografia tratados pela e na atividade do desenho, articulados pelo conceito geográfico de *lugar* e na perspectiva de uma Geografia Escolar Crítica¹.

Mas, em um mundo cada vez mais tecnológico e sob o império das imagens produzidas-reproduzidas artificialmente, veiculadas mundialmente, editadas, manipuladas, usadas, consumidas, carregadas de valores simbólicos, ideológicos, mercadológicos, haveria ainda lugar para a atividade do desenho no ensino de Geografia?

O desenho tem uma relação histórica com a Geografia através dos croquis, esboços de paisagem, esquemas gráficos de localizações, distribuições e extensões espaciais feitos em observações de campo ou através da memória. Essa tradição do desenho nos estudos geográficos tem se perdido com o surgimento de novos instrumentais tecnológicos, principalmente as fotografias e, mais recentemente, as imagens de satélite, além da maior facilidade de acesso aos mapas, cuja produção aumentou em quantidade e qualidade graças às novas tecnologias, como o sensoriamento remoto e a informática.

Por outro lado, nas últimas décadas o desenho ganhou nova centralidade no ensino de Geografia através de pesquisas e orientações curriculares que apontam a importância da cartografia para os estudos geográficos e apresentando propostas metodológicas para o ensino do mapa partindo do desenho como representação do espaço. Nesses estudos e propostas, fundamentados principalmente na teoria piagetiana sobre a representação do espaço pela criança em seu desenvolvimento cognitivo geral, há o consenso de que é mapeando que a

¹ Emprego esse termo aqui para designar o ensino da Geografia, como disciplina escolar, na perspectiva da Geografia Crítica, como corrente ou escola do pensamento marxista na Geografia, que também foi chamada Geografia Radical. O termo Geografia Crítica é questionável pelo fato de que a crítica às outras correntes da Geografia, de orientação positivista, no movimento de renovação da disciplina na segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 70, não foi apenas dos geógrafos marxistas, mas também dos geógrafos humanistas, da corrente fenomenológica. Entretanto, Geografia Crítica é como ficou conhecida a corrente marxista da Geografia no Brasil e assim que ainda é chamada.

criança aprende a ler mapas. Daí as propostas para uma iniciação ou alfabetização cartográfica através do desenho no ensino de Geografia².

Desde meu ingresso no magistério como professor de Geografia, antes mesmo de concluir a graduação em licenciatura, o desenho em minha prática pedagógica esteve ligado ao ensino de cartografia fundamentado na teoria de Piaget, que comecei a aprender na universidade e continuei aprendendo em minhas aulas, no trabalho de conclusão de curso, no mestrado, e ensinando em cursos para professores de Geografia³.

Para a dissertação de mestrado⁴, defendida em 2001, desenvolvi uma pesquisa sobre a noção de curva de nível na representação do relevo por alunos de uma quinta série do ensino fundamental, empregando o desenho em situações de ensino com procedimentos de campo, uma maquete do entorno da escola e abordando a relação entre morfologia e drenagem da área. Para essa pesquisa, além da obra clássica de Piaget e Inhelder (1993), me ajudaram muito os estudos de Telmo (1986), sobre a terceira dimensão em desenhos de casas feitos por crianças portuguesas, e de Goodnow (1979), que apresenta diferentes estudos sobre desenhos infantis que têm em comum a busca da delimitação, descrição e caracterização de etapas do desenvolvimento do grafismo infantil comuns para todas as crianças. A partir das contribuições desses estudos, principalmente os de Telmo e Goodnow, defini o emprego da linha de base e a indicação da variação de altitude como critérios de análise dos desenhos dos alunos. Ao concluir aquela pesquisa, uma das possibilidades que vi e que considere talvez a mais importante para continuar investigando foi a de realizar um estudo para identificar uma possível ordem de sucessão nas formas como a criança representa a variação de altitude do relevo na perspectiva vertical para identificar e situar nesse processo a gênese da noção de curva de nível. Pensava, então, que a noção de curva de nível surgiria

² Não há consenso ainda quanto a qual dos termos – “iniciação”, “alfabetização” ou “educação” cartográfica – seria mais adequado para designar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem cartográfica na escola fundamental. Alguns autores, como Simieli (1999) e Passini (1994) empregam “alfabetização cartográfica”, e Almeida (2001) prefere “iniciação cartográfica”. As professoras Elza Passini e Rosângela Doin de Almeida e o professor Marcello Martinelli escreveram sobre essa questão no Boletim de Geografia (ano 17, n. 1, 1999) do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá.

³ Tive a oportunidade de participar como professor convidado, em 1997-98, de alguns cursos de educação continuada oferecidos pela Unesp de Rio Claro, sob responsabilidade da professora Rosângela Doin de Almeida, através de convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Diretorias de Ensino de Rio Claro, Pirassununga, Bebedouro e Taquaritinga, além de outros oferecidos pelo Laboratório de Ensino de Geografia da Unesp de Rio Claro (Depto. de Educação).

⁴ Miranda, S. (2001).

“naturalmente” no pensamento da criança sobre a representação do relevo na perspectiva vertical, pressupondo uma ordem universal no desenvolvimento da representação do relevo pela criança e que culminaria na abstração das curvas de nível como planos superpostos que seccionam o relevo em diferentes níveis de altitude. Pensava assim de acordo com o referencial teórico-metodológico e os resultados da pesquisa.

Ao ingressar no doutorado, no início de 2002, pretendia dar continuidade no estudo das representações cartográficas do relevo no ensino de Geografia, mas mudaria o foco para os saberes e práticas de professores na abordagem de temáticas ambientais envolvendo a drenagem e a morfologia em escala local no ensino com atlas municipais escolares. Realizaria a pesquisa com professores de escolas públicas municipais e estaduais dos municípios de Rio Claro e Ipeúna que participavam de uma outra pesquisa sobre o ensino com atlas escolares municipais⁵. Como professor efetivo de Geografia da Educação Básica (PEB II) da rede pública estadual, minha participação nesse grupo era na condição de “professor-tutor” de Geografia que atuaria colaborando com “professores-pesquisadores”, sem formação superior em Geografia e que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, no desenvolvimento de atividades de ensino com os atlas.

Após um semestre de atividade do grupo, no início de 2003, no planejamento realizado pelos professores para aquele semestre letivo, não vi possibilidades para o desenvolvimento de atividades envolvendo representações cartográficas do relevo que me permitissem investigar o que e como os professores sabiam sobre as mesmas e sua utilização no ensino para tratar de temáticas ambientais. Apenas uma professora já havia abordado o relevo e a hidrografia do Município de Rio Claro com sua classe de terceira série, cujas aulas não pude acompanhar em virtude do horário de trabalho em minha escola, que coincidia com as aulas da professora⁶.

⁵ “Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa em colaboração: atlas escolares municipais – fase 2”. A pesquisa, concluída em 2004 e financiada pelo Programa Ensino Público da Fapesp (proc. 02/00117-0), era coordenada pelos Professores Drs. Rosângela Doin de Almeida (pesquisadora responsável), Samira Peduti Kahil, Dalva Maria Bianchini Bonotto e Álvaro Tenca, da Unesp de Rio Claro, e Wenceslao Machado de Oliveira Jr., da Unicamp. Além desses pesquisadores e de professores de escolas públicas de Rio Claro e Ipeúna, integravam também o grupo alguns alunos da graduação e da pós-graduação em Geografia da Unesp de Rio Claro.

⁶ Através dos relatos e dos registros de aula da professora e do material que utilizou, cheguei a escrever sobre sua experiência no ensino do relevo e do mapa hipsométrico do município (MIRANDA, S., 2003b).

Tomando como princípio ético de minha pesquisa para a tese o respeito aos interesses e necessidades dos professores como sujeitos, comecei a pensar em redefini-la para colocá-la em função das necessidades e interesses reais apresentados pelos professores para que minha pesquisa se constituísse de fato uma contribuição significativa para os mesmos, considerando as questões da ética e das relações de poder como uma preocupação central nas pesquisas educacionais, conforme aponta Marli André (1997). Assim, apoiando-me na concepção da “pesquisa qualitativa” com abordagem etnográfica apresentada por Lüdke e André (1986, p. 16), segundo as quais, “diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação”, decidi redefinir minha pesquisa para a tese.

Como havia sido planejado para o semestre no grupo, começou-se a desenvolver atividades de iniciação cartográfica e os professores começaram a trazer os desenhos feitos por seus alunos para serem discutidos nas reuniões do grupo, solicitando orientações sobre o que e como analisar naqueles desenhos. Surgiu-me então como objeto de pesquisa os saberes e práticas dos professores em relação ao desenho no ensino de Geografia, propondo-me a investigar o papel atribuído pelos professores ao desenho como linguagem gráfica na aula e que dificuldades apresentavam para propor e analisar as produções gráficas dos alunos na abordagem de conteúdos que envolvem o espaço local no ensino de Geografia. Enfocaria os saberes e práticas dos professores com base na *epistemologia da prática*, de Tardiff (2002), e na perspectiva do *professor intelectual crítico e reflexivo* que Selma Garrido Pimenta (2002) propôs a partir da análise crítica da apropriação neoliberal do conceito de *professor reflexivo*, de Donald Schön.

Nesta altura, pelo regulamento do programa de pós-graduação, já precisava começar a escrever e entregar o relatório para o Exame Geral de Qualificação, realizado em junho de 2003. Quando escrevi o relatório, tinha acabado de redefinir o problema de pesquisa e ainda não tinha outras leituras sobre o desenho infantil além daquelas realizadas até o final do mestrado. Tinha como pressuposto, a partir dos estudos de Piaget e dos piagetianos, como o que eu havia realizado, que o desenho podia ser empregado no ensino de Geografia para aproximar progressivamente as representações gráficas dos alunos dos mapas.

Assumi também como pressuposto que, se o construtivismo piagetiano é bem caracterizado, solidamente fundamentado em grande quantidade de dados empíricos e tem sido o mais consistente fundamento a contribuir para o ensino do mapa, por outro lado, o interacionismo neste referencial, seguindo a tradição filosófica clássica, é centrado na relação entre o sujeito e o objeto físico, não tratando, no mesmo plano, do objeto social e da contribuição do meio no desenvolvimento de conhecimentos (LEITE, L., 1991).

Partindo desses pressupostos e considerando que as novas orientações curriculares (PCNs) para a geografia escolar no país⁷ inserem como conteúdos de ensino as representações gráficas e cartográficas como linguagens e o *lugar* como um dos conceitos básicos da Geografia e, sendo que esse conceito geográfico não comporta mais apenas uma associação com a escala local dos fenômenos – “[...] pelo menos no âmbito da Geografia, *lugar* não é tratado como mera questão de escala, traduzindo todo um contexto social de interação e significado” (HAESBAERT, 2002, p. 139) – defini como hipóteses de trabalho: o desenho como linguagem gráfica poderia ser empregado também na aproximação entre conteúdos curriculares envolvendo a localidade e os conhecimentos e representações dos alunos sobre o *lugar* ; o enfoque sócio-interacionista contribuiria com a perspectiva da intersubjetividade na abordagem das representações gráficas e cartográficas como linguagens e do *lugar* como espaço vivido no ensino de conteúdos curriculares de Geografia.

A idéia de “enfoque sócio-interacionista” trazia implícito o pressuposto de que poderia conciliar e combinar o construtivismo interacionista de Piaget e aspectos da teoria de Vigotski⁸ para tratar da intersubjetividade e da linguagem nas situações

⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Geografia, instituídos pelo governo federal a partir de 1997, juntamente com os das demais disciplinas escolares, estabelecem as orientações curriculares que devem ser tomadas como referência para a Educação Básica em todo o território nacional. Há publicações dos PCNs em diferentes formatos, inclusive digital, o que por vezes dificulta localizar citações do documento em edições diferentes. Para o ensino de Geografia especificamente, são quatro publicações dos PCNs, sendo duas para o ensino fundamental: 1.a a 4.a séries, juntamente com História (BRASIL, 1997), e 5.a a 8.a séries (BRASIL, 1998a); e duas para o ensino médio, com as disciplinas da área de Humanas, sendo que após o primeiro documento (BRASIL, 1999), publicou-se um segundo com orientações complementares (BRASIL, 2002).

⁸ Nas publicações brasileiras há várias grafias para o sobrenome do autor, conforme as diferentes versões (principalmente inglesas e espanholas) de seus textos utilizadas nas traduções para o português: Vigoskii, Vygotsky, Vigotsky e Vigotski. Emprego esta última, que aparece nas publicações mais recentes das obras de Vigotski pela editora Martins Fontes, como a versão integral de *Pensamento e linguagem* traduzida por Paulo Bezerra diretamente do russo e publicada pela editora com o título *A construção do pensamento e da linguagem*. Nas referências bibliográficas e na citações literais de outros autores mantenho as diferentes grafias conforme as publicações utilizadas e os autores citados. Assim, por exemplo, quando me referir no texto a Vigotski (1996),

de ensino envolvendo a atividade do desenho e o *lugar* como conceito geográfico. De Vigotski, eu havia apenas começado a ler *A formação social da mente* (1998) há alguns anos, sem terminar e nem estudar de fato aquela coletânea de textos e nem outras obras do autor. Mas a concepção do construtivismo no ensino, sobre o qual eu lia e ouvia desde a graduação na universidade, nas escolas, em cursos, textos e falas para professores, reúne contribuições tanto de Piaget como de Vigotski. E o construtivismo é a concepção pedagógica assumida e proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No Exame Geral de Qualificação, dentre outras contribuições, a banca me sugeriu que pensasse sobre algumas questões e especificasse melhor: de quais desenhos geográficos trataria; o que consideraria como o *lugar*, se a casa, o bairro onde os alunos moram ou onde se situa a escola...; o que esperava dos desenhos do *lugar* feitos por alunos das séries iniciais; se abordaria o *lugar* através dos desenhos da paisagem local; como interpretaria traços e cores considerando a subjetividade nos desenhos e nas relações dos alunos com o *lugar*. Essas contribuições da banca foram de grande importância para o delineamento teórico-metodológico da pesquisa, quando esta tomaria outro rumo, logo mais adiante.

A “delimitação” do *lugar* no ensino de Geografia era uma questão que eu também vinha me colocando desde a experiência em um projeto interdisciplinar desenvolvido em minha escola e que também me motivou para esta pesquisa. Ao iniciar o doutorado, trabalhava como professor efetivo de Geografia na Escola Estadual “Prof. José Fernandes”, localizada na vila do Distrito de Ajapi, distante cerca de oito quilômetros da cidade, na porção norte do Município de Rio Claro. No início de 2001, iniciamos, toda a equipe pedagógica da escola, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de ensino-pesquisa sobre a história da escola em Ajapi, buscando a integração das ações educacionais e dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas. O projeto foi articulado em torno da produção de um livro sobre a escola em Ajapi, o que levou a uma pesquisa sobre o *lugar*, sobre como cada disciplina poderia contribuir para esse estudo e sobre o que e como seria tratado nas aulas daquilo que se ia descobrindo na pesquisa sobre o lugar, tendo em

trata-se da obra em espanhol que nas referências bibliográficas deste trabalho aparece como Vigoskii, cuja grafia também empregarei quando colocar o sobrenome entre parênteses após transcrição literal, assim: (VIGOSKII, 1996); quando fizer transcrições literais de outros autores, preservarei a grafia empregada pelos mesmos, como “Vygotsky” nas citações de Freitas (1995 e 2002) e Pinheiro (2003).

vista uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares. Assim, o projeto envolvia toda a equipe pedagógica da escola, os alunos, pais e a comunidade local.

Como único professor de Geografia da escola e pelas experiências com a cartografia escolar, minha contribuição maior no projeto foi justamente o levantamento de bases cartográficas, a produção e a adaptação de mapas⁹. Também fui solicitado pelas professoras das séries iniciais para falar sobre as atividades de iniciação cartográfica que realizava com meus alunos de quinta série e que elas pretendiam desenvolver com suas classes, como propunham os PCNs. A equipe pedagógica da escola estava também estudando os PCNs para adequar os planos de ensino das disciplinas e o projeto interdisciplinar às orientações curriculares oficiais.

Na participação nesse projeto desenvolvido na escola, deparei-me com a questão da “delimitação” do *lugar*, que é conceitual, teórico-metodológica. Durante o projeto, estudávamos, falávamos, pensávamos sobre o *lugar* em Geografia a partir e através principalmente de mapas do município, do estado, do distrito, da planta urbana da vila. Onde começa e onde termina esse *lugar*? Quais são os seus “limites”, no sentido de delimitação de uma extensão territorial? Os limites do município ou do distrito, as quadras de um bairro, os muros de uma escola, o perímetro urbano, as cercas de uma fazenda? Nos mapas, traçamos e vemos os limites traçados, demarcando áreas, territórios, extensões, divisões, com a desejada precisão matemática e, quando não há traços demarcando os limites precisos, os inferimos pela área da imagem ou de partes dela, como vemos as cidades e seus “limites” nas “manchas urbanas”. Aprendendo e ensinando o mapa e a pensar o espaço pelo mapa, pensava nos “limites” do *lugar*.

Estava em jogo a concepção geográfica de *lugar*. Isso se explicitou melhor quando, durante o desenvolvimento do projeto, chegou na escola o Atlas Municipal Escolar de Rio Claro (NICOLETTI et al., 2001). Com o atlas na aula, os alunos queriam primeiro saber “onde estamos no mapa” para, logo em seguida, muitos perguntarem “porque o lugar onde moramos não aparece no mapa” e, depois ainda, “se o lugar onde moramos pertence a Ajapi ou Ferraz”. Nossos alunos da escola de

⁹ No início do doutorado, também escrevi um trabalho sobre esse projeto na escola (MIRANDA e ALMEIDA, 2002), enfocando a contribuição da cartografia nas atividades interdisciplinares na escola, a produção alternativa de materiais cartográficos pelo próprio professor para uso didático, empregando técnicas convencionais e a informática, e a importância desse tipo de projeto na escola para o desenvolvimento profissional de professores no exercício da profissão.

Ajapi moram/vivem em diferentes lugares, alguns dos quais não “estão no mapa”, enquanto outros aparecem apenas como pequenos pontos que, pela divisão político-administrativa do município no mapa do atlas, “não pertenciam” ao Distrito de Ajapi, o qual aparece no mapa como sendo apenas a vila, representada por uma pequena mancha. Os alunos e funcionários da escola que moram em Ferraz, um bairro rural no mesmo Distrito de Ajapi e distante cerca de seis quilômetros da vila, não aceitavam “pertencer” a Ajapi, pois os moradores daquele lugar dizem “distrito de Ferraz”.

Estavam em jogo, de um lado, os sentidos do *lugar*, o sentimento de pertença, a *tríade habitante-identidade-lugar* (CARLOS, 1996) e, de outro lado, os significados envolvidos na divisão político-administrativa do território como conhecimento escolar tratado no ensino de Geografia pelos/nos mapas. E o lugar, paradoxalmente, parecia “não caber” naquele mapa do município, onde estavam aquela pequena mancha e todos aqueles pontos, mas não necessariamente o *lugar*, ou melhor, os lugares em que muitos alunos viviam no município. Foi a partir dessa experiência que comecei a me questionar também sobre as limitações do mapa para abordar o lugar e a pensar sobre outras possibilidades para o desenho na abordagem do lugar no ensino de Geografia. Trouxe, então, as inquietações dessa experiência para a pesquisa que estava desenvolvendo no doutorado¹⁰.

O único lugar para o desenho no ensino de Geografia seria apenas o de um lugar de passagem para o mapa? Seu destino traçado e inevitável seria nascer como um “pré-mapa” e morrer como mapa? Na abordagem do *lugar* poderia haver um outro lugar para o desenho? Que outros conteúdos curriculares do ensino de Geografia poderiam ser abordados pelos e nos desenhos produzidos pelos alunos em aula? Como abordar outros desenhos sobre outros conteúdos geográficos no ensino? Que outras formas de atividade do desenho para ensinar-aprender Geografia a partir do *lugar*?

¹⁰ Após o Exame Geral de Qualificação, apresentei o trabalho “Leituras do desenho e do lugar na sala de aula” (MIRANDA, 2003a) no I Seminário “Produção de conhecimento, saberes e formação docente”, organizado pelo Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da FE/Unicamp, dentro do 14.º Cole – Congresso de Leitura do Brasil. Esse trabalho foi depois selecionado pelo Gepec para ser publicado como capítulo de um livro organizado pelos professores Guilherme do Val Toledo Prado, Adriana Verani e Cláudia Roberta Ferreira, cujo lançamento, enquanto escrevia essa tese, estava previsto para outubro/2005. Para essa publicação (MIRANDA, 2005b), o trabalho original foi revisto e ampliado, a pedido dos organizadores, detalhando melhor a experiência na escola e incorporando outras leituras que fiz durante a pesquisa e após a escrita do trabalho original.

Realizando a pesquisa bibliográfica sobre o desenho infantil, buscando respostas para as questões já acumuladas, me deparei com outra questão ainda maior em um estudo na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a crítica ao enfoque maturacionista e etapista predominante nas abordagens do desenho da criança. Em que se fundamenta tal concepção “naturalizante” do desenho, a crítica a essa concepção e que implicações tem isso para a prática pedagógica?

Se essa questão era importante para a pesquisa em andamento e para minha prática com o desenho na escola, naquele momento era ainda mais importante pela responsabilidade na formação de outros professores de Geografia, uma nova experiência profissional que eu iniciava e que me exigia novas aprendizagens, novos conhecimentos¹¹. E no trabalho que começava a desenvolver com os licenciandos, futuros professores de Geografia, tratava do ensino do mapa, falava e mostrava exemplos das fases da evolução do desenho infantil, das etapas do desenvolvimento cognitivo definidas na teoria de Piaget. Se esses conhecimentos são importantes para o trabalho dos professores, mais importante é o conhecimento crítico para orientar a prática pedagógica de modo consciente e coerente.

Buscando saber as implicações entre as concepções sobre o desenho infantil e a prática pedagógica, cheguei às concepções e relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento nas teorias de Piaget e de Vigotski e seus pressupostos filosófico-epistemológicos, contrapondo-as às propostas para o ensino de Geografia. Nessa análise, procurei identificar fundamentos psicopedagógicos mais coerentes com a prática pedagógica preconizada para a Geografia Escolar Crítica, mas procurando também as origens de minhas concepções no ensino para esclarecer e situar a origem de uma contradição que via entre a “teoria praticada” em relação do desenho e a “teoria professada” em relação ao ensino de Geografia¹².

Com base nas análises realizadas nesta etapa do trabalho, fui me aproximando da perspectiva histórico-cultural na abordagem do ensino, da formação de professores e da pesquisa educacional, principalmente das contribuições de Vigotski, Bakhtin, Dermeval Saviani, Newton Duarte e Roseli Fontana. Sob essa

¹¹ Entre 2002 e início de 2004, tive a oportunidade de ministrar, primeiro como professor eventual e depois como professor substituto, as disciplinas Prática de Ensino de Geografia (I, II e III) e Estágio Supervisionado, do Depto. de Educação do IB-Unesp de Rio Claro, nos cursos diurno e noturno de licenciatura em Geografia.

¹² Sobre a análise feita nesta etapa da pesquisa, escrevi um trabalho para o IV Seminário de Pós-Graduação em Geografia da Unesp de Rio Claro, que não chegou a ser apresentado, mas seu resumo foi incluído nos anais do evento (MIRANDA, S., 2004). O mesmo trabalho, com outro título, foi apresentado no 10.o EGAL – Encontro de Geógrafos da América Latina (MIRANDA, S., 2005a).

perspectiva, nova para mim, busquei relações entre as abordagens do desenho no ensino de Geografia, a prática pedagógica e a formação de professores. Isso não implicou apenas uma mudança na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, mas significou também mudanças radicais no modo de pensar do pesquisador. Esse processo modificava as condições em que se realizava a pesquisa e, nessas novas condições, os dados coletados por mim durante um ano e meio no trabalho desenvolvido no grupo com três professoras e seus alunos não poderiam mais ser utilizados para a tese.

Seria necessário realizar outra coleta de dados empíricos de modo condizente com a nova perspectiva assumida na pesquisa e pelo pesquisador. Outra alternativa seria concluir a tese apenas com a pesquisa teórica e bibliográfica, que já reunia elementos que considerava relevantes e suficientes para abordar teoricamente o problema da pesquisa com argumentação fundamentada. Mas, com todo o entusiasmo pelas idéias novas que me surgiam a partir das reflexões e das descobertas nas leituras realizadas, quis saber como poderia desenvolver algumas dessas idéias na prática em sala de aula. E só com a contribuição dos alunos, em situação real de aula, poderia pensar/falar em termos concretos sobre outras possibilidades da atividade do desenho para abordar outros conteúdos no ensino de Geografia.

Faria nova pesquisa empírica, mesmo sabendo que corria o risco do tempo, que não pára, corre. Como estava afastado de meu cargo na escola, recorri a uma amiga-colega-professora e seus alunos para desenvolver a pesquisa em sala de aula, que foi realizada em duas etapas, a primeira em dezembro/2004, com parte de uma turma de terceira série, e a segunda, com uma turma de segunda série, em março/2005!, faltando seis meses para entregar a tese. Agora já não analisaria mais saberes e práticas de outros professores.

Mas, para o necessário rigor no trabalho científico, não bastava justificar as mudanças nos rumos da pesquisa pela redefinição do problema e das hipóteses ou por uma mudança de perspectiva do pesquisador, mas exigia ainda apreender o significado dessas mudanças, sua relevância para a pesquisa e suas relações com o problema investigado, o que passava pelo sentido pessoal dessa pesquisa para o pesquisador. Para apreender o sentido e o significado desse processo e sua relevância para a pesquisa enquanto contribuição ao conhecimento, busquei

instrumentais teóricos que possibilitassem abordar a subjetividade, a singularidade, o inesperado, o imprevisto, na mesma perspectiva histórico-cultural.

A partir de uma abordagem sócio-histórica do processo de pesquisa e da dialética materialista histórica, foi possível: compreender que os eventos que marcaram e mudaram a pesquisa e o pesquisador era o que constituía o processo real de uma pesquisa em desenvolvimento, se fazendo historicamente pelas e nas relações estabelecidas entre o pesquisador, seu objeto e seus “outros” sociais, nas condições e situações concretas de produção dessa pesquisa; abordar o desenho na própria prática e no ensino de Geografia como um todo, numa perspectiva de totalidade, buscando suas múltiplas relações a partir das questões inicialmente colocadas para a pesquisa, daquelas que surgiram durante a investigação e das situações vividas nesse processo.

Segundo a tipologia da pesquisa educacional descrita por André (2003) e Lüdke e André (1986), a pesquisa realizada pode ser classificada como um estudo de caso com o enfoque do materialismo histórico dialético, tratando-se do caso particular de um pesquisador e professor que se volta para sua própria prática com o desenho no ensino e na pesquisa como práxis, tomando o processo de pesquisa como processo de conhecimento-aprendizagem numa perspectiva dialógica. O caso singular, particular, pode proporcionar *experiência vicária* e constituir fonte de *generalização naturalística*, nos termos de Stake (apud ANDRÉ, 2003, p. 57), ou seja, outros sujeitos podem estabelecer relações e associações entre *um* caso relatado e outros casos conhecidos ou de sua experiência pessoal, generalizando seus conhecimentos. Mas, neste estudo de caso com uma abordagem sócio-histórica do processo de pesquisa, a singularidade é considerada uma instância da totalidade social e, portando, o relato de *um* caso não deve se reduzir a uma narrativa pessoal, meramente individual. Assim, procuro colocar o caso particular de minha formação e de minha prática com o desenho em relação com a prática pedagógica, a formação de professores e o ensino de Geografia como um todo.

Essa é, em linhas bem gerais, a título de introdução, a história dessa pesquisa, cujos resultados e outros detalhes continuam ao longo das próximas páginas. Espera-se que essa pesquisa contribua para ampliar o conhecimento na área da didática e da prática de ensino de Geografia, oferecendo elementos que possam subsidiar a prática tanto de professores que estão atuando nas escolas

quanto nos cursos de formação inicial e continuada de professores geógrafos e daqueles que atuam nas séries iniciais. Também se espera contribuir para continuar avançando na reflexão epistemológica sobre o ensino da disciplina e na construção de uma Geografia Escolar Crítica.

Parafraseando Carlos Rodrigues Brandão (2003), na apresentação de seu livro “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador”, essa pesquisa, sendo, desde o início, portadora do desejo de que venha a contribuir e ser compartilhada com outros educadores, professores de Geografia, a esses outros quer se dirigir, desejando ser mais a pesquisa de um educador que pesquisa do que a de um pesquisador que, eventualmente, educa.

Ao final, o que se pretende demonstrar é que o lugar atribuído ao desenho nas propostas e nos estudos relativos ao ensino de Geografia é limitado e limitante do desenho e do ensino; essa abordagem predominante do desenho se insere em uma orientação conservadora da Educação que se reproduz no ensino de Geografia como um todo, inclusive por contribuições que se apresentam como críticas no campo de renovação da Geografia e do seu ensino; a perspectiva histórico-cultural de Vigotski pode contribuir para superar tanto a abordagem limitada e limitante do desenho e do ensino de Geografia quanto a orientação conservadora da Educação de que essa abordagem é portadora, podendo, assim, contribuir para se avançar na constituição efetiva de uma Geografia Escolar Crítica.

Na exposição desse trabalho, procurei fugir da rigidez daquele esquema clássico de apresentação de pesquisa, principalmente em dissertações e teses, em que se separam e se estancam em capítulos a “revisão bibliográfica”, a “fundamentação teórica”, “os métodos, materiais e técnicas”, etc., por acreditar também, como Frigotto (2002, p. 73 e 89), que no enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional “não há razões necessárias para se ritualizar a pesquisa em etapas estanques, ou mistificar o formalismo dos projetos de pesquisa” e que, ao invés disso, importa mais “que busquemos expor ao debate o movimento real de uma pesquisa em andamento”. Acompanho esse autor também na crítica que faz à tendência verificada nas pesquisas educacionais em se tomar o “método” dialético como um conjunto de técnicas, procedimentos, instrumentos; a teoria como uma camisa-de-força ou uma “doutrina”; as categorias de análise como apriorísticas, abstratas, e não construídas, históricas.

Para que o processo de conhecimento seja dialético, a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Ou por acaso a 'totalidade', as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa? (FRIGOTTO, 2002, p. 81).

É nesse sentido também que se coloca, metodologicamente, a necessidade de se restituir aqui a história da pesquisa por uma abordagem sócio-histórica do processo de investigação. Essa orientação para a exposição, ao contrário do que possa parecer, não é mais fácil ou simples, pois exige articular de modo coerente, inteligível e claro os movimentos reais da pesquisa realizada e os movimentos do pensamento com as possibilidades e limites da escrita como comunicação, diálogo e criação. Impõe-se então a necessidade de escolha de estratégias para o texto.

Uma primeira estratégia para a exposição desse trabalho consiste na retomada dos textos produzidos durante o período de realização da pesquisa, o que também consistiu em uma estratégia para o desenvolvimento da mesma¹³. Durante a realização da pesquisa, entre 2002 e 2005, os textos abordando questões e aspectos parciais relacionados ao trabalho de investigação que estava desenvolvendo, além da sistematização das idéias, análises e leituras em processo, visavam também atender a uma exigência do regulamento do programa de pós-graduação no tocante à integralização dos créditos em atividades extra-curriculares. Para tal, esses textos foram apresentados e publicados em eventos científicos. A produção desses textos se deu em momentos diferentes do percurso realizado e registram as buscas, os abandonos, os achados e perdidos, as reflexões e dúvidas que me acompanharam nessa jornada desde o início. Assim, esses textos, sendo partes, fragmentos e momentos constituintes deste trabalho, serão resgatados aqui no lugar que lhes é próprio e que lhes foi reservado. O que deles for aqui retomado apenas parcialmente, modificado ou suprimido, permanece presente como mudanças que se produziram no/pelo processo de pesquisa ou como aperfeiçoamento das idéias e dos argumentos e/ou da elaboração e apresentação pela e na escrita.

¹³ Esses textos, que já vim citando quase todos nesta introdução e situando-os no processo de pesquisa, são: Miranda, S. (2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2004; 2005a; 2005b).

A partir dessa primeira estratégia para a apresentação da pesquisa, que foi também estratégia para sua realização e agora, também para reconstruir aqui sua história, procurei seguir um plano de exposição elaborado para organizar o trabalho obedecendo as linhas gerais do processo real de pesquisa. Mas, como já se sabe, a lógica da pesquisa é diferente da lógica da exposição, o que precisa ser respeitado. Por outro lado, os instrumentais teóricos e a metodologia da pesquisa foram construídos historicamente pelo e no seu processo de desenvolvimento, constituindo parte de seus resultados, e isso precisava aparecer de forma clara no texto. Desse modo, a apresentação dos resultados da pesquisa, que inclui essa introdução e, portanto, a partir daqui, foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **Entradas e bandeiras**¹⁴, começo apresentando a concepção do processo de pesquisa e o modo como se chegou ao seu delineamento teórico-metodológico com a ajuda de vários autores com os quais fui estabelecendo diálogo em minhas buscas ao longo do caminho. Em seguida, procuro apresentar o atual contexto sócio-político em que se insere a Educação no país e minhas convicções sobre educação escolar, prática pedagógica, formação de professores e o papel do ensino de Geografia. Com esse primeiro capítulo começo a contextualizar e fundamentar teoricamente as idéias principais defendidas nesse trabalho.

No segundo capítulo, **O lugar do desenho**, apresentam-se as reflexões teóricas realizadas sobre estudos, publicações e propostas metodológicas envolvendo o desenho e o ensino de Geografia, procurando-se compreender os fundamentos dessas abordagens e as implicações para a prática pedagógica e o ensino de Geografia como um todo. Identificado o lugar que se tem atribuído ao desenho no ensino de Geografia e a concepção de Educação a que está ligado, passo então a buscar as origens dessa concepção em minha prática e a sua

¹⁴ Esse título de capítulo foi inspirado no velho e bom vinil de Rita Lee & Tutti Frutti, de 1976, que, reencontrando em cd, reencontrei memórias da adolescência e da juventude que guardam em algum canto o espírito crítico, criativo e transgressor desse disco em seu tempo. Aqui, esse título reflete minhas “entradas” (e saídas) por diferentes caminhos e campos, e minhas “bandeiras”, as que dei e as que levantei tanto na vida como nessa pesquisa.

presença em estudos, discursos e propostas recentes e atuais para o ensino de Geografia e, negando concepções anteriores, faço outras opções.

O terceiro capítulo, **O desenho do lugar**, trata da abordagem do *lugar* como conceito geográfico no currículo de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental e traz a pesquisa empírica realizada com a atividade do desenho em sala de aula.

Nas **Considerações finais**, retomo alguns pontos do caminho percorrido para fazer uma síntese das idéias principais produzidas como resultados do trabalho realizado.

Das obras que constam nas **Referências**, alguns autores não foram citados no texto simplesmente porque não retornei a eles no momento da escrita para citá-los, mas a autoria de idéias e palavras alheias foi respeitada no texto. Aqueles que não foram citados, mas que foram lidos e contribuíram de alguma forma no desenvolvimento deste trabalho estão também, por gratidão e por honestidade intelectual, relacionados nas referências bibliográficas do trabalho.

Capítulo 1

Entradas e bandeiras

Abro o armário e vejo
nos sapatos meus caminhos
qual virá no séqüito?

(hai kai de Aníbal Beça)

“...Não devemos servir de exemplo a ninguém.
Mas podemos servir de lição.”

Mário de Andrade
(em epígrafe de livro de Zuenir Ventura)

1.1 Primeiras palavras

Crear es difícil, la demanda creadora no coincide siempre con la posibilidad de crear y de aquí surge al decir de Dostoevskii, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento, tortura de la palabra.

Vigotski¹

O desafio agora é retomar o percurso percorrido até aqui para reconstruir o trabalho realizado, recriá-lo pela e na escrita, enfrentando a “tortura da palavra”, que se pretende superar na criação do texto, pela criação no texto.

Quero dizer aqui sobre o desenho no ensino de Geografia em geral e em minha prática pedagógica em particular. Quero compreender como os desenhos de crianças-alunos têm sido falados, pensados e vistos para encontrar outras possibilidades para o desenho na prática do ensino de Geografia, partindo de minha experiência com o desenho no ensino e na pesquisa sobre o ensino do mapa. Mas me interessa agora apenas *desenho*. Refiro-me ao desenho tal como se entende da forma mais comum, banal, como quando pedimos a uma criança simplesmente para nos fazer um desenho ou para desenhar algo. E desses desenhos comuns interessa-me especialmente saber como poderiam ser abordados em aula e que outros conteúdos do ensino de Geografia envolvidos no conceito de *lugar* eles poderiam trazer na atividade em aula. E desejo encontrar respostas em uma perspectiva crítica-marxista da Geografia e da Educação, na perspectiva de uma Geografia Escolar Crítica.

Antes de entrar na abordagem do tema e da problemática envolvida nesta pesquisa, se fazem necessárias algumas palavras para começar, e apenas começar, a dizer como se pensou e como se deu a produção do trabalho para poder se compreender e se explicar as escolhas feitas, os rumos do processo de pesquisa e começar, e apenas começar, a apresentar os seus fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos, filosóficos e epistemológicos. Apenas começar porque se

¹ Vigoskii, 1996, p. 49.

entende que a concepção real e mais ampla do trabalho e a visão social de mundo em que se inscreve só se apreendem tomando-o como um todo, pelo trabalho concreto, em seus movimentos reais no processo de produção. E esse começar aqui não significa meu ponto de partida nessa empreitada, os “pioris” da pesquisa.

Assumindo uma abordagem sócio-histórica da pesquisa em ciências humanas, procuro conceber esta pesquisa como relação intersubjetiva, dialógica, como processo de conhecimento – e, portanto, de aprendizagem – em que o particular é focalizado como uma instância da totalidade social e o pesquisador é parte integrante da pesquisa (FREITAS, 2002). Com essa abordagem, busco um aporte teórico que possibilite tanto focar o objeto de estudo de modo coerente com minhas concepções acerca da Geografia e da Educação, quanto considerar a subjetividade e a singularidade no processo de pesquisa na mesma perspectiva de totalidade, para poder estabelecer relações com a formação de professores e a prática pedagógica no ensino de Geografia como um todo. Ou seja, um referencial teórico que possibilite relacionar de modo coerente, com uma mesma perspectiva sobre a Geografia e a Educação, os aspectos singulares e subjetivos dessa pesquisa, do pesquisador-professor, e o que há de comum, de geral, em relação ao ensino de Geografia, à formação e à prática de outros professores. Isso implica, metodologicamente, o tratamento de questões relacionadas às concepções filosófico-epistemológicas e aos referenciais teórico-metodológicos na Geografia e na Educação. Assim, essa abordagem deve se inserir em um quadro referencial mais amplo, o qual pode ser entendido como uma “visão social de mundo”, na definição de Michael Löwy (1987)².

² Michael Löwy (1987, Introdução), analisando as diferentes acepções no emprego do termo *ideologia* entre os teóricos da sociologia do conhecimento, propõe o conceito de **visão social de mundo**. Partindo dos conceitos de *visão de mundo* (Weltanschauung), em sua formulação “clássica” no historicismo alemão (Dilthey), e de *ideologia total* e de *utopia*, no historicismo de Mannheim, Löwy designa *visão social de mundo* para classificar em um mesmo conceito tanto as ideologias (a estrutura categorizada, a perspectiva global, o estilo de pensamento ligado a uma posição social) quanto as utopias (as representações, aspirações e imagens-de-desejo orientadas para a ruptura da ordem vigente, exercendo uma função subversiva). O autor considera inadequada a concepção de ideologia como *falsa consciência*, na formulação de Karl Marx, “porque as ideologias e as utopias contêm, não apenas as orientações cognitivas, mas também um conjunto articulado de valores culturais, éticos e estéticos que não substituem categorias de falso e de verdadeiro”. Apesar dos estigmas imputados ao termo *visão de mundo*, Löwy o considera ainda “o instrumento conceitual mais apto a dar conta da riqueza e da amplitude do fenômeno sócio-cultural em questão. Contrariamente ao termo ‘ideologia total’, este não contém nenhuma implicação pejorativa e nenhuma ambigüidade conceitual: o que ele designa não é, por si só, nem ‘verdadeiro’ nem ‘falso’, nem ‘idealista’ nem ‘materialista’ (mesmo sendo possível que tome uma ou outra destas formas). Ele circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, idéias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma *perspectiva* determinada, por um certo *ponto de vista* socialmente condicionado” (*grifos* do autor). Ao acrescentar o termo *social*, Löwy enfatiza que se trata de uma visão de

Algumas notas de rodapé serão longas, como esta primeira. Foi uma opção para se fazer os comentários, acréscimos e esclarecimentos necessários sem comprometer, com muitos “parênteses”, o fluxo das idéias principais no desenvolvimento do texto.

Compreendido dialeticamente como processo de conhecimento, de aprendizagem, o processo de pesquisa não se faz por um movimento retilíneo ou mecânico, mas se produz pelas e nas ações recíprocas entre sujeitos e objetos de conhecimento, pelas e nas condições concretas e históricas em que se dá essa relação dialética em que sujeitos e objetos de conhecimento se transformam reciprocamente. Mesmo que se tenha que esboçar um plano e manter como norte no percurso o propósito que nos move, *o caminho se faz caminhando*, como diz o provérbio do poeta espanhol Antonio Machado e que inspirou o título do livro e as conversas de Myles Horton e Paulo Freire (2003) sobre educação e mudança social. É nesse sentido que, como processo dialético de conhecimento, podemos pensar uma pesquisa como uma aventura na qual nos lançamos com um plano esboçado para um determinado propósito, mas sem a certeza de que o alcançaremos plenamente e nem como sairemos dessa aventura, como estaremos ao final dela e a que outra ela nos conduzirá a partir do que nos revela ou não, das aprendizagens que nos possibilitou, das novas necessidades que nos coloca, dos caminhos possíveis que nos mostra e daquele que efetivamente fazemos caminhando.

Para esclarecer a trajetória tortuosa da pesquisa realizada e estabelecer os elos e os nexos entre aspectos tratados e que a princípio possam parecer secundários ou desnecessários a esse estudo, recuo um pouco mais em minha história para, a partir das razões que me levaram à Geografia e ao ensino, buscar em minha formação e em minha trajetória profissional as razões dos rumos dessa pesquisa, compreender o seu sentido, o seu significado e a direção que ela me aponta agora para o caminhar, para um outro caminho a se fazer.

mundo social, “um conjunto relativamente coerente de idéias sobre o homem, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza”, e que “esta visão de mundo está ligada a certas *posições sociais* (Standortgebundenheit) – o termo é de Mannheim – isto é, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais” (*grifos* do autor). Entre as “grandes visões sociais de mundo”, estão o positivismo, o historicismo e o marxismo.

O recuo na história pessoal, buscando minha aproximação com a Geografia através das experiências formativas anteriores ao curso de graduação, também atende a três necessidades colocadas por essa pesquisa em termos teórico-metodológicos e estreitamente relacionadas entre si: a primeira diz respeito à própria concepção do método; a segunda, para tratar de um conflito epistemológico vivido na prática pedagógica e que o processo de pesquisa explicitou; e a terceira, decorrente das duas anteriores, para abordar como parte dos resultados da pesquisa os seus efeitos na subjetividade do pesquisador como sujeito singular e procurar estabelecer relações com a formação e a prática do professor.

A exigência quanto ao método decorre da concepção da dialética materialista histórica como método de análise, como visão social de mundo e como *práxis*, esta entendida como ação refletida sobre a realidade para transformá-la e expressa na unidade teoria-prática³.

É na e pela *práxis* que se dá efetivamente o conhecimento e em cujo processo dialético importa fundamentalmente “a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social”, conforme Frigotto (2002, p. 81). Nesse sentido, e de acordo com o mesmo autor, a postura do pesquisador antecede o método de análise e este exige do pesquisador um inventário crítico das concepções existentes no mundo cultural mais amplo, posicionando-se criticamente e ao mesmo tempo fazendo o inventário de suas próprias concepções em torno dos fatos em questão e sobre a realidade, sua visão social de mundo. Através da elaboração crítica e do conhecimento crítico, busca-se uma compreensão sempre mais ampla, mais

³ Vazquez (1990) esclarece que o termo *práxis* era empregado na Antiguidade pelos gregos para designar uma ação com uma finalidade em si mesma e que não produz ou cria um objeto externo ao seu agente ou a sua atividade; uma ação que não cria nada fora de si mesma. Era esse o significado de *práxis* para Aristóteles. Para designar a atividade prática que produz um objeto externo a ela mesma e ao sujeito, o termo empregado em grego é *poiésis*, que significa produção ou fabricação. Assim, para ser fiel à origem no idioma grego, deveria ser *poiésis* o termo empregado para designar a ação de produzir um objeto e com o sentido que tem no marxismo, ou seja, atividade real, objetiva, material do homem social. Mas *poiésis* se conserva em nosso idioma em palavras como “poesia”, “poético” e “poeta” que, embora pressuponham o significado original de produção ou criação, assumem um sentido mais específico, restrito. Por outro lado, o termo “prática”, que seria mais adequado em nosso idioma para designar a atividade material humana no sentido amplo, é bastante empregado na linguagem comum associado a um caráter estritamente utilitário, pragmático e mesmo pejorativo. Assim, Vazquez justifica o emprego do termo *práxis*, sem igualar seu significado no idioma grego, para designar a categoria central do marxismo, ou *filosofia da práxis*, referente à atividade humana transformadora da realidade natural e humana. É importante lembrar que historicamente a teoria marxiana, superando dialeticamente tanto do idealismo como do materialismo anteriores, significou um grande salto da filosofia justamente por possibilitar conceber toda atividade humana, teórica e prática, no plano da materialidade através da *práxis* como categoria filosófica central.

elevada, integrada e coerente da realidade para concebê-la como totalidade concreta, ou seja, “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35).

A busca da coerência impõe-se como condição para a compreensão racional da realidade como um todo estruturado, organizado e dialético, ou seja, dinâmico, em movimento, mudando e, portando, exigindo outra apreensão coerente. Essa coerência não se limita à lógica interna da pesquisa, mas envolve a concepção de realidade, a visão social de mundo, a postura, a prática do pesquisador. E a história desta pesquisa é marcada pela busca de coerência em um conflito que impôs a necessidade de tratamento teórico, a confrontação de perspectivas filosóficas, o que implicou mudanças tanto nos encaminhamentos da pesquisa quanto nas concepções do pesquisador, constituindo, portanto, parte significativa dos resultados da pesquisa.

As questões que emergiram na abordagem da problemática investigada foram me conduzindo para novas leituras sobre o desenho infantil, a educação escolar, o ensino de Geografia, a pesquisa educacional e a formação de professores. Essas leituras, ao mesmo tempo em que me abriam novas perspectivas, colocavam em xeque muitas das minhas idéias e, algumas, me pareciam mesmo invertidas, viradas pelo avesso.

Conflito. Crise. Sinal de que alguma coisa pode estar errada, de que algo mudou, de que algo deva mudar. Mas, o quê? Como? Por quê? Entre releituras e as novas leituras que iam se ampliando, um autor me remetendo a outros, me cobrando outras leituras mais, encontrei um sentido para o que estava acontecendo, o significado pessoal do trabalho que estava realizando e o delineamento teórico-metodológico da pesquisa. Esse caminho me foi possível fazer, reconstituir e compreender pela e na mediação da teoria na reflexão sobre a pesquisa, o ensino, a formação docente e a prática pedagógica. E nisso reside o que se pode tomar da subjetividade, da singularidade dessa experiência pessoal, como comum, generalizável, para a formação e a prática do professor, de acordo com o aporte teórico da pesquisa.

Procurando por outras possibilidades para se abordar o desenho do *lugar* no ensino de Geografia, cheguei à abordagem do desenho infantil na perspectiva

histórico-cultural de Vigotski, o que me levou a estudar as relações de ensino nessa perspectiva. Conduzindo e sendo conduzido pela investigação, cheguei aos estudos sobre a mediação pedagógica em aula e a constituição social do “ser professor” de Roseli Fontana (1997; 2000a; 2000b; 2000c). Esses estudos, juntamente com os de outros autores-educadores-pesquisadores brasileiros que abordam a Educação na mesma perspectiva, como Newton Duarte, Dermeval Saviani, Angel Pino Sirgado, Maria C. R. de Góes, Ana Luiza B. Smolka, Maria T. de Assunção Freitas, Marta Kohl de Oliveira, entre outros, me ajudaram a iniciar o meu caminho nas trilhas de Vigotski e Bakhtin para compreender o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, a formação docente e a prática pedagógica pelo inverso do que vinha pensando em muitos aspectos.

Do exposto acima, decorre que aquela “visão social de mundo” de que fala Michael Löwy (1987) não deve ser entendida como uma moldura já dada e na qual nos enquadrados, um qualquer modelo pré-definido ao qual aderimos ou pelo qual nos classificamos e classificamos os outros a priori. Sendo sujeitos históricos e sociais e, portanto, inacabados, em constituição, a visão social de mundo de cada um de nós também se faz histórica, em constituição, se produzindo pela e na história de cada um de nós.

Mas a história de cada um não existe como história isolada da vida social, da cultura e de um tempo-espaco sócio-histórico. Ao contrário, a história de cada um de nós se produz pelas e nas relações sociais concretas, reais, vividas de modo singular e em condições específicas de produção dessas relações no universo histórico e cultural em que vivemos. Relações sociais reais entre sujeitos concretos que vivem simultaneamente distintos papéis e lugares sociais. Não apenas distintos, diferentes, mas desiguais, contraditórios, hierarquizados.

As relações sociais entre os sujeitos em constituição como pessoas, como sujeitos singulares, são, portanto, relações de poder e envolvem aceitação, resistência, luta, opressão, submissão, subversão, omissão, revolta, resignação, ruptura... Aí residem em jogo a singularidade e a generalidade, a particularidade e a universalidade, a individualidade e a sociabilidade na constituição social dos sujeitos singulares, das pessoas concretas. Homens e mulheres reais tecendo suas vidas nas tramas das relações vividas em papéis e lugares sociais distintos e desiguais: homem, mulher, pai, mãe, professor, professora, pesquisador, pesquisadora, aluno,

aluna, criança, adolescente, chefe, subordinado, livre docente, pós-graduando... Aí se produz o “drama” de que fala Georges Politzer⁴ e que Vigotski (2000b) emprega no “Manuscrito de 1929”, onde traça algumas das linhas mestras da sua teoria histórico-cultural que desenvolveria sobre a psicologia humana.

Entendido como “a dinâmica contraditória em que a personalidade vai se produzindo nos eventos de nossa experiência, o drama remete ao constante choque de significados e de valores derivado do fato de vivermos, simultaneamente, lugares e papéis sociais diversos e distintos” (FONTANA, 2000c, p. 104-5).

[...] a personalidade não é um amálgama de processos psicológicos complexos e genéricos, mas o “drama” vivido nas relações interpessoais, em condições sociais específicas, por indivíduos peculiares em constituição. E é na dinâmica dos acontecimentos reais, singulares no espaço e no tempo, que a personalidade torna-se uma personalidade “para si”, mediante o ato de ter-se mostrado aos outros como tal. Ou seja, **somente em relação a outros indivíduos tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.** (FONTANA, 2000b, p. 222; grifos meus).

⁴ Georges Politzer nasceu na Hungria em 1903 e foi obrigado a deixar seu país em 1919, após o fracasso de um levante comunista em que sua família participou ativamente [Comuna Húngara]. Vivendo em Paris a partir de 1921, formou-se em filosofia e, sendo o primeiro na França a compreender o alcance teórico revolucionário da psicanálise, mas mantendo um distanciamento crítico de Freud, voltou-se para o estudo da psicologia. Em 1927 publicou *Crítica dos fundamentos da psicologia*, propondo uma *psicologia concreta*, criticando o formalismo, o abstracionismo, o caráter estéril e meramente nocional da psicologia “oficial” por aplicar aos fatos psicológicos a mesma atitude que para os fatos objetivos em geral, com um método da “terceira pessoa”. Defende que é a existência da “primeira pessoa” que justifica a existência da psicologia como ciência, redefinindo o objeto da psicologia: os fatos psicológicos devem ser segmentos da vida dramática do indivíduo particular. O termo “**drama**” designa um fato vivido e não tem qualquer apelo romântico ou significação comovedora. Politzer foi contemporâneo e amigo de Lefebvre e abandonou seu projeto de estudo da psicologia quando ingressou, em 1929, no Partido Comunista, voltando-se para a economia política, o que Lefebvre e outros consideraram uma “automutilação” heróica. Na década de 1930, participou da fundação da Universidad Obrera, onde ensinou o materialismo histórico e dialético para trabalhadores. Com o fechamento da universidade em 1939 pela ocupação alemã, Politzer integrou a direção clandestina do Partido Comunista e editou duas revistas anti-nazismo. Na Resistência, foi preso e torturado pelos nazistas em fevereiro de 1942 e, fuzilado em maio do mesmo ano, morreu como herói, desafiador até o fim, gritando aos nazistas: “Eu os fuzilo a todos!”. Sua obra filosófica tem influenciado gerações de intelectuais, principalmente marxistas, mas geralmente é desprezada nos meios acadêmicos pela sua crítica decidida e seu compromisso militante (BLADÉ, 2005). Em sua análise histórica do “marxismo ocidental”, Perry Anderson situa Georges Politzer no primeiro grupo de jovens intelectuais marxistas que ingressou no Partido Comunista Francês no final da década de 1920, mas que, com a stalinização e o centralismo soviético no movimento comunista internacional, sofreu a redução do espaço para a atividade intelectual dentro do marxismo nos partidos comunistas europeus: “Politzer, depois de dedicar-se a uma tentativa pioneira de elaboração de uma crítica marxista da psicanálise, transformou-se em pouco mais que um obediente funcionário cultural do PCF” (ANDERSON, 2004, p. 56).

Que implicações isso tem para a pesquisa educacional em geral, e para esta em particular? Para a formação e a prática de professores em geral, e para as minhas? Nisso também me ajuda Roseli Fontana que, apoiada principalmente em Bakhtin e Vigotski e tomando o “drama” como categoria de análise, coloca a importância tanto da atenção à singularidade e à subjetividade quanto a da crítica aos reducionismos do sociologismo ou do psicologismo nas abordagens, pesquisas, discursos sobre os professores, suas práticas, sua formação, seu trabalho, tomando-os como seres genéricos, entidades abstratas e, via de regra, produzindo e reproduzindo uma imagem negativa dos professores. “Somos ditos pelos pesquisadores, mesmo que nossas falas estejam transcritas” (FONTANA, 1997, p. 59). Mas, apoiada na teoria histórico-cultural, sua abordagem da singularidade e da subjetividade dos professores não recai no individualismo ou no idealismo subjetivista:

Não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos. Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não-brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo. Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual, implicando grandes diferenças: moramos diferente, vestimos diferente, estudamos em escolas diferentes, ensinamos em condições diferentes a crianças também diferentes.

Nesse jogo, somos muitas a um só tempo. E essas muitas se multiplicam, já que sendo o que somos, somos também a negação do que não somos e, nesse sentido, o que não somos também nos constitui, está em nós. Ser e também não ser: aí radica e é produzida a singularidade. [...]

Não somos processos psicológicos como percepção, memória, vontade, inteligência, representação, nem processos sociais como exploração, dominação, alienação. Somos pessoas nas quais nos reconhecemos e em quem foram e vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas, na dinâmica das relações de poder em que se tecem os acontecimentos reais que vivemos. (FONTANA, 2000c, p. 105)

Das relações de poder, dos papéis e lugares sociais hierarquizados, dos conflitos, do choque, pelo e no *drama*, também se produziu essa pesquisa, desenvolvida em um programa de pós-graduação, em uma instituição universitária, para a elaboração de uma tese a ser apresentada e defendida diante de uma banca de especialistas. Regimentos, regulamentos, normas, prazos, exigências, modelos,

formulários, requerimentos, solicitações, protocolos, reuniões, horários... e as pessoas, suas idéias, perspectivas, posturas, práticas, interesses, razões, emoções, sentimentos. Tudo nos dizendo o que, como, onde, quando devemos ou não fazer, dizer, pensar, de acordo com os papéis, os lugares sociais, as expectativas e o poder em jogo. Mas nada sem resistência, sem revolta, sem luta, porque também há o querer, o desejo e o pensar livre, na ação silente, na palavra pensada e cuidadosamente dita, escrita ou irrompendo no grito, justamente porque há a pessoa convivendo com outras pessoas. E aí também se produz o tempo-espaço para criar, compartilhar, dividir, somar, pensar livre junto, caminhar junto, contra ou a favor do vento, numa ou noutra direção.

De tudo isso também se fez essa pesquisa na qual, sendo professor da educação básica, professor universitário iniciante, pós-graduando em Geografia, e tudo o mais que não se deixa de ser enquanto se pesquisa e se faz um doutorado (pai, filho, irmão, marido, companheiro que, nesse período, se tornou mais estressado, impaciente e com menos tempo, quase tempo nenhum para os seus), fui aprendendo mais sobre aprender, fazer pesquisa, ser pesquisador, ser professor, ensinar... e sobre mim mesmo, minhas concepções, minha prática, minha perspectiva, confrontando-as com outras, com as de outros, com os outros. Assim, minha perspectiva, histórica, socialmente determinada, como visão social de mundo, em constituição, se re-faz, se re-afirma, se re-define, se transforma, também pelas outras, próximas, distantes, parecidas, convergentes, divergentes, complementares, opostas. Pelo que é e pelo que não é. Tanto pelos “sins” e pelos “nãos” de uns e de outros, como também pelo “talvez”. Mas também pelo que se deseja, pelo que se quer, pelo que se acredita que deva ser e suas razões.

Quem são meus “outros” sociais nesta pesquisa? Aqueles com quem na pesquisa estabeleci diálogo: alguns de meus professores de graduação e pós-graduação; colegas professores da escola e da universidade; meus alunos da escola e da universidade; a amiga-colega-professora que tão alegremente me recebeu para essa pesquisa em sua sala de aula e seus alunos de segunda e terceira séries; amigos-colegas da pós-graduação em Geografia de Rio Claro; e os autores, pensadores, pesquisadores, educadores, que li e que venho lendo e relendo. Esse diálogo é entendido aqui conforme esse conceito em Bakhtin e que Ana Luiza Smolka assim colocou:

Bakhtin vai estender o conceito de 'diálogo', dizendo que se pode compreender 'diálogo' não apenas como a comunicação em voz alta das pessoas colocadas face a face mas como toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja. Assim, ele postula a dialogia como princípio explicativo, epistemológico: 'diálogo' não significa apenas 'alternâncias de vozes' – unidade de análise clássica das trocas verbais, tomada em termos metodológicos – mas implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos. Comentando Bakhtin, Clark e Holquist (1984)⁵ levantam o conceito de 'ventriloquar', isto é, falar no outro, pelo outro, no sentido mesmo de que as vozes dos outros estão sempre povoando a (nossa) atividade mental individual. Essa dialogia, então, implica sempre uma multiplicidade de vozes, uma multiplicidade de sentidos – é sempre polifonia, polissemia. (SMOLKA, 2000a, p. 65)

As contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin se aplicam também à análise do próprio processo de pesquisa. Tomando como referência as proposições de Bakhtin, Luria e Vigotski sobre a pesquisa em ciências humanas, Maria Teresa de Assunção Freitas (2002) aponta “uma forma outra de fazer ciência” pela abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cabe destacar que a autora se refere à “pesquisa qualitativa” tal como definida por Bogdan e Biklen⁶ nesta sua citação:

...um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa” (apud FREITAS, 2002, p. 26).

Esse conceito de “pesquisa qualitativa” se difundiu também no Brasil a partir dos anos 1980 para designar diferentes tipos de pesquisa (etnográfica, pesquisa participante ou pesquisa-ação, estudo de caso...) no campo educacional (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995). No contexto de emergência de novas abordagens nas pesquisas educacionais e de debate entre correntes teórico-metodológicas de diferentes orientações filosófico-epistemológicas

⁵ CLARK, K.; HOLQUIST, M.. Mikhail Bakhtin. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1984.

⁶ BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

em disputa no campo das pesquisas em ciências humanas, incluída aí a Geografia, verificou-se uma tendência a se tomar as técnicas quantitativas como sinônimo de positivismo e qualquer “pesquisa qualitativa” como não-positivista. Essa concepção de pesquisa qualitativa é questionada por Sílvia Sánchez Gamboa (2002a; 2002b; 2002c) por fundar-se no dualismo qualidade-quantidade e ter gerado um “falso conflito” no debate sobre as tendências teórico-metodológicas nas pesquisas ao limitá-lo ao nível das técnicas qualitativas ou quantitativas, quando as técnicas não se explicam por si mesmas. Para a superação desse falso dualismo técnico e o avanço do debate teórico-metodológico, Gamboa propõe e demonstra que essa análise deve se estender ao campo mais amplo das opções epistemológicas:

As alternativas devem ser colocadas no nível das grandes tendências epistemológicas que fundamentam não somente as técnicas, os métodos e as teorias, mas também a articulação desses níveis entre si e desses níveis com seus pressupostos filosóficos. Nesse contexto maior de enfoques científicos, elucida-se a dimensão e o significado das opções técnicas, sejam essas quantitativas ou qualitativas. [...] Em outras palavras, para superar o falso dualismo quantidade-qualidade, é necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa. Na medida em que recuperamos o todo, nesta mesma medida relativizamos a parte. Quando recuperamos o todo maior (nesse caso, o enfoque epistemológico), remetemos a opção e a discussão sobre as alternativas da pesquisa não à escolha de algumas técnicas ou métodos, mas aos enfoques epistemológicos que, como um todo maior, articulam outros elementos constitutivos por meio da construção de uma lógica interna (a própria lógica da pesquisa) necessária para preservar o rigor e o significado do processo científico. A articulação desses elementos depende de cada enfoque epistemológico. (GAMBOA, 2002c, p. 88 e 89).

Com essa observação crítica de Sílvia Gamboa deve-se acrescentar que a abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa, apresentada por Freitas, tem o materialismo histórico dialético não simplesmente como “pano de fundo”, como coloca a autora, mas como base filosófica e epistemológica tanto dos estudos de Bakhtin sobre filosofia da linguagem, literatura e arte, quanto os dos principais fundadores e expoentes da psicologia histórico-cultural, ou seja, Luria, Leontiev e Vigotski, sendo que este último também se interessou pela literatura e a arte em seus estudos. A filiação marxista desses teóricos, e suas implicações, precisam mesmo ser destacadas para que suas colocações em relação ao método nas

ciências humanas e sociais não sejam compreendidas meramente como orientações genéricas ou instrumentais para serem aplicadas em “pesquisas qualitativas”.

Freitas não faz uma leitura superficial dos autores em questão nem desconsidera a filiação marxista dos mesmos⁷. Mas é preciso enfatizar que a abordagem sócio-histórica que propõe para a pesquisa não pode ser tomada de forma pragmática ou utilitarista para se fazer “pesquisa qualitativa”. Ao contrário, deve-se considerar que se trata do materialismo histórico dialético – uma filosofia e um método – e, portanto, tratam-se de princípios políticos, pressupostos e fundamentos filosófico-epistemológicos que envolvem uma determinada concepção de homem, de realidade, de história, de sociedade, de educação... Em relação especialmente à obra de Vigotski, Angel Pino Sirgado (1997; 2000a; 2000b; 2000c) e Newton Duarte (1998; 2000b; 2001a; 2001b; 2003b) apontam os elementos essencialmente marxistas da teoria vigotskiana da psicologia humana e a importância de uma leitura marxista de sua obra, a qual tem sido descaracterizada por apropriações ecléticas e seletivas, como se verá mais adiante.

Considerando a questão da subjetividade na pesquisa como uma especificidade dos estudos em ciências humanas e sociais, tem-se como pressuposto básico a necessidade de elaboração de um método específico para as investigações nesse campo que possibilite o tratamento da subjetividade (GAMBOA, 2002c). Considerando que, como esclarece Scalcon (2002), a denominação “histórico-cultural” se refere à teoria em sua totalidade, incluindo a psicologia, a literatura, a psicolingüística e as artes, e que “sócio-histórico” é o processo de análise pelo qual passa a teoria em seu desenvolvimento, a abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa deve então se referir à análise do processo de pesquisa em seu desenvolvimento orientada pela teoria e pela dialética materialista histórica como método, práxis e visão social de mundo. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa pode ser entendida então como uma alternativa teórico-metodológica para se considerar os aspectos relativos à subjetividade no processo de pesquisa com o enfoque da dialética materialista histórica nos estudos dos fatos e fenômenos especificamente humanos (sociais, culturais, históricos), como a educação escolar.

⁷ Isso fica claro em obra anterior de Freitas (1995), baseada em sua tese de doutorado, em que analisa o pensamento de Bakhtin e de Vigotski e a relação entre psicologia e educação como um intertexto, buscando alternativa aos psicologismos (objetivista, subjetivista ou interacionista) na educação.

Nesse sentido, a abordagem sócio-histórica, partindo do pressuposto de que não há e nem é possível a neutralidade do pesquisador, contribui com a concepção da pesquisa como um processo educativo, de desenvolvimento, “em que o pesquisador é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo” (FREITAS, 2002, p. 26). Tratando da relação entre o individual e o social na orientação sócio-histórica da pesquisa e as implicações metodológicas quanto à observação, à entrevista e à análise, Freitas acrescenta que:

A contextualização do pesquisador também é relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. Para Bakhtin (1988)⁸, cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação. (idem, p. 29-30)

As formulações teóricas da perspectiva histórico-cultural envolvem a questão fundamental da teoria do conhecimento e implicada, portanto, em toda pesquisa, que é a relação sujeito e objeto do conhecimento. Vigotski priorizou e enfatizou a importância da mediação semiótica, especialmente pela palavra, pela linguagem como sistema de signos, e da mediação pedagógica, pelo “outro” social, para explicar a origem social e histórica da organização do pensamento, do funcionamento mental, e da subjetividade, da pessoa como ser humano singular, através da apropriação pelo indivíduo de elementos culturais (modos de agir, falar, pensar; conhecimentos; crenças; significados...) do meio social em que se insere. Bakhtin, tendo como mesmo pressuposto básico da perspectiva histórico-cultural a origem e a constituição social da consciência, da subjetividade, do psiquismo

⁸ Trata-se da mesma obra “Marxismo e filosofia da linguagem” em edição diferente da que consta nas referências bibliográficas deste trabalho: Bakhtin (1986).

humano, acrescenta a significação como atividade sócio-ideológica e o princípio da dialogicidade. Assim, Vigotski e Bakhtin colocam a relação sujeito e objeto do conhecimento no plano da intersubjetividade, uma vez que, considerando que tanto o sujeito quanto o objeto são históricos e sociais, essa relação não é direta, mas socialmente mediada pela cultura, pelos sentidos e significados culturais e, destaca Bakhtin, ideológicos em circulação e em produção no meio sócio-histórico em que se dá essa relação.

A essas contribuições de Vigotski e Bakhtin para uma abordagem sócio-histórica do processo de pesquisa podem-se acrescentar as de Paulo Freire, cujo pensamento, também marxista, sobre a Educação tem paralelo com o de Vigotski, apontado por Vera John-Steiner e Ellen Souberman (1998), em relação à concepção do ensino como uma forma específica da prática social para o desenvolvimento cultural do homem, ao que se deve acrescentar que Paulo Freire enfatizou que essa prática pode ser tanto para a emancipação como para a alienação do homem, aproximando-se aí do enfoque sócio-ideológico de Bakhtin. Uma aproximação Bakhtin-Paulo Freire é apresentada por João Wanderley Geraldi (2003) em três “teses co-enunciáveis”, que poderiam ser subscritas por ambos os autores: o inacabamento e a (re)elaboração constante da consciência; o futuro como centro de gravidade das decisões do presente; o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro.

Paulo Freire também aborda questões sobre conhecimento, pesquisa, ensino, ideologia, consciência, prática social, mas, como pedagogo brasileiro que, pela força de suas idéias, correu o mundo, primeiro obrigado e depois a convite e pelos seus livros, enfoca essas questões e suas implicações mais diretas em relação à educação no contexto da sociedade brasileira em particular e, em geral, das ditas subdesenvolvidas, periféricas, do Sul...

Aceitando essa “tríade” Bakhtin-Vigotski-Paulo Freire, à qual buscarei juntar outros, recorro às palavras de Paulo Freire, nesses fragmentos de sua conversa com Ira Shor, vendo nelas proximidade entre os referidos autores – Bakhtin-Vigotski-Paulo Freire – e, ainda, uma síntese dos pontos principais colocados até aqui e que continuarão pontuando as idéias ao longo do trabalho:

Nós nos *tornamos* algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais do que* observar, estamos *mudando*. (...) Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (...) Assim, quanto mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto *não é*, porque *ele está se tornando*. Então, começo a notar cada vez mais, na minha observação, que o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade. (...)

Em minha abordagem da realidade, reconheço também que o próprio fato de ser rigoroso está se fazendo no tempo, na história. Antes de mais nada, não é só uma atitude individual. É também uma atividade social. Estou conhecendo alguma coisa da realidade, com outras pessoas, em comunicação com outros (Paulo Freire, in: SHOR e FREIRE, 1986, p. 104).

Enfocar o desenho no ensino de Geografia na perspectiva histórico-cultural implica buscar as relações desse objeto de estudo com o todo, porque “o objeto não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade” e, aí, a historicidade, o rigor, os “outros”, a mudança, a dialética entre sujeitos e objetos históricos, sociais, culturais. O todo, que não é tudo (este sim, inalcançável), aqui é o ensino de Geografia no atual contexto sócio-político da Educação na sociedade brasileira, considerando a educação escolar como uma forma específica da prática social que se encontra hoje sob os impactos das políticas neoliberais para atender às condições impostas pela globalização capitalista. Podemos então começar apreender esse todo pelo atual contexto sócio-político e educacional em que se inserem o ensino de Geografia, a prática pedagógica e a formação de professores.

1.2 O contexto atual se chama neoliberalismo

O neoliberalismo, como marca registrada do capitalismo contemporâneo, re-produz e re-impõe com maior força velhas e novas palavras de ordem como: resultados, competitividade, excelência, cliente, colaboradores, atualização permanente, competência, flexibilidade, capital humano, qualidade total. Palavras carregadas de significação ideológica que têm levado à “mercantilização” de todas as esferas da vida social, pública e privada, transformando o conhecimento em capital, a cultura em “investimento”, os empregados em “associados” ou “colaboradores” da empresa, as pessoas em “capital humano”. “Mas não se trata apenas de uma mudança subjetiva. Este novo ‘ethos’, no qual o antigo trabalhador passa a se comportar como um átomo de ‘capital humano’, fundamenta uma nova cultura empresarial, uma nova forma de exploração do trabalho” (DÓRIA, 2005, n. p.). Tanto esse novo “ethos” como essa nova “cultura empresarial” também orientam discursos, práticas políticas e teorias no campo educacional.

Na Educação, as reformas neoliberais alcançam desde as orientações curriculares para o ensino das disciplinas escolares até a formação de professores, a gestão e o financiamento do sistema educacional. Trazem novas formas de privatização da educação pública e o *ethos* economicista neoliberal que, na escola e na formação de professores, se traduz na “educação para a competência num mercado competitivo” em que só os “melhores” terão êxito, o que significa conseguir um emprego e manter-se nele em um mercado de trabalho cada vez mais restrito (GENTILI, 1998, p. 109). Ou seja, pelo *ethos* economicista neoliberal, cumpre à Educação atender às necessidades do capitalismo contemporâneo e formar sujeitos que se adaptem à realidade social existente, reforçando, assim, o caráter reprodutivista da escola, mas combinando antigas e novas formas de dominação com um outro discurso legitimador.

Como projeto hegemônico, dominante, de classe, o neoliberalismo se apresenta como alternativa neoconservadora para a crise do capitalismo atual com um conjunto de reformas simultâneas e

articuladas nos planos político, econômico, jurídico e cultural, visando uma reestruturação material e simbólica das sociedades:

Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. [...] O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo: cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este “novo” formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras, a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação (GENTILI, 1998, p. 102-103)

As reformas recentes e em curso na Educação têm acirrado os debates sobre questões importantes como a função da escola na sociedade contemporânea, as pesquisas e teorias educacionais, o papel da universidade na formação de professores, os sistemas de avaliação do ensino e as orientações curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são produto e instrumento dessas reformas e sua inserção nas escolas vai se fazendo através de mecanismos já conhecidos, como os livros didáticos, e de outros novos, como os sistemas de avaliação externa da escola pelos órgãos da administração central e o modelo de currículo *aberto e flexível*.

Através dos instrumentos de avaliação externa e simplesmente pela sua existência, a administração central dita conteúdos e formas para o ensino segundo as orientações curriculares oficiais. A disponibilização e utilização de dados dessas avaliações do sistema de ensino, principalmente envolvendo aspectos organizacionais, administrativos e didático-pedagógicos, tem gerado, informalmente e/ou oficialmente, uma classificação de professores nas escolas, destas nas diretorias de ensino, e destas na secretaria de educação, no caso do Estado de São Paulo, gerando cobranças e pressões de uns aos outros e de todos aos professores.

Com isso, agora não há mais preocupação apenas com preparar para o vestibular no ensino médio, mas nas escolas há preocupação com preparar os alunos para as “provas” do Saresp, do Saeb, do ENEM, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Daí também a preocupação com a escolha de livros

didáticos com o carimbo “de acordo com os PCNs” e com o número de estrelas na avaliação da obra pelo MEC no PNLD, Programa Nacional do Livro Didático. E daí também os materiais, programas e cursos de capacitação para os professores adequarem o ensino e se adequarem aos PCNs e, com isso, melhorar a “qualidade do ensino” para melhorar os resultados e a imagem da escola, externamente, e dos professores, internamente, nas avaliações oficiais.

Analisando a questão da autonomia dos professores e situando o tema no contexto internacional das reformas neoliberais nos sistemas educacionais, Contreras (2002) aponta as principais características dessas reformas. Dentre essas características, estão o processo de racionalização crescente dos sistemas de ensino – com as conseqüentes burocratização e determinações externas e prévias das atividades docentes segundo preceitos positivistas de “cientificidade” – e pelo aperfeiçoamento e refinamento dos mecanismos utilizados pelo Estado para ampliar o controle sobre o trabalho e a formação de professores e legitimar suas políticas públicas como democráticas, participativas, para todos e ao mesmo tempo atendendo às diversidades locais.

Um exemplo do refinamento dos mecanismos de controle pela administração e de legitimação das políticas públicas é o modelo de currículo *aberto e flexível*, que orientou a reforma do ensino na Espanha, com reconhecida influência no Brasil⁹. Segundo esse modelo, que tem o construtivismo como base teórica, o currículo é para ser concretizado em cada escola e por cada professor, atendendo às demandas locais, mas segundo as normas fixadas e os limites curriculares estabelecidos pela administração central. Em outras palavras, os professores, escolas e comunidades locais têm “autonomia” para participarem de decisões colegiadas sobre o currículo, desde que sigam a política estabelecida externamente pelo poder central, a qual se apresenta como decisões técnicas fundamentadas em conhecimentos científicos. O refinamento do mecanismo de controle consiste na mudança da forma direta para a forma participativa. Sobre essa “despolitização” das políticas públicas como forma de se impor o poder da racionalidade técnica, Halliday, afirma que:

⁹ Como se sabe, o pesquisador espanhol César Coll, hoje talvez o principal difusor do construtivismo no meio educacional e que coordenou a reforma curricular espanhola, foi contratado pelo governo brasileiro para assessorar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A política estabelece, a partir de sua definição das “necessidades sociais”, as finalidades e objetivos que deverão ser alcançados pelo sistema educacional; os especialistas e acadêmicos dedicam-se à difusão das novas iniciativas curriculares, a desenvolver discursos e processos de racionalização prática (novas técnicas de programação e avaliação) e materiais curriculares *ad hoc*, e os professores aplicam os novos processos e materiais para alcançar os objetivos oficiais (*apud* CONTRERAS, 2002, p. 103).

Segundo essa lógica da racionalidade técnica, que separa e hierarquiza os que decidem, os que sabem e os que executam, a concepção de professor é a de um especialista técnico ao qual cabe realizar pelo e em seu trabalho o que já foi decidido, pensado e projetado por outros, aos quais está subordinado na hierarquia estabelecida pela e na divisão social do trabalho. Em oposição a essa concepção técnica do trabalho docente e do professor, surgem outras interpretações teóricas originando outros “modelos” de professor, como *professor pesquisador*, *professor reflexivo* e o *professor intelectual crítico*.

Nas discussões atuais sobre a formação de professores no Brasil, emerge a figura do professor como *prático reflexivo*, a partir da perspectiva da *reflexividade*, na concepção de *profissional reflexivo* do norte-americano Donald Schön, e da *epistemologia da prática*, do canadense Maurice Tardif. Os estudos realizados, como aqueles reunidos no livro organizado por Pimenta e Ghedin (2002), apontam uma ampla difusão do conceito de *professor reflexivo* no meio educacional brasileiro na última década, através do discurso político e da apropriação generalizada e irrefletida desse conceito nas pesquisas sobre o trabalho e a formação de professores, levando a um desgaste e a um descarte também rápidos do conceito (PIMENTA, 2002).

A concepção do professor como *profissional reflexivo*, em oposição à do especialista técnico, se, por um lado, proporcionou uma centralidade ao trabalho docente e ao professor, valorizando seu pensar e seus conhecimentos, por outro, pode significar a responsabilização do professor pelos problemas estruturais do ensino ao considerar a reflexão individual sobre a própria prática, isolada do contexto social mais amplo em que se inserem essa prática e a escola, conforme indica Smyth, citado por Contreras (2002, p. 137-138). Esse mesmo autor coloca ainda que o uso indiscriminado do conceito de *professor reflexivo* não se trata apenas de um modismo, mas de atender à necessidade de legitimação das atuais

reformas educacionais através de um mascaramento da mentalidade instrumental e técnica do ensino pela linguagem da reflexão. Assim, a racionalidade técnica no ensino encontraria no discurso da reflexividade uma nova forma de aceitação para se impor, através da substituição do velho pela aparência do novo. Ou seja, o mesmo velho travestido de “novo”.

O mesmo ou algo semelhante estaria ocorrendo em relação ao chamado discurso das *competências*, que está substituindo os conceitos de *saberes* e *conhecimentos*, na Educação, e de *qualificação*, no trabalho em geral, reduzindo a docência a técnicas. Mas não se trata de uma questão meramente conceitual: pelo discurso das competências, o trabalhador é expropriado da sua condição de sujeito do seu conhecimento, se vê obrigado a se manter em permanente “atualização profissional” e, quando desempregado, se sente culpado pela situação, que na verdade é estrutural, resulta das mudanças no setor produtivo pelas inovações tecnológicas e organizacionais das empresas.

“(…) o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. (...) Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA, 2002, p. 42)

A concepção de professor como *intelectual crítico*, de Henry Giroux, apresenta-se como alternativa para superar os limites da reflexão individual e restrita à própria prática, incorrendo no risco de um praticismo, apontados tanto em relação ao *professor reflexivo* de Schön como ao *professor pesquisador* de Sthehouse, este entendido como o professor que investiga a/na sua prática. Na concepção de *professor intelectual crítico* a reflexão que este deve realizar é coletiva, “(...) no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2002, p. 27). A questão que Contreras (2002) coloca em relação a essa concepção se refere ao *como* os professores podem se constituir em intelectuais críticos e transformadores nas condições concretas das escolas, o que não é analisado na proposta de Giroux, centrada no *conteúdo* da reflexão pelos professores.

As condições para o professor refletir também é abordada por Gimeno Sacristán (2002), que ironiza na crítica da perspectiva da reflexividade e das metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre a educação mas não são aqueles que estão trabalhando as práticas em educação:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito...Tem-se, pois, a elaboração da metáfora reflexiva, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente (SACRISTÁN, 2002, p. 82).

Mas a alternativa que Sacristán propõe, “coerente com algumas premissas da visão pós-moderna do conhecimento científico”¹⁰, ainda que possa parecer mais avançada ou mais atraente, é conservadora e pode mesmo acarretar retrocesso para a formação docente. Tratando cultura, ciência e conhecimento de modo dicotômico, propõe um paradigma do senso comum, não no sentido vulgar, mas com o sentido atribuído por filósofos como Tomás de Aquino, Vico e Gadamer, “para os quais senso comum é o sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos” (idem, p. 84). Sua proposta é conservadora à medida que, reconhecendo as dificuldades ou a impossibilidade de o professor refletir nas condições concretas do seu trabalho, aceita essa realidade e se conforma à ela, desistindo da reflexão para pensar as ações do professor em termos da intuição e de um sexto sentido. Esse paradigma – e aqui o retrocesso – permitiria abordar a prática educativa e formar professores a partir do pressuposto de que os professores não podem e nem precisam praticar a reflexão, ao menos aquela que seria privilégio ou tarefa dos cientistas, e nem precisam pensar com rigor científico, pois seu trabalho não exigiria um pensamento metódico, rigoroso, sistemático, ou científico, o que também seria tarefa ou privilégio do cientista:

¹⁰ Gimeno Sacristán conclui seu artigo resumindo em três pontos sua filosofia em relação à investigação sobre a formação de professores, colocando em primeiro: “1. Um racionalismo moderado, porque ainda creio na modernidade, no pensamento e na verdade provisional, na ciência provisional, no valor do argumento – mas creio que temos de ser moderados” (p. 87). Mas, procurando ser “coerente com algumas premissas da visão pós-moderna do conhecimento científico”, pode-se dizer então que sua posição em relação ao conhecimento científico e à racionalidade é a de um pós-moderno moderado ou, conforme Pauline Rosenau (1992), pós-moderno afirmativo, que não comunga do ceticismo epistemológico pós-moderno.

“O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar. Entretanto, a ciência pode ajudar-nos a pensar. Isto diz respeito ao 2º nível de reflexividade, que ocorre quando a reflexão de alguém muito culto, o cientista, ajuda a reflexão de alguém [o professor] que realiza um trabalho com menor grau de exigência” (SACRISTÁN, 2002, p.85).

A discussão sobre o paradigma reflexivo e a epistemologia da prática na formação e no trabalho do professor não é apenas teórica, mas envolve questões políticas e ideológicas com sérias conseqüências para os professores e a educação em geral. No contexto das reformas educacionais no país, Pimenta (2002) afirma que o conceito de *professor reflexivo* e a *reflexividade* na formação de professores, com tendência a uma tecnização da reflexão por sua operacionalização em competências, têm servido para subsidiar políticas governamentais nas quais os governantes se eximem de responsabilidade sobre os problemas estruturais do sistema, que é atribuída aos professores. Tais políticas não são acompanhadas dos investimentos e ajustes necessários no sistema educacional – como salários, jornada e condições de trabalho compatíveis – para que os professores e a sua formação se constituam efetivamente na perspectiva da reflexão crítica.

As políticas educacionais definidas no âmbito nacional das reformas neoliberais seguem orientações definidas por instituições mundiais, como o Banco Mundial, Unesco e Unicef, a partir de condições definidas para financiamento de programas e projetos ou através de documentos que estabelecem diretrizes a serem seguidas pela educação. Essas instituições, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, definiram as “Necessidades Básicas de Aprendizagem” (Neba), as quais:

têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de ‘aprender a aprender’, onde o processo de aprendizagem passa pela ação e a escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo; a funcionalidade e o pragmatismo são fundamentais e expressões como ‘aprender fazendo’, ‘aprender em serviço’ e ‘aprender praticando’ tornam-se essenciais. Portanto, as relações entre aprendizagem e conhecimento, que envolvem abstrações complexas, estão fora das Nebas (ARCE, 2001, p. 260).

“Aprender a aprender”, como demonstra Newton Duarte (1998; 2001a) e outros (DUARTE, 2000a), é um lema tanto do ideário pedagógico do movimento Escola Nova como do construtivismo. Um princípio valorativo do lema “aprender a

aprender” é que as aprendizagens realizadas espontaneamente e individualmente pelo sujeito são mais importantes e desejáveis do que aquelas aprendizagens em que há transmissão de conhecimento para o sujeito, expressando uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1998). E o construtivismo como ideário pedagógico e como base teórica é o que fundamenta as diretrizes e reformas educacionais.

Para financiar investimentos na educação básica, o Banco Mundial determina que os recursos sejam empregados, por exemplo, no fornecimento de livros didáticos e na melhoria do conhecimento do professor. Os livros didáticos porque operacionalizam o currículo e compensam os baixos níveis de formação dos professores, que devem receber guias didáticos e capacitação para usar os livros didáticos, os quais recomenda-se que sejam elaborados e distribuídos pelo setor privado. Os investimentos na melhoria do conhecimento dos professores devem privilegiar a formação em serviço, secundarizando a formação inicial e incentivando as modalidades à distância.

O livro didático e os manuais passam a ser indispensáveis no currículo, que deve ter os mesmos como apoio e fonte de conhecimento para os professores. Professores estes que não necessitam de longos programas iniciais de formação. Aprender fazendo, em serviço, é suficiente para sua formação, sendo que, para tanto, a educação à distância por meio de rádio ou TV é fundamental e eficaz. Manipular manuais e livros e dominar algumas habilidades técnicas, além de ser capaz de refletir sobre a sua ação, são suficientes, pois este profissional, como os demais, também deve ser flexível e, se possível, ater-se a outras ocupações no mercado de trabalho, não reduzindo-se somente a ser professor. Afinal, com o desenvolvimento tecnológico a figura do professor não é tão indispensável, “o sendo apenas para os que não dominam os processos de reflexão e de aprendizagem” (Unesco, 1998, p. 156). Dentro desse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional (ARCE, 2001, p. 262).

Essas diretrizes das instituições internacionais e as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais acabam sendo legitimadas por teorias, pesquisas e discursos sobre os professores, seus saberes, suas práticas e sua formação, que valorizam mais o que o professor aprende na prática, seu saber experiencial, seus conhecimentos tácitos, suas teorias implícitas, do que sua

formação na universidade, suas teorias científicas e sua reflexão teórica, desqualificando o papel da universidade na formação docente. Daí a legitimação da formação acadêmica aligeirada dos professores, desvinculada da pesquisa na universidade, secundarizada em relação à formação em serviço e aos cursos presenciais, o distanciamento e a desvalorização das teorias da Educação e de seus fundamentos filosóficos e epistemológicos.

Para Newton Duarte (2003b), os estudos realizados na linha do *professor reflexivo*, da *epistemologia da prática* e da *pedagogia das competências*, difundidos por autores estrangeiros como Donald Schön, António Nóvoa, Zeichner, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud, correspondem, no plano da formação do professor, ao mesmo ideário das *pedagogias do aprender a aprender* (escolanovismo e construtivismo) no plano da formação do aluno. O autor estende então a esses estudos a mesma concepção negativa do ato de ensinar nas *pedagogias do aprender a aprender*, “pois esses estudos negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar: negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (DUARTE, 2003b). O autor demonstra que em tal linha de estudos são desvalorizados tanto o conhecimento científico-teórico-acadêmico quanto o conhecimento escolar, apontando que:

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria” (idem, p. 619-620).

Analisando o documento “Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1997 como proposta preliminar de parâmetros curriculares para a formação de professores da educação infantil e ensino fundamental, Alessandra Arce (2001) aponta no

documento que a metodologia a ser utilizada na formação de professores deve ser a mesma que ele irá aplicar posteriormente, acrescentando que:

portanto, os mesmos princípios aplicados ao ensino básico devem estar presentes na formação de professores. Conseqüentemente, este professor que deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender” deverá também “aprender a aprender” durante a sua formação, por isso a categoria de prático-reflexivo ser usada com tanta propriedade. [...]

O material analisado incorpora os preceitos neoliberais, oferecendo ao professor um novo *status* como técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso (ARCE, 2001. p. 266-267)

Pelo exposto até aqui, pode-se dizer que o modelo de professor nas formulações teóricas na linha da *epistemologia da prática*, da *pedagogia das competências*, das *pedagogias do aprender a aprender* e do *professor reflexivo*, é o do professor que o projeto neoliberal busca formar para formar os sujeitos neoliberais, indivíduos individualistas, competitivos, flexíveis, práticos, pragmáticos, avessos à teoria, adaptados à sociedade neoliberal e adaptáveis às mudanças constantes do mercado, do emprego, do setor produtivo sob o capitalismo globalizado. Para isso, na formação docente é preciso “moldar” um professor com as mesmas características dos sujeitos que vai formar. Nesse projeto, o *professor prático reflexivo* que se precisa e se busca formar corresponde à concepção de práxis no sentido utilitário, individual, auto-suficiente e a-teórico para a consciência ingênua da prática cotidiana:

Para o homem comum e corrente a prática é auto-suficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria; essa a razão para que ela se lhe apresente como algo que se subentende como seu e que não oferece, portanto, um caráter problemático. Sabe ou pensa saber a que ater-se com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. Com a especulação e o abandono dessas exigências e soluções, só podem surgir problemas. A prática fala por si mesma.

Assim, pois, o homem comum e corrente se vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário (VASQUEZ, 1990, p. 14)

Essa consciência da prática individual, que também é histórica e inscrita pelo e no contexto social do cotidiano, ainda de acordo com Vasquez (idem), não permite ao homem perceber-se como ser histórico e social e ver como sua atividade prática se inscreve na história humana como processo de formação e auto-criação do homem. Impede-lhe de situar sua prática na práxis humana social e a si mesmo na realidade social, política, econômica e cultural em que se insere para perceber como, em que e até que ponto sua atividade prática influencia e se reflete nas dos outros e as destes, na sua. Assim, essa concepção ingênua ou limitada da prática impede ou limita também a compreensão da sua dimensão política e ideológica, o que contribui – e isso também é “útil” e “prático” – para manter a ordem social vigente numa sociedade desigual, contraditória, injusta.

“Pois bem, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e auto-suficiente (com relação à teoria) é uma empresa que está além das possibilidades da consciência comum e que ela não poderia cumprir sem negar-se a si mesma” (VASQUEZ, 1990, p. 15).

Nestas palavras de Vasquez, acima, vejo o papel importante que a educação, a escola, os professores, a universidade, têm no atual contexto para a formação de pessoas capazes, criativas e competentes para superarem os limites impostos ao pensamento, à práxis, pelas novas formas de alienação geradas pelo e no capitalismo contemporâneo em cuja re-produção a educação, a escola, os professores, a universidade também têm reservado um papel central. E não há como superar ou romper essa situação pensando a prática nos limites da sala de aula, da escola, da universidade ou mesmo dos sistemas de ensino ou das reformas educacionais, mas, como pensa o filósofo István Mészáros (2005), é preciso pensar “a educação para além do capital”. Ou seja, não há possibilidade para uma educação libertadora e emancipadora dos seres humanos nos limites da lógica do lucro, da competição e do individualismo da sociedade capitalista.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...]

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 26-27)

Pensar a educação para além do capital pressupõe libertar-se do determinismo neoliberal de que não há saídas a não ser o neoliberalismo e a globalização capitalista. Mas, lembrando Pablo Gentili (1998, p. 101), exige também se libertar de um determinismo historicista-conformista de esquerda que aguarda, otimista, que outro mundo se fará por si mesmo como milagre das contradições, da dialética, bastando esperar que aconteça. E exige ainda romper com outros determinismos de esquerda, pessimista, e de direita, otimista, em relação ao futuro do socialismo preso aos stalinismos do passado e do presente, ou seja, sem futuro. É preciso um pensamento verdadeiramente dialético para conceber a história como possibilidade e alimentar a utopia revolucionária fundada na realidade, vendo que ainda não foram superadas, ao contrário, estão ainda mais presentes, as condições materiais e sociais – a miséria, a injustiça, a exploração, a opressão, enfim, a sociedade capitalista – que deram origem e alimentam o sonho socialista, como via Paulo Freire (1994) em plena crise do marxismo e da utopia do socialismo no pós-queda do muro de Berlim e do fim da União Soviética, vendo esses eventos históricos como um ganho e não uma perda para o socialismo, que se livrou da dominação stalinista e da hegemonia soviética que predominaram no movimento socialista internacional durante o século XX.

O enfoque da prática e da formação docente na abordagem que se fez aqui do contexto neoliberal da Educação na sociedade brasileira traz a questão da ideologia e da visão social de mundo (LÖWY, 1987) na prática pedagógica. É disso, principalmente, mas não apenas, que se trata no próximo item.

1.3 Sobre a prática pedagógica e o ensino de Geografia

Com o processo de redemocratização do país e de reorganização dos movimentos sociais na década de 80, os ideais de transformação social ganharam nova força e vigor na sociedade brasileira. Naquele contexto de abertura política e de debates sobre questões nacionais e o futuro que a sociedade brasileira projetava após a longa ditadura militar, me engajei primeiro em movimentos culturais e ambientalistas e, logo, sindicais, de trabalhadores rurais sem terra, pelas propostas populares para a assembléia nacional constituinte de 1988. Através desses movimentos, cheguei à militância político-partidária, da qual desistiria após quatro anos de atividade intensa. Um período de ricas aprendizagens sobre a prática política das pessoas quando na arena dos debates/embates ideológicos sobre as práticas próprias e alheias e os projetos de sociedade, ou então buscando apenas o poder pelo poder, ou privilégios para grupos e indivíduos através do controle de pessoas, de grupos, da máquina institucional, do partido político.

Uma outra realidade foi se descortinando, revelando e ao mesmo tempo apagando uma visão ingênua e de certo modo romântica sobre os movimentos sociais e os grupos políticos de esquerda como um coletivo homogêneo, internamente harmônico, coerente e coeso em torno dos mesmos interesses e de um mesmo projeto para superação das desigualdades, injustiças e contradições da sociedade, para a maioria da população marginalizada, injustiçada e excluída dos benefícios do progresso material alcançado pela chamada sociedade moderna. O futuro, que parecia se resumir a uma escolha entre duas opções já colocadas no presente, foi se redefinindo como campo incerto de possíveis. A realidade é muito mais complexa quando o humano é referido a sujeitos concretos, indivíduos reais, e a história concebida como possibilidades e condicionantes e não como algo dado, pré-determinado, pré-definido.

Os movimentos sociais e a militância político-partidária constituíram espaços-tempos de formação fundamentais para minha visão de mundo, para minha identidade/consciência social, de classe social. Um desdobramento da experiência vivida nesse período de minha vida foi minha descoberta da Geografia, ou de uma geografia. Naqueles espaços-tempos de formação, conheci e compartilhei idéias, sonhos, projetos, experiências com alguns geógrafos e estudantes de geografia que

conheci e com quem convivi. No engajamento daqueles geógrafos nos movimentos sociais e na atuação político-partidária, vi uma geografia viva, combativa e comprometida com a transformação da realidade e com a superação histórica das injustiças sociais. Uma geografia que me encantou, que nunca havia aprendido ou visto nas escolas pelas quais passei como aluno, de 1969 a 1980. Toda uma vida escolar vivida sob o regime militar e da qual não havia ficado sequer uma idéia do que seria a geografia.

Assim, dez anos depois de ter concluído um curso profissionalizante de nível médio, dentre os tantos que proliferaram com o desenvolvimentismo tecnicista na década de 70 e cuja profissão jamais exerceria, ingressei no curso de graduação em geografia na Unesp de Rio Claro. Ingressei já identificado com uma corrente da geografia antes mesmo de saber que existiam/existiram outras “geografias”. Também pelas atividades de educação popular durante a militância nos movimentos sociais, ingressei na Geografia sabendo desde o início que queria ensinar Geografia. Quando comecei a ensinar na escola, ainda no segundo ano da graduação, precisei, como todo professor, aprender o que e como ensinar Geografia na escola, para o que recorri principalmente aos novos e velhos livros didáticos na época. Mas precisei principalmente aprender, e isso era mais difícil, que era preciso fundamentar teoricamente a prática pedagógica sempre mais e melhor quanto fosse ela comprometida com uma determinada perspectiva social, quanto menos “neutra” fosse. Começava, então, a tomar consciência e a superar o ativismo e um certo obreirismo avesso à teoria que herdara da militância político-partidária.

Toda prática pedagógica tem implicações políticas e ideológicas, pois nenhuma prática pedagógica é neutra e envolve sempre, mais ou menos conscientes ou não, mais ou menos explícitas ou não, concepções sobre ensino, aprendizagem, homem, sociedade, escola, aluno, professor, trabalho docente, entre outras. Assim, a prática pedagógica no ensino de Geografia – como em qualquer outra disciplina – envolve sempre concepções filosóficas e epistemológicas em torno dessa disciplina e da Educação; sempre implica e é implicada por posicionamentos políticos e ideológicos quando se coloca para que e para quem, em benefício/prejuízo de que e de quem se ensina/aprende o que e como se ensina/aprende. Assim, recusada a neutralidade e aceito o caráter político e

ideológico da prática pedagógica, as questões que então devemos nos colocar são: quais interesses/compromissos políticos, qual ideologia e em que condições?

A professora Nídia Pontuschka (1996, p. 58) nos lembra que “o professor precisa realizar suas opções” e que, entre essas, está aquela que Paulo Freire colocava em diversas ocasiões quando de sua volta do exílio, no início da década de 1980: “(...) o educador tem que definir de que lado ele está, se a serviço da minoria dominante ou a serviço da maioria das classes dominadas”. E isto dito hoje não é, de modo algum, anacronismo, mas, ao contrário, corresponde à mesma sociedade ainda a ser superada, ou seja, a sociedade capitalista¹¹. Entretanto, não devemos entender por essa fala que o educador viveria ou estaria fora e acima das classes sociais para, do alto de sua clareza de educador que sabe, optar por uma ou por outra. Nós, educadores, também vivemos mergulhados nas contradições dessa sociedade e não estamos imunes ao seu cotidiano alienado e alienante.

Dermeval Saviani (1989, p. 27-28) coloca que “todos e cada um de nós temos nossa ‘filosofia de vida’”, o que corresponde ao conceito de “senso comum” em Gramsci e refere-se à orientação, aos princípios e normas que regem nossas ações sem que tenhamos consciência dos mesmos, pois em tais ações seguimos a orientação e os padrões impostos pelo nosso meio. Ainda apoiado em Gramsci, Saviani propõe que se chame “ideologia” o conjunto dos princípios e normas que orientam explicitamente nossas ações e dos quais temos consciência porque são escolhas baseadas na reflexão.

Observa-se, ainda, que a opção ideológica pode também se opor à “filosofia de vida” (pense-se no burguês que se decida por uma ideologia revolucionária): neste caso, o conflito pode acarretar certas incoerências na ação, determinadas pela superposição ora de uma, ora de outra. Aqui se faz mais necessária ainda a vigilância da reflexão. (SAVIANI, 1989, p. 28)

Como se vê, para o educador ou para qualquer pessoa definir com clareza “de que lado está”, para fazer consciente sua opção ideológica e conduzir suas ações de modo coerente com suas escolhas, precisa refletir sobre a sociedade, as classes sociais e sobre a sua própria condição na sociedade dividida em classes. E, também escreve Saviani (idem), estamos sempre fazendo opções e não nos é

¹¹ Dizer que se trata da “mesma sociedade” de vinte e poucos anos atrás não quer dizer que não tenham ocorrido mudanças na sociedade, mas que se trata da mesma sociedade capitalista e, como sabemos, as grandes mudanças que se deram nas últimas décadas devem-se justamente ao avanço do capitalismo no mundo.

possível agir sem pensar, mas agir não pressupõe necessariamente refletir e nem todo pensamento é reflexão. É também nesse sentido que se coloca a importância da reflexão filosófica para a formação do educador e para a prática educativa. A reflexão filosófica, tal como entende Saviani, é radical (busca e centra-se na raiz, na origem do problema), rigorosa (é metódica, sistemática) e de conjunto (abarca as relações da questão com outros aspectos da realidade; numa perspectiva de totalidade). Na Educação, a reflexão filosófica volta-se para os problemas apresentados pela realidade educacional, envolvendo, entre outras, questões como:

(...) o conflito entre “filosofia de vida” e “ideologia” na atividade do educador; a necessidade de opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os condicionamentos da atividade educacional? Em que medida é possível superá-los e em que medida é preciso contar com eles? (SAVIANI, 1989, p. 30).

Nas condições concretas de trabalho e de vida de professor brasileiro, mas não as aceitando e nem desistindo de resistir (o que às vezes exige mesmo ato de bravura), não recusando ou renunciando à reflexão teórica e ao conhecimento científico, não admitindo que me reduzam à pobre condição de “prático reflexivo”, ou pior, de mero “prático” incapaz de refletir e que só executa, continuo fazendo minhas opções, com todos os riscos.

Assim, como muitos outros, mas não todos, penso a Geografia e desejo ensiná-la como ciência social que, proporcionando uma leitura crítica da realidade através da leitura do espaço geográfico produzido socialmente, contribua para explicar, entender, compreender o mundo para transformá-lo.

É preciso transformar esse mundo porque ele é marcado pela injustiça cada vez maior para com a grande maioria de homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos, em contingentes cada vez maiores. E essa injustiça é motivo mais que suficiente para se desejar e se empenhar na transformação do mundo. Injustiça que, aliás, deve ser o significado dos números sobre a realidade social, econômica e política do mundo, apresentados em mapas, tabelas e gráficos que hoje ilustram fartamente os livros didáticos de Geografia. E a justiça deve ser o sentido desse

ensino na perspectiva da prática pedagógica crítica e transformadora, comprometida ética e politicamente com a superação das desigualdades sócio-econômicas.

Esse compromisso ético e político com o mundo precisa ser insistentemente reiterado e renovado com tanto ou mais vigor que aquele com que as ideologias da globalização, do neoliberalismo, do fim da história, da competição e do individualismo, insistem em nos fazer acreditar que o mundo seguirá seu rumo independente de nós, que somos pequenos demais diante do mundo para transformá-lo, que um outro mundo não é possível, que é natural que ele seja assim e que assim, naturalmente, continue sendo o que tem sido: injusto. Ou ainda, e talvez pior: que o mundo não é justo nem injusto, mas que as desigualdades entre homens, mulheres, grupos e nações são resultado das diferenças “naturais” e dos esforços individuais de cada homem, mulher, grupo ou nação para superar suas próprias limitações e crescer, criar e conseguir empregos, prosperar, vencer, entrar para o seleto mundo dos desenvolvidos, mundo *on line* do consumo e da felicidade virtual com qualidade total, ou, caso contrário, a questão é meramente de (in)capacidade ou (in)competência individuais e que não há desigualdades, apenas diferenças. E nisso tudo a educação escolar e o ensino de Geografia em particular podem contribuir muito, tanto para a transformação do mundo como para dificultá-la.

A educação escolar, como uma forma específica e institucional da práxis social, tem como função transmitir às novas gerações o saber sistematizado e as formas básicas de sua produção, mediando a relação do aluno com os conhecimentos acumulados pela humanidade para que sua consciência possa alcançar o nível de desenvolvimento intelectual alcançado historicamente pelo gênero humano (DUARTE, 1993). A educação escolar deve possibilitar ao aluno compreender que sua existência como ser humano não se encerra em sua existência empírica e imediata, mas se insere na história dos seres humanos, proporcionando-lhe as bases de pensamento necessárias para desenvolver sua consciência crítica, compreender a realidade em que se insere e tornar-se livre como ser humano. Isso significa que a educação escolar deve formar indivíduos não para se adaptarem à realidade existente, mas para compreendê-la criticamente e transformá-la, adaptá-la ao homem, o que constitui historicamente o humano.

O ensino de Geografia contribui para a formação do aluno e da aluna com o conhecimento sobre o espaço produzido pela sociedade, devendo proporcionar-

lhes o acesso aos instrumentais teóricos e metodológicos da Geografia necessários para compreender o espaço geográfico em suas determinações históricas e naturais e de modo que possam desenvolver criticamente sua consciência sobre o espaço geográfico para constituir-se e situar-se como sujeito histórico e social na produção desse espaço. Para isso, além do conhecimento das teorias e métodos da Geografia e do seu ensino, o professor de Geografia precisa também compreender o seu trabalho como prática social e reencontrar o significado e o sentido do trabalho docente (BASSO, 1998).

Nessa tarefa, para que nossa prática pedagógica se constitua de fato enquanto prática social que traga consigo a possibilidade do futuro, de um outro mundo possível, precisamos fundamentá-la no conhecimento sobre a realidade concreta em que nossa prática e nós mesmos, todos, estamos inseridos.

Como o conhecimento é sempre parcial e provisório e nunca podemos conhecer tudo; como a realidade não é estática e nem acabada; como nós mesmos não somos acabados; como sabemos tanto quanto ignoramos e sempre podemos conhecer melhor o que já sabemos e conhecer o que ainda ignoramos; como a consciência de nossa inconclusão e de nosso condicionamento nos obriga a nos abrir para os outros e para o mundo à procura de respostas, explicações, de conhecer com os outros no mundo: devemos conceber nossa prática pedagógica enquanto trabalho que se re-faz com o compromisso permanente de rever constantemente nosso modo de pensar-fazer a prática pedagógica. Exige ensinar e aprender sempre um “pensar certo”. São esses alguns saberes necessários para a prática educativa dentre aqueles colocados por Paulo Freire (1996; 1987).

Para alicerçar nossa prática pedagógica no conhecimento sobre a realidade, no conhecimento socialmente existente e para que se faça o conhecimento novo, são fundamentais as contribuições teóricas dos diferentes campos do conhecimento que fornecem os fundamentos e os pressupostos da Educação, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, além da disciplina específica do ensino, no nosso caso, a Geografia. Buscar uma unidade que articule de modo coerente essas diferentes contribuições teóricas, os nossos conhecimentos e a nossa prática é um dos principais desafios para nós educadores, se queremos fazer nossas escolhas conscientes para uma prática pedagógica que pretendemos que seja crítica, transformadora, coerente com nosso compromisso ético e político,

com o futuro que queremos, com o papel político e social que assumimos como educadores no contexto atual da sociedade brasileira, no mundo.

Neste capítulo, penso ter conseguido levantar alguns pontos de tensão entre minhas convicções e minha prática no ensino e na pesquisa sobre o ensino de Geografia. Com a ajuda de vários autores, penso ter conseguido identificar e compreender, principalmente em relação ao trabalho docente e à formação de professores no atual contexto sócio-político da Educação no Brasil, a contradição entre o que estava pensando e fazendo no início dessa pesquisa e o que penso e desejo para a prática pedagógica e o ensino de Geografia, de acordo com minhas opções ideológicas.

A partir disso, agora posso então me voltar novamente para o desenho no ensino de Geografia, partindo também de minha prática para tratar de outros pontos de tensão e procurar articulações mais coerentes.

Capítulo 2

O lugar do desenho no ensino de geografia

Com amor, lápis de cor,
 desenhei uma casinha pra gente ir
 morar,
 com fumaça na chaminé
 e o sol a brilhar
 no canto da página.
 Com amor e lápis de cera
 desenhei uma mangueira com uns
 passarinhos.
 É difícil traçar bichinhos
 sem saber desenhar
 Mas eu tentei.
 Plantei um jardim caprichado,
 um pouco estilizado, diferente.
 Pus uma cerca branquinha embora
 cerca nada tenha a ver com a gente
 E foi tanto o meu empenho
 Que o tal do desenho estava lindo
 Com os pássaros cantando e o sol
 saindo
 Do canto da página

(Lápis de cor – Fátima Guedes)

desenho na parede da minha sala
 desenho no aparelho de tv
 desenho na parede do estomago
 desenhado por não comer,
 por não comer...
 desenho é uma casinha e um riacho,
 pode ser...
 desenho é a favela onde eu me acho,
 pode ser...
 desenho é a vida, colorida
 ou desnutrida, degredê...
 desenho é a vida
 com entrada e sem saída
 desenho é uma forma
 arredondada e outra sofrida
 desenho é uma avenida
 com subida e descida
 a cupecê, a cupecê,
 pode ser...
 desenho é um cacique com penacho,
 pode ser...
 desenho é o pé sujo e o capacho,
 pode ser...
 desenho é a plantonista de plantão,
 pode ser...
 desenho é o cartunista e o bordão,
 pode ser...
 desenho é a quinzena e o ladrão,
 pode ser...
 desenho é a prostituta no portão
 pode ser...
 desenho é a atitude do varão,
 pode ser...pode ser...

(Desenho - A Lenda)

Ainda no começo do segundo ano de licenciatura/bacharelado em Geografia iniciei minha experiência docente, conjugando, para sobreviver, a formação inicial, durante o dia na universidade, com a formação em trabalho, durante a noite em uma escola na periferia de Limeira. Naquele ano de 1991, comprei meu primeiro “livro de professor de Geografia”: *Espaço Geográfico: ensino e representação*, de Almeida e Passini (1989). Através dele, preparei e desenvolvi uma seqüência de aulas para uma quinta série do período noturno, com desenhos e maquetes da sala de aula para depois se fazer a planta da sala. Considero hoje que essa foi de fato minha primeira atividade de ensino, que me parecia ter alguma consistência, na qual via pela primeira vez que conseguiria ensinar algo aos alunos, sentia alguma segurança como professor. Na época, não imaginava quantos desdobramentos aquela leitura traria em minha vida profissional e o quanto marcaria minha formação e minha prática de professor, se ampliando em tantas outras leituras e releituras, até hoje. Assim, vejo que senti e me vi professor de Geografia pela primeira vez através do ensino do mapa.

Quase sempre iniciava o ano letivo solicitando aos alunos das quintas séries um desenho da sala de aula “vista de cima”, que deveriam fazer sozinhos, a partir do qual dava continuidade às atividades de iniciação cartográfica que vinha aprendendo desde o início da docência. O final dessa etapa era outro desenho da sala de aula vista de cima, que os alunos também deveriam fazer sozinhos, para que eu verificasse, através do produto, em que esse desenho, em relação ao primeiro, se aproximava mais do mapa. Nesses desenhos prontos, via apenas os aspectos referentes às relações topológicas, projetivas e euclidianas da representação do espaço, o espaço matemático, geométrico, bem estabelecidos pelos estudos piagetianos sobre o ensino do mapa.

Tudo parecia estar já muito bem definido, como um caminho que fazemos todos os dias e nem o olhamos mais porque cremos que já o conhecemos o bastante e não há mais nada a ser visto no/do caminho.

Desde o início de minha carreira de professor, quatorze anos atrás, o desenho em minha prática docente sempre esteve ligado ao ensino do mapa e sob forte influência do construtivismo piagetiano, pelas minhas primeiras leituras de professor, pela minha formação na universidade e depois pelos trabalhos realizados sobre cartografia escolar, até o mestrado. E o que eu sempre via no desenho dos

alunos era só o mapa. Não me recordo nem tenho registros de atividades que tenha realizado com o desenho em aula que não fosse pensando no mapa, para conduzir ao mapa.

Yves Lacoste (1989) demonstra a importância estratégica do mapa como instrumento de saber e de poder sobre o espaço e, portanto, instrumento de luta pelo espaço a ser dominado também pelos cidadãos e não apenas pelo Estado e pelas empresas. Isso justifica o ensino do mapa na perspectiva crítica da Geografia. Tradicionalmente, os mapas utilizados no ensino de Geografia são restritos a escalas que aniquilam o espaço local, reduzindo-o a um ponto de localização nos mapas. Foi através da leitura de Lacoste que, além de justificar o ensino do mapa como um saber necessário para se defender na luta pelo espaço, atribuí à abordagem do espaço local a condição para o ensino de uma geografia comprometida com a gestão cidadã do território.

Agora, busco outras abordagens para o desenho. Não o desenho para o ensino do mapa, como o tenho visto em minha prática até então, mas procurando agora ver apenas os desenhos enquanto desenhos; não querendo ver neles o instrumento técnico que é o mapa. Como e o que se tem visto, dito, pensado o desenho e o seu lugar no ensino de geografia? Assim, caminhando agora nessa direção, me deterei mais na literatura que me traz elementos novos para pensar a atividade do desenho em aula, mas tratando também de entender melhor o lugar que lhe tem sido atribuído no ensino de Geografia por pesquisas e publicações nessa área.

2.1 Desenhar é preciso

Autores como Paganelli (1995; 1998), Gonthier-Cohen (1987) e Balchin (1978) apontam a relação histórica do desenho com a Geografia através da tradição dos croquis, esquemas gráficos de arranjos espaciais, esboços traçados no papel em observações de campo, como formas de estudo e registro das paisagens, dos lugares, das extensões, distribuições e localizações. O desenho nessa tradição geográfica envolve uma relação cognitiva e corporal com os elementos/objetos do espaço através do olhar-ver, do gesto, do traço, da atenção ao conjunto e aos detalhes, em um movimento do corpo e do pensamento, entre a observação e a apreensão de um todo em suas linhas gerais formando uma estrutura, a abstração e a análise, pelo isolamento de elementos selecionados, e a elaboração de uma síntese na composição do conjunto pelo traçado no papel.

Essa tradição geográfica do desenho como forma de estudo e registro, de fazer Geografia e que concorria também para o desenvolvimento dos procedimentos de observação, descrição, análise e síntese nos estudos geográficos, foi se perdendo com o advento do filme e da fotografia e, mais recentemente, do vídeo, das imagens de satélite, das câmeras digitais, do computador. A imagem produzida artificialmente por um olho mecânico através de um aparelho – a máquina fotográfica, a filmadora – seria mais objetiva, mais exata, mais completa, como afirmou Balchin (1978, p. 10), além de ser, principalmente no caso da fotografia, econômica e de obtenção rápida, e agora mais ainda em formato digital. Assim, sob um paradigma objetivista-cientificista, as imagens produzidas através de máquinas seriam, supostamente, as mais ou as únicas “objetivas”, “científicas”, “verdadeiras”, “reais”. Mas, situadas em um contexto histórico-cultural, também essas imagens são subjetivadas, tanto em sua obtenção/produção quanto em sua leitura/interpretação, como feitos de um sujeito que não é apenas psicológico, um indivíduo singular, mas também sujeito histórico, um indivíduo social, como nos lembra Peraya (1996)¹.

¹ Este autor faz uma abordagem pedagógica interessante das imagens e que pode contribuir em muito para o trabalho do professor de Geografia. Partindo de uma classificação em *imagens estéticas* e *imagens funcionais*, observando que tal distinção nem sempre é nítida, Daniel Peraya propõe procedimentos pedagógicos diferentes para a leitura de uma imagem e que possibilitam: evidenciar a diferença entre processos descritivos e interpretativos; a passagem da observação à análise, da compreensão à interpretação; identificar os aspectos ideológicos (valores sociais e individuais); considerar a polissemia. Para *as imagens estéticas*, que se aproximam mais do conceito de “obra aberta”, propõe que a análise se baseie na distinção dos conteúdos/sentidos

Tratando sobre o desenho de paisagem na Geografia, Gonthier-Cohen (1987) defende que o desenho seja ensinado nos cursos de formação de geógrafos, afirmando que a falta de instrução resulta em dificuldades relativas à leitura de imagens utilizadas pelo professor como apoio ilustrativo e obstrui a progressão do estudante, que é colocado numa situação de incapacidade, submissão ou rejeição diante das artes plásticas. Mas enfatiza que o desenho serve para fazer geografia como método de abordagem e de análise, como investigação da paisagem através de confrontações entre o assunto observado (e não o modelo) e os traçados que resultam da análise. Gonthier-Cohen lembra que se a fotografia é instantânea e possibilita contornar as dificuldades enfrentadas com o desenho, ela oferece um todo acabado como produto, enquanto que o desenho se faz por um processo em que se produz uma confrontação entre nossos conhecimentos e a realidade. Para o autor, não se trata de eliminar o desenho ou a fotografia da prática da Geografia, mas de se considerar o que um e outra exigem do geógrafo em seu estudo.

A Geografia, ao que parece, se deixa seduzir fácil pelas tecnologias como critério do novo e, com isso, acreditando que inova e se renova apenas pela utilização de novos instrumentos técnicos, perde, entre outras coisas, aquilo que só os seres humanos podem alcançar com e através de olhos, mãos, mente, corpo, alma. Os botânicos não dispensaram os habilidosos ilustradores, mesmo com todo avanço da fotografia, com as câmeras de alta resolução, mas que não podem selecionar e capturar os detalhes de partes internas e externas das plantas em diferentes posições e apresentá-los em volumes, cores e formas em uma mesma prancha. Cientes da importância dos ilustradores botânicos para a ciência, mesmo em um meio tecnológico marcado pelo fetiche das novas tecnologias (a biotecnologia, por exemplo), os botânicos valorizam o trabalho de ilustração, se preocupam em divulgar essa profissão e proporcionar condições para a formação de novos profissionais².

denotativos e conotativos da imagem. Para as *imagens funcionais* (não só fotografias, mas também mapas, gráficos, esquemas, diagramas...), que “correspondem a uma vontade de exploração racional dos signos icônicos no intuito de traduzir, na sua grande maioria, um conteúdo objetivável” (p. 503), propõe que o procedimento se baseie na semiologia gráfica desenvolvida, principalmente, por Jacques Bertin.

² “O Congresso Nacional de Botânica (CNB) e a Reunião Nordestina de Botânica (RNB) são eventos anuais que **objetivam congregar a comunidade botânica para divulgação de avanços tecnológicos e científicos, identificação de lacunas e definição de estratégias de ações dentro da botânica.**” (<http://www.ufrpe.br/53cnb/apresent.htm> - acesso em 24/07/05, grifo meu). Com esses objetivos, constava também na programação da 53.a CNB, realizada em Recife (PE), em 2002, a entrega, pela Fundação Botânica Margaret Mee e pela Sociedade Botânica do Brasil, do Prêmio Margaret Mee, que “**objetiva o incentivo e a**

Na Geografia, a ilustração e a pintura de paisagens e também a tradição do desenho na prática do geógrafo parecem coisas velhas, ultrapassadas, dos artistas viajantes de séculos passados. Ou, no máximo, das ilustrações do desenhista Percy Law na Revista Brasileira de Geografia do IBGE, cuja importância que lhe foi atribuída no final da década de 1940, no entendimento de Amparo (2004), decorria da influência de Vidal de La Blache (a Geografia é a ciência dos lugares) e de Carl Sauer (“A morfologia da paisagem”), exigindo a ilustração das paisagens dos lugares estudados, o que expunha as limitações da cartografia e da estatística e reforçava a importância da expressão plástica para a Geografia:

Isso se deu graças a uma “falência” das linguagens mais comumente (e “científicas”) utilizadas pela geografia: a cartografia já não apresentava respostas a todas as demandas da geografia, permitindo-nos apenas localizar fenômenos; e a estatística nos possibilitava apenas uma análise quantitativa de elementos quantificáveis do espaço geográfico. Carecíamos, porém, de uma linguagem alternativa que “enquadrasse”, literalmente, a realidade cotidiana, facilitando sua apreensão e compreensão para além da localização do fenômeno e da quantificação, tornava-se necessário *observá-lo*. Esta necessidade, nada mais é se não uma repercussão direta na ciência da força que a linguagem visual passa a ter nas sociedades de um modo geral, sobretudo a partir da Revolução Industrial, que constituiu a primazia do *ver* sobre o *sentir*, conferindo às linguagens visuais grande poder de convencimento e difusão de idéias. Contudo, esta eclosão não veio acompanhada de uma “educação visual”, ou seja, a interpretação destas linguagens, normalmente, é limitada, não se confere o conteúdo e a simbologia nela contida, não se mergulha na *surrealidade* embutida e nos conteúdos implícitos, daí sermos levados a deduções inexatas e superficiais. (AMPARO, 2004, n. p.)

Mas, essas imagens já são portadoras de uma “educação visual” e a consciência disto e sua consideração talvez seja justamente o que falte para uma abordagem crítica das imagens no ensino e na Geografia, não apenas em relação às fotografias, mas também aos mapas, que não se limite aos conteúdos de uma imagem, mas que abranja a sua produção histórica como linguagem, como uma forma de se pensar, comunicar, apresentar, representar.

divulgação de novos artistas que desenvolvem trabalhos de ilustração botânica.” Margaret Mee (1909-1988) foi uma artista inglesa que veio viver no Brasil em 1952, documentando pela sua arte espécies da nossa flora, principalmente da Mata Atlântica e da Floresta Amazônica, publicando e ilustrando várias obras e engajando-se na luta política em defesa da biodiversidade da flora brasileira e da conservação de seus ecossistemas. A Fundação Botânica Margaret Mee foi criada no Rio de Janeiro para dar continuidade ao trabalho da ilustradora botânica, oferecendo cursos e bolsas de estudo para brasileiros se especializarem em pintura botânica na Inglaterra (<http://www.margaretmee.org.br/> - acesso em 24/07/05).

A produção e o consumo de imagens obtidas através de aparelhos tecnológicos, tidas também como mais “científicas” ou até “as científicas”, já surgiram historicamente como parte de um programa de educação visual. Carlos Albuquerque Miranda (2001) demonstra que, se uma das características que marcaram o século XIX, quando já havia o olhar através de aparelhos, foi “a possibilidade de produzir e reproduzir imagens a partir de aparelhos, inclusive de forma e em escala industrial” (p.30), essa produção industrial de imagens seria parte de um programa de educação visual que se inicia antes mesmo do desenvolvimento industrial e que educa o olho a ver o homem e o mundo conforme as representações da realidade pelas imagens produzidas e consideradas como o “olhar correto”. O autor situa a origem histórica desse programa de educação visual na relação que estabelece entre o “corpo mecânico” de Descartes e a perspectiva renascentista de Leonardo da Vinci:

Poderíamos dizer que o mesmo movimento do pensamento da construção da perspectiva em Leonardo da Vinci está em Descartes, um século depois. Até mesmo a busca pela cientificidade os aproxima. Mas é mais do que isso. Descartes tenta demonstrar, no corpo, ou melhor, na natureza do corpo, o que Leonardo da Vinci escolhe como virtude em oposição aos viciosos olhos humanos. A perspectiva elaborada por da Vinci, eliminando a visão ambígua dos dois olhos, corresponde ao perfeito funcionamento da relação entre corpo e alma em Descartes. O ponto de fuga de da Vinci o leva à perfeição da representação da natureza. A pineal de Descartes corrige a duplicidade dos sentidos, a confusão das percepções e dos pensamentos. A máquina humana cartesiana naturaliza a perspectiva como a ciência do olhar correto. A idéia do “olho só”, antes imaginada, um recurso técnico e artístico de Leonardo da Vinci, está agora no corpo cartesiano, faz parte da natureza humana, chama-se pineal³. (MIRANDA, C., 2001, p. 36)

O mesmo autor coloca que a literatura educacional que aborda as relações entre escola e cultura tem enfatizado a necessidade de se compreender os produtos da indústria de imagens e se pensar em termos de uma metodologia para

³ A pineal, para Descartes, seria uma glândula do cérebro através da qual se daria a relação entre a alma e o corpo. A função da pineal seria unificar a percepção dual e confusa em razão das impressões duplas recebidas através dos duplos órgãos dos sentidos (dois olhos, duas imagens) antes de chegarem à alma (ou ao pensamento que, como penso Descartes, se não fosse a pineal, não teríamos em um só tempo um único pensamento sobre algo). Para Carlos Miranda (2001, p. 34) esse aspecto particular do modo como Descartes pensou a relação entre corpo e alma “nos lembra a perspectiva renascentista e, por conseguinte, a máquina fotográfica e a máquina cinematográfica”. O autor, citando Milton de Almeida, lembra-nos que “a perspectiva tornou-se, a partir da Renascença, um aparato intelectual e técnico, pensado como ciência, objetivamente produzido para aprisionar o real, reproduzi-lo e afirmar-se como sua única e competente representação” (idem).

se abordar essas imagens em uma “Educação do Olhar” voltada para a formação de espectadores críticos. Afastando-se dessa preocupação pedagógica sem se afastar da reflexão da Educação, o autor propõe a expressão “Educação do Olho” para pensar a origem do programa de educação visual em que se insere historicamente a produção industrial da cultura e que se remete à perspectiva renascentista e ao “olhar” cartesiano. Chama à atenção para o empobrecimento do tema e da história ao se abordar a produção industrial de imagens e sons apenas como uma indústria ou um mercado. A escola educa de forma alienada o olho a ver a realidade quando incorpora essa “Educação do Olho” de forma conservadora ao não assumir uma postura crítica em relação aos processos de produção industrial de imagens e desconhecer suas origens históricas, anteriores à Revolução Industrial.

Sem negar os benefícios dos avanços tecnológicos ou seu emprego na educação (em vídeos, filmes, computadores, redes...), Carlos Miranda, ao se perguntar sobre o que os professores e demais profissionais da educação esperam da tecnologia, emenda: “Talvez seja muito mais importante para a educação perceber como estas tecnologias, na forma como estão constituídas, nos educam, do que ficar pensando em como educar através delas” (idem, p. 39).

Do mesmo modo, penso que não se deva negar a importância da representação da perspectiva ou qualquer outro recurso ou técnica das representações gráficas ou imagéticas, como as fotografias e imagens de satélite, ou o mapa, na formação de nossos alunos e, portanto, na nossa formação de professores, pois se tratam de conhecimentos produzidos pela humanidade, ainda válidos e necessários no mundo de hoje. Constituem recursos, técnicas, instrumentos, procedimentos que integram o conhecimento geográfico atual e que, portanto, precisam ser aprendidos e ensinados em Geografia. Mas, como professores geógrafos, precisamos considerar as proximidades/identidades estabelecidas historicamente entre a perspectiva renascentista, o mapa ou a cartografia e a fotografia aérea vertical para a representação matemática/geométrica do espaço. É preciso considerar o caráter histórico, parcial e limitado de todo conhecimento e as suas implicações ideológicas, como aquela “educação do olho” sobre a qual nos alerta Carlos Miranda (2001) e aquela “falência” das linguagens cartográfica e matemática para a Geografia a que se refere Amparo (2004), o que entendo como reconhecimento de limitações do conhecimento e do instrumental

existentes para as necessidades e finalidades que se tem em um dado momento da história.

A idéia de “falência” da cartografia e da estatística e a adoção pela Geografia da fotografia em ascensão como a “sua” linguagem não tem respaldo na história, pois as técnicas e produtos cartográficos e estatísticos continuam tendo importância e sendo utilizados, e muito, nos estudos geográficos. Essa idéia também traria e reproduziria em relação à fotografia o mesmo equívoco apontado em relação à cartografia e à estatística na Geografia: o de se tomar as diferentes linguagens como opostas, dicotômicas, estanques, e que a Geografia tem ou precisa ter, encontrar, escolher ou produzir “uma” linguagem, a “sua” linguagem. Porque o desenho ou a fotografia? O mapa ou o desenho? A fotografia ou o mapa? Porque não todas as linguagens para e não “da” Geografia? Acredito que devemos pensar em enriquecer a Geografia de linguagens, e não em empobrecê-la, decretando a “validade” de uma ou de outra linguagem como “a geográfica”, excluindo outras possibilidades, outras linguagens. A questão é saber como, quando e para que empregar umas e outras.

Há dez anos, no primeiro Colóquio Cartografia para Crianças⁴, a professora Tomoko Paganelli questionava:

Ao apressar a introdução de uma Cartografia sistemática “infantil”, não estaremos deixando de lado indicações sobre a representação espacial e sua construção ou abandonando uma tradição geográfica do desenho, do croqui, legada pelos primeiros viajantes, tradição que o filme e a fotografia não substituem porque esta envolve uma relação corporal com os objetos, do ver, do traçar, do formar/deformar, de um tipo de apropriação, de uma educação sensório-sensível? (PAGANELLI, 1995, p. 51).

No entanto, encontrei poucos trabalhos que tratem de outros tipos de desenhos no ensino de Geografia. O desenho de paisagem tem sido objeto de alguns estudos mais recentes, como os de Paganelli (1998), Santos, C. (2000), Luiz (2001) e MyanaKi (2003). Em alguns outros estudos, os desenhos feitos por alunos aparecem como “mapas mentais”, como em Guerra e Rangel (2004), Teixeira e Nogueira (1999) e Nogueira (2002); ou como croqui, em Mastrangelo (2001).

⁴ Realizado na Unesp de Rio Claro, em agosto de 1995. Depois, se realizaram mais quatro eventos no país sobre cartografia escolar.

Em sua dissertação de mestrado, Straforini (2001) analisou, entre outras, a atividade de “histórias em quadrinhos” feitas por alunos de primeira e segunda séries contando a história do bairro, nas quais o autor vê periodização e relações entre tempo e espaço estabelecidas pelos alunos. Embora não fosse o propósito inicial, os desenhos foram depois avaliados quanto à representação da perspectiva para encaminhar atividades de iniciação cartográfica. Um aspecto importante da contribuição de Straforini é a crítica ao ensino de Geografia nas séries iniciais que permanece preso ao imediato do espaço local, ao município, sem estabelecer relações com a totalidade-mundo, em razão da desconsideração da realidade atual do espaço geográfico mundializado, das lógicas locais e globais presentes e atuantes no lugar:

Aceitar essas idéias exige repensar também a teoria construtivista baseada na seriação gradual dos estados mentais proposta por Piaget. A totalidade mundo pede auxílio para uma teoria educacional que não imponha limites até onde as crianças devem pensar e avançar nas suas reflexões e indagações sobre o mundo e suas circunstâncias.

O sócio-construtivismo ou sócio-interacionismo elaborado na obra de Vigotski permite, ou melhor, nos lança para o desafio de ensinar Geografia para crianças de forma a dar a real dimensão para o seu objeto – o espaço – que é a totalidade (STRAFORINI, 2001, p. 137).

Um traço comum a todos esses estudos, aos quais incluo os que realizarei, é a referência a aspectos dos desenhos relacionados à representação da perspectiva, à localização dos objetos, à proporção, ou ao mapa mesmo. Não estou pensando que esses estudos ou seus autores estejam equivocados ou que não se deva empregar o desenho no ensino do mapa. Ao contrário, todos esses trabalhos trazem contribuições significativas para o ensino de Geografia e o desenho também deve continuar sendo utilizado no ensino de cartografia. O que estou querendo dizer é que estou procurando outros olhares sobre o desenho e quase todos que encontro acabam recaindo sobre os mesmos pontos que o meu. E isso deve nos dizer alguma coisa.

Um avanço pontual indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia é a inclusão das diferentes linguagens no currículo (SPOSITO, M., 1999). Contudo, além do tratamento dado à cartografia como conteúdo, desvinculado dos conteúdos/temas geográficos e em um capítulo isolado e restrito a um momento da escolaridade, tanto os PCNs de Geografia para as séries

iniciais (BRASIL, 1997) quanto aquele para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (idem, 1998a), não oferecem outras orientações metodológicas para o professor quanto ao emprego do desenho que não aquelas relativas à cartografia. Os dois documentos colocam que, dentre as diferentes linguagens, o professor pode utilizar os desenhos para tratar de conteúdos do ensino, mas também os coloca unicamente em função da iniciação cartográfica. Nas orientações para o trabalho do professor no quarto ciclo (7.a e 8.a séries), coloca que o desenho pode estar presente, mas deixando de ter os mesmos conteúdos dos primeiros ciclos: não só expressão do que se vê, mas também expressão do que se sente e pensa em relação ao que se enxerga. Mas acrescenta sobre a atividade do desenho no quarto ciclo:

Esse exercício continua sendo uma forma interessante de propor que os alunos utilizem objetivamente as noções de proporção, distância e direção fundamentais para o uso e compreensão da linguagem gráfica, mas também, que possam agregar mensagens valorativas, afetivas e pessoais em relação à representação do mundo (BRASIL, 1998a).

Nessa afirmação, bem como nas orientações em geral dos PCNs sobre o desenho no ensino de Geografia, transparece a idéia de que os desenhos dos alunos das séries iniciais, como representações mais objetivas do real ou como “mapas iniciais”, não têm ou não devem ter aspectos subjetivos, afetivos e valorativos “em relação à representação do mundo”, o que pode (é permitido?) ser agregado aos desenhos pelos alunos das séries finais do ensino fundamental. Mas, mesmo para esse nível da escolaridade, os desenhos são colocados em relação àquelas “noções de proporção, distância e direção fundamentais para o uso e compreensão da linguagem gráfica”, as mesmas noções que os alunos devem aprender a utilizar “objetivamente” no e pelo desenho nas aulas de geografia desde as séries iniciais.

Verifica-se então que o desenho foi tomado como elemento-chave para a renovação do ensino de cartografia, que até então se restringia à tradição de cópia e pintura de mapas nas aulas de Geografia. Colocado em função do mapa, subordinado aos aspectos formais da representação cartográfica, os quais são tomados como critérios para solicitação, análise e avaliação das produções gráficas

dos alunos, os desenhos devem se aproximar progressivamente dos mapas, até deixarem de ser desenhos para se tornarem mapas. O papel do desenho no ensino de Geografia seria então o de abrir caminho para o mapa e lhe ceder seu lugar, para em seguida desaparecer enquanto desenho?

O lugar do desenho no ensino de Geografia é, assim, um lugar de passagem, existe e é mantido em função do mapa. Nos PCNs, se afirma a importância das diferentes linguagens, mas orienta apenas para o ensino da cartografia, à qual subordina o desenho como primeiros mapas. Nos desenhos de paisagem, se vê a representação coerente com o paradigma perspectivista renascentista, os pontos de vista perspectivistas, as relações entre objetos da paisagem pelas suas localizações. Os desenhos como “mapas mentais” são também instrumentalizados para o ensino da cartografia, para se chegar também aos “mapas reais”.

Sem negar a importância da cartografia, dos mapas, na Geografia e no seu ensino, a questão que se coloca é a centralidade, e se poderia dizer exclusividade, dada ao mapa. Nesse sentido, o ensino de Geografia, além de limitar as possibilidades de se fazer-ensinar-aprender Geografia e as possibilidades da Geografia para se ver, pensar, apresentar, dizer, compreender o mundo, reproduz de maneira acrítica e conservadora aquela educação visual, mencionada antes, pela qual o “‘olhar’ [e o pensar] cartesiano vai nos ensinando a ver [e a pensar] o mundo como matemático” (MIRANDA, C., 2001, p. 38).

Dos trabalhos que abordam os desenhos dos alunos como desenhos “sem fins cartográficos”, os que encontrei são poucos e não estão voltados especificamente para o ensino, para finalidades didáticas. Um deles é o estudo de Shoko Kimura (1998) sobre duas escolas públicas da periferia de São Paulo no qual analisa as relações estabelecidas pelos frequentadores/circundantes das escolas com seus lugares cotidianos. Entre outras fontes, a pesquisadora analisou os desenhos elaborados pelos alunos de uma quinta série do ensino fundamental, os quais trazem, na maioria, escrito pelos alunos-autores o que representam, o que quiseram mostrar com o desenho, que trazem aspectos da urbanização e da industrialização tal como tratado enquanto conteúdo do ensino de Geografia. A autora observa que os alunos:

Num primeiro instante, realizam uma operação em que eles reconhecem as condições macroestruturais como sendo as do contexto social geral do qual seus lugares são vistos como integrantes. Entretanto, eles individualmente enquanto pessoas estão à parte, como se pretendessem dessa exclusão um salvo-conduto (KIMURA, 1998, p. 144).

Embora seu estudo não estivesse voltado para uma perspectiva didático-pedagógica, a autora aponta a relevância da observação feita acima para o ensino:

Pensa-se existir um 'elo perdido' entre o microcontexto e o macrocontexto junto aos alunos, um lapso na compreensão da realidade e dos nexos causais que possam ser estabelecidos entre seus dados. É necessário atentar para esse fato de extrema importância, se forem consideradas as preocupações didático-pedagógicas (idem, p. 145).

Nessas observações da autora, penso, está a importância da educação escolar para que os alunos estabeleçam os "elos perdidos" entre a vida do dia-a-dia, o cotidiano, e a totalidade social, superando uma visão parcial e fragmentada da realidade limitada ao imediato. Restringir o ensino ao imediato e ao que é útil para aplicação na prática cotidiana é um viés que o ensino de Geografia vem tomando e que é reforçado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998a), como demonstrou Vieira (2000), e que a abordagem do lugar como espaço vivido pode cristalizar se perder a visão de totalidade, se desconsiderar a dialética entre o particular e o geral, o singular e o universal, o local e o global, o lugar e o mundo.

Outros três estudos em que aparecem desenhos de alunos são os de Wenceslão Oliveira Júnior (1994; 1996; 2002), que vê em desenhos das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, feitos por alunos do ensino médio, como esses alunos, cuja maioria nunca esteve naqueles lugares, percebem o espaço, tecendo considerações sobre o modo de se viver na sociedade hoje, marcado pela velocidade e pela fragmentação, e a influência das imagens veiculadas pela mídia, principalmente a televisão, na (tele)percepção dos espaços fragmentados pelas/nas imagens.

Desses estudos de Oliveira Junior, duas questões me interessaram particularmente para abordar os desenhos em aula. A primeira se refere à ausência

de figuras humanas, de pessoas, nos desenhos dessas cidades (OLIVEIRA Jr., 1996), o que também foi observado por Paganelli (1998) e Gonthier-Cohen (1987) nos desenhos de paisagem. A segunda se refere à interpretação da figuração: entre tantos desenhos que traziam as imagens “cartões postais” do Rio de Janeiro, um apresentava apenas parte de fachadas de alguns poucos prédios e da calçada, que poderia ser de qualquer lugar e, só através da entrevista com o aluno-autor, Oliveira Junior (1994) soube que se tratava do hotel em que o aluno-autor do desenho se hospedou quando esteve no Rio de Janeiro.

Essas observações devem ajudar na abordagem tanto do *lugar*, como espaço mais imediato de vida das pessoas, quanto da subjetividade-objetividade na interpretação dos desenhos. Os alunos trariam para os desenhos do lugar onde vivem as pessoas desse lugar, ou apenas sua paisagem? A interpretação da figuração me chamou à atenção porque percebi que nos estudos envolvendo o desenho de alunos no ensino de Geografia só o pesquisador fala sobre o desenho, o significa, o interpreta, o apresenta, com seu olhar de geógrafo, mas que me suscitava muita dúvida se o que o pesquisador dizia/via na figuração dos alunos nos desenhos era de fato o que o aluno havia representado ou até que ponto o aluno o fez consciente. Olhando apenas os desenhos de alunos nesses estudos, também com meu olhar de professor geógrafo, via alguns significados que, quando ia ler o que o autor do trabalho dizia sobre o mesmo desenho, geralmente era o que eu também via, mas algumas vezes não coincidia e ficava a dúvida...

Até que ponto as nossas afirmações e explicações sobre o que, como e porque aparece ou não nos desenhos feitos pelos alunos corresponde de fato ao que representam, ao que quiseram mostrar, dizer e até que ponto conseguiram ou não? Com base em que posso, por exemplo, dizer que determinados elementos da figuração no desenho do aluno, como uma antena parabólica ou uma instalação industrial, significa, para o aluno, a mundialização do lugar, o estabelecimento de relações entre esse lugar e outros, entre lugar/mundo? Não estaríamos olhando os desenhos prontos, acabados, com olhos de geógrafos e lhes atribuindo significados geográficos que são nossos, mas não necessariamente dos alunos-autores dos desenhos?

Aqui reencontro uma questão teórico-metodológica que me foi colocada pela banca no exame geral de qualificação: como interpretaria os desenhos dos

alunos, considerando a subjetividade nos desenhos? Certamente, não se trata de procurar formas de “eliminar” a subjetividade dos desenhos, como se isso fosse possível nas produções humanas. Também não se trata de buscar sentidos ou significados únicos para os desenhos. Mas, justamente porque existe a polissemia (multiplicidade de sentidos) e a polifonia (multiplicidade de vozes) e justamente porque no ensino precisamos e procuramos compreender as idéias e os pensamentos uns dos outros, principalmente entre alunos e professores, em relação ao conhecimento em produção, é que precisamos recorrer direta ou indiretamente à linguagem, à palavra, ao discurso, ao diálogo, mesmo em se tratando de signos não-verbais, como o desenho, a fotografia, o mapa. Para essa questão, Bakhtin ajuda:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a *palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça teatral, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados nem totalmente separados dele.

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. [...] Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros. Todavia, embora nenhum desses signos [uma composição musical, uma representação pictórica, um ritual religioso, um gesto humano] seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN, 1986, p. 37-38).

A questão da interpretação e da significação é tratada em outras abordagens da atividade do desenho. Silva (2002) e Ferreira (1998), com base no aporte da teoria histórico-cultural de Vigotski, demonstram a importância de se atentar para o processo de produção de desenhos pelas crianças em aula, durante a atividade de desenhar, para se compreender a constituição social do desenho, o papel da interação com o “outro” e da fala na significação e na interpretação da figuração, que envolve tanto aspectos objetivos como subjetivos. Os significados

objetivos e subjetivos atribuídos ao desenho pelo sujeito “leitor” podem ser ou não os mesmos atribuídos pelo sujeito autor, colocando-se, então, a mediação pela palavra, considerando que “os significados não são expressos pela figura, mas pela linguagem” (FERREIRA, 1998, p. 34). Nisto não há como não lembrar a importância que Bakhtin (1986) atribui à palavra na atividade sógnica, ou seja, na significação, na produção/atribuição de significados, a palavra como signo que, pelo discurso interior, permeia mesmo os signos não verbais.

O desenho pronto, acabado, é o produto de um processo, de uma história, cujos movimentos não podem ser apreendidos pelo produto final, mas no desenvolvimento do processo, do qual o desenho final traz apenas as marcas, como registro. Analisar processos e não objetos ou produtos é um princípio básico do método proposto por Vigotski (1998, cap. 5) para se apreender as mudanças ocorridas nos processos de desenvolvimento psicológico, que compreendem durações muito distintas, de segundos ou semanas.

Para Moreira (1984), o desenho como linguagem é a primeira escrita da criança, que desenha para falar/escrever de si e que, na escola, a alfabetização, que se inicia cada vez mais cedo, sufoca o desenho, que se cala. Daí, para a autora, a “certeza de não saber desenhar” que acompanha a maioria dos adultos – inclusive nós, professores – que desenhavam como quando nos primeiros anos de escolarização. Vigotski (1996) também aborda os desenhos de crianças menores como narrativas ou relatos gráficos sobre o objeto que querem representar: enquanto desenha, a criança pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse falando dele. Vigotski apresenta os escalões do desenvolvimento do desenho infantil definidos por Kersenstéiner, segundo o qual, pouquíssimas são as crianças que alcançam a representação da perspectiva e da plasticidade dos objetos no desenho sem a ajuda de professores.

Nesse ponto, é interessante observar que nos desenhos de paisagens estudados por Paganelli (1998), a autora verificou semelhanças entre os desenhos feitos por alunos do ensino fundamental e aqueles feitos por alunos de dois cursos de licenciatura em Geografia, colocando que os licenciandos, futuros professores de Geografia, também não dominam a representação da perspectiva no desenho. “Com algumas exceções, o desenvolvimento gráfico dos desenhos no caso dos licenciandos, é quase elementar” (PAGANELLI, 1998, p. 37).

Vigotski (1986) considera o desenho da criança também como produto de sua imaginação criadora, através da qual a criança seleciona e recombina elementos que conhece da realidade, tendo, por isso, grande importância suas experiências anteriores. Mas, sendo mais simbolistas que realistas, as crianças quando desenhavam não estão preocupadas em reproduzir o real e desenhavam de memória, pensando, mesmo quando o objeto de sua representação encontra-se à sua frente, o que parece um paradoxo pois, coloca o autor, desenhar um objeto vendo-o seria mais fácil do que desenhá-lo de memória, mas ocorre o contrário com os pequenos. Já as crianças maiores e, principalmente os adolescentes, se tornam mais críticos em relação aos seus próprios desenhos, valorizando e buscando uma representação gráfica mais “fiel”, mais próxima do objeto real e, se não dispuserem de condições materiais para isso, acabam se desinteressando pelo desenho. Daí o abandono do desenho e a crença que acompanha a maioria dos adultos de não saber desenhar. Para Vigotski, é justamente quando e onde surgem as dificuldades com o desenho que o ensino deve proporcionar os meios para superá-las, como o conhecimento de técnicas e materiais e o incentivo à criatividade, de modo que o adolescente possa desenvolver a expressão gráfica e “adquirir uma nova linguagem que amplia seu horizonte, aprofunda seus sentimentos e permite que expresse as imagens que de alguma outra forma puderam chegar à sua consciência”⁵ (VIGOSKI, 1986, p. 103).

Embora se refira às etapas do desenvolvimento infantil segundo estudos de outros autores, como Kersenszteiner, Vigotski (idem) coloca que não se trata de um desenvolvimento natural, espontâneo, mas enfatiza a importância do ensino, do meio cultural e das condições existentes, como a disponibilidade de materiais para pintura e desenho, o acesso a publicações com ilustrações, o incentivo dos pais.

As abordagens do desenvolvimento do desenho infantil por etapas sucessivas, universais, que seguem sempre uma mesma ordem para toda criança, tal como eu sempre pensei e vi os desenhos dos alunos, pensando e vendo pela teoria piagetiana, tal como aparece nos estudos sobre o ensino do mapa, é criticada por Silva (2002), Ferreira (1998), Gobbi e Leite (1999) e Maria Isabel Leite (2001).

Considerando o desenho como espaço de produção cultural, Maria Isabel Leite (2001) entende que uma leitura equivocada de teorias da evolução do desenho infantil tem conduzido a uma idéia de desenho-padrão de uma criança-padrão, negando a diversidade nas produções gráficas e a individualidade da criança. A

⁵ Tradução minha.

autora defende que são as diferentes experiências culturais e as condições de produção proporcionadas às crianças e aos adultos que influenciam prioritariamente seus desenhos, mais que a idade, o nível cognitivo ou o contexto social.

Silva (2002) aponta que o enfoque etapista, maturacionista do desenho infantil, como algo geneticamente determinado e de caráter universal, resulta numa compreensão equivocada do desenho, guiada por um viés biologizante, naturalizante. Como professora universitária na área de Psicologia, Silvia Maria Cintra da Silva desenvolve trabalhos com professoras de educação infantil e ensino fundamental e diz:

Tenho visto que a utilização do desenho em sala de aula reflete as convicções teóricas a respeito do mesmo, embora nem sempre tais crenças sejam conscientes para as educadoras. Existem, ainda, concepções que naturalizam o desenho e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas delas decorrentes. Creio ser necessário apresentar outros focos sobre essa temática (SILVA, 2002, p. 14).

Se há uma crítica à minha concepção do desenho e essa crítica me parece pertinente; se o desenho, o ensino do mapa e minha prática pedagógica estão ligadas ao construtivismo piagetiano; cabe-me agora me certificar melhor dessa crítica e de minhas próprias convicções. Considerando que a crítica é feita a partir da perspectiva histórico-cultural da psicologia vigotskiana e que envolve as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, é preciso verificar essas concepções nas teorias de Piaget e de Vigotski para colocá-las em relação à prática pedagógica que se pretende na perspectiva da Geografia Escolar Crítica.

Mas, qual é a prática pedagógica preconizada pela Geografia Crítica para a Geografia Escolar? Se desde minha opção pela Geografia pretendi conduzir minha prática no ensino e na pesquisa na perspectiva da Geografia Crítica e agora me vejo em dúvida, posso ter me equivocado nas leituras que fiz das propostas críticas para o ensino de Geografia. Ou não? Para esclarecer essa questão, retorno aos principais textos pelos quais me pautei em minha formação e em minha prática, situando-os em seus contextos, agora com outras leituras, re-leituras.

2.2 Para uma geografia escolar crítica....

Na década de 1980, marcada pelo processo de redemocratização do Brasil, pela reorganização dos movimentos sociais, se intensifica também o debate político sobre os problemas da Educação brasileira. No movimento de renovação da Geografia pelo debate teórico-metodológico que vinha se realizando no meio acadêmico desde o final da década anterior entre três principais correntes – positivista, neopositivista e dialética – ganha força a corrente dialética, sobre a qual o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira escrevia: “Ela tem sido responsável por grande parte dos trabalhos produzidos. A incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista” (1991, p. 139-140). O texto do professor Ariovaldo, publicado originalmente em 1987⁶, foi incorporado quase que integralmente à Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1.o grau, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, com assessoria do próprio professor Ariovaldo e com ampla participação de representantes dos professores, de pais e alunos das escolas públicas, das universidades, de sindicatos de professores, da Associação dos Geógrafos Brasileiros e outras entidades ligadas à Educação.

Com o retorno das disciplinas de Geografia e História no currículo escolar, que durante o regime militar haviam sido agrupadas em uma única disciplina chamada Estudos Sociais, colocava-se a necessidade de definições curriculares para essas disciplinas. O processo de elaboração da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Geografia no 1.o grau iniciou-se em 1984 e durante cerca de quatro anos de reuniões, encontros, assembléias e debates foram produzidas três versões preliminares do documento. “A 4.a versão foi apresentada, discutida e referendada pelos professores-representantes de Geografia e, portanto, co-autores da ‘proposta’, em setembro de 1988, no Encontro de Orientação Técnica com a equipe da CENP-SE” (SÃO PAULO, 1988, p. 13). Esse processo foi marcado pela crítica radical ao ensino de Geografia, tanto em relação ao método quanto ao

⁶ O trabalho “Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira” foi publicado no jornal *Desalambar* n.o 6, da AGB do Distrito Federal, em maio de 1987, e depois incluído no livro “Para onde vai o ensino de geografia?” (OLIVEIRA, 1991), organizado pelo próprio professor Ariovaldo, cuja 1.a edição é de 1989.

conteúdo, caracterizados sobretudo pelo positivismo da chamada Geografia Tradicional. O ensino era a transmissão mecânica de conteúdos prontos e acabados e a aprendizagem do aluno reduzida à memorização e à repetição, ou, em duas palavras, “educação bancária”, como definiu Paulo Freire (1987). Diante da proposta curricular, os professores colocavam a necessidade de discutir os conteúdos que tradicionalmente se ensinava, o que, na visão da professora Sílvia Regina Mascarin, que participou diretamente desse processo, se devia à visão de mundo e de Geografia dos professores, decorrentes da formação na universidade durante o regime militar e sob forte influência de geógrafos positivistas e neopositivistas:

Tal era a lacuna que alguns setores da universidade haviam deixado nos professores de geografia que a primeira reação destes recaía na questão: o que fazer com a geografia física? Que matéria era esta, a colocada na proposta curricular, que não contemplava mais o aspecto físico-natural como ponto de partida?

O que ocorria na verdade era que o professor não tinha uma visão de totalidade, visão social do mundo, e a preocupação era ensinar *tudo* e não o *todo*. (...)

O positivismo e o tecnicismo estavam tão profundamente arraigados na postura do professor de geografia, que discussões homéricas acirraram os ânimos nas escolas e nos históricos encontros da Cenp. Foi um primeiro momento de embate, melhor dizendo, medição inconsciente de forças entre o positivismo e a dialética. (...)

A questão essencial, naquele momento, não estava em inverter conteúdos por séries, suprimir temas ou introduzir outros; era mais profunda, estrutural, metodológica: implicava a mudança de postura dos professores de geografia. (MASCARIN, 1996, p. 68-70)

Diante desse quadro, priorizou-se o aprofundamento da discussão teórico-metodológica em torno de temas, categorias e conceitos na abordagem marxista do espaço geográfico e de seus pressupostos e fundamentos filosóficos e epistemológicos. Atendia-se à necessidade da realidade naquele momento. A proposta curricular assumia também a necessidade da opção ideológica e, é claro, conflitava com outras posições. E esse foi também um dos aspectos mais importantes do processo de debate e elaboração da proposta curricular, conforme aponta a professora Maria Encarnação Beltrão Sposito:

O que resultou desse rico processo foi que os educadores não puderam permanecer indiferentes à Proposta Curricular. Da mesma forma, os professores universitários envolvidos com o ensino de 1.o e 2.o graus, ou minimamente interessados por ele, também passaram a se posicionar a favor ou contra, assim como as grandes editoras comerciais, que dominam o mercado dos livros didáticos, tiveram que se preocupar em oferecer novos “produtos” que respondessem às

demandas que se criavam com esse debate. A Proposta Curricular de Geografia chegou mesmo a ser debatida em editorial do jornal *O Estado de São Paulo*.

A natureza desse processo explica por que a Proposta Curricular de Geografia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo consolidou-se, sem se tornar hegemônica, sem tornar a repetir a situação a que estavam submetidos os professores no período dos Guias Curriculares [durante a década de 1970, sob o regime militar]. Assim, compreende-se por que o processo foi difícil, demorado e conflituoso. (SPOSITO, M., 1999, p. 28).

Interessa-me agora, sobretudo, o caráter dessa proposta curricular como uma síntese das proposições da Geografia Crítica naquele momento para a prática pedagógica que preconizava para a Geografia Escolar no Brasil.

Na segunda metade da década de 1980 também foram publicados vários textos importantes de autores brasileiros e estrangeiros, principalmente franceses, que discutiam criticamente o ensino de Geografia, geralmente enfocando os aspectos políticos e ideológicos das relações entre estado nacional e a institucionalização da Geografia como disciplina escolar e científica, a história do pensamento geográfico e suas correntes filosófico-epistemológicas, os conteúdos e métodos do ensino tradicional e os livros didáticos. Dentre essas publicações, destacam-se as coletâneas organizadas pelos professores José William Vesentini (1989) e Ariovaldo U. de Oliveira (1991), sendo esta última publicada em primeira edição também em 1989, além de outros publicados como artigos em vários periódicos, principalmente nas revistas *Orientação*, do Instituto de Geografia - USP, e *Terra Livre*, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Começam a ser produzidas e lançadas as primeiras coleções de livros didáticos diferenciadas em relação a conteúdos e abordagens nos manuais didáticos existentes até então.

Desenvolvendo papel fundamental em todo esse processo de renovação do ensino, participando, criando e organizando espaços de debate, a AGB realizou em 1987 em Brasília o primeiro Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, do qual participaram cerca de duas mil pessoas; “esse número refletiu as necessidades e dificuldades dos professores de geografia em saber o que e como ensinar os conteúdos escolares da geografia, nos diferentes níveis de ensino, contribuindo, ao lado de outras disciplinas, para a formação de um cidadão que conheça o seu espaço geográfico e as suas contradições” (PONTUSCHKA, 1999, p. 128).

Apesar de terem sido elaboradas nesta época, no mesmo movimento de renovação da Geografia pela dialética, outras propostas curriculares para outros estados do país, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, e municípios, como Santos e São Paulo (PINHEIRO, 2003), a do estado de São Paulo teve maior repercussão. Isto não apenas pela polêmica que se estabeleceu em torno da mesma, extrapolando os âmbitos acadêmicos e sendo debatida inclusive na grande imprensa, mas também pela expressão nacional dos professores geógrafos envolvidos na sua elaboração e no debate/embate que travou. Assim, a proposta curricular da CENP/SEE de São Paulo se fez pelo e no processo vigoroso de renovação da Geografia brasileira na década de 1980, inserida no debate teórico-metodológico, sintetizando as reflexões sobre Geografia e ensino e incorporando as principais formulações da corrente marxista da Geografia para o ensino naquele momento.

Uma proposta curricular para o ensino de Geografia para o 2.o grau (atual ensino médio) também foi elaborada paralelamente à do 1.o grau, tendo uma versão preliminar lançada em 1986 e 1987 e republicada em 1991. A partir das sugestões e críticas apresentadas pelos professores de Geografia, uma nova versão da proposta para o 2.o grau foi publicada em 1993 pela CENP/SEE, quando o Projeto Educacional Escola-Padrão estava sendo implantado gradualmente pelo governo do estado desde 1991, prometendo “recuperar a Escola Pública e a qualidade de ensino oferecido à sociedade” (SÃO PAULO, 1993, p. 6), mas que logo acabaria como apenas mais um projeto para a escola pública que não sobreviveria a um mandato da administração pública.

Na segunda versão da proposta curricular para o 2.o grau, que já não teve a mesma repercussão e foi bem menos difundida que a proposta para o 1.o grau, colocava-se a necessidade de continuidade da discussão da mesma pelos professores. O documento propunha “retomar as questões gerais relativas aos pressupostos que embasam o ensino de Geografia no primeiro grau”, considerando a “necessidade de coerência na linha norteadora do ensino de 1.o e 2.o graus, pois o 2.o grau é continuidade do 1.o, pressupondo, assim, a importância da formação geral para a educação que se pretende, desde os primeiros anos de escolaridade” (SÃO PAULO, 1993, p. 7). Afirmava como “indispensável a leitura e discussão da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1.o grau” (idem) para se posicionar em relação à ela e se embasar para a continuidade da elaboração da proposta para

o 2.o grau. Assim, ressalta-se a necessidade de se retomar a reflexão sobre os dois primeiros itens da proposta para o 1.o grau: 1. A Geografia que se ensina e a Geografia como ciência; 2. Contribuição da geografia para o ensino de 1.o e 2.o graus.

Nos dois primeiros itens da proposta curricular para o 1.o grau são definidas as linhas gerais e fundamentais das orientações teórico-metodológicas da Geografia Crítica para o ensino, partindo da análise da realidade concreta do ensino de Geografia nas escolas, caracterizada por: dependência de livros didáticos de baixa qualidade; más condições de trabalho e de formação dos professores; distanciamento entre a geografia que se produzia nas universidades e a “geografia dos professores”, como Yves Lacoste (1989) se referiu à geografia escolar; e o positivismo da Geografia Tradicional (lablachiana). Considerando que o método dialético permite a análise crítica dos processos de organização/produção do espaço através da investigação da realidade concreta e das suas contradições, propõe esse método para o ensino de Geografia para se superar a abordagem despolitizada, fragmentada e dicotomizada da realidade e a concepção “bancária” do ensino:

Esse caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno, mero receptáculo do conhecimento. (SÃO PAULO, 1988, p. 17)

A Geografia no currículo escolar deve contribuir, juntamente com as demais disciplinas, para “desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação” (idem, p. 19). Sociedade, natureza, trabalho, totalidade, homem concreto, modo de produção, classe social, são categorias centrais para a análise dos processos de produção do espaço geográfico através do trabalho social nas relações contraditórias entre os homens, a sociedade e a natureza, visando a transformação social:

É nestes termos que a Geografia hoje se coloca. É nestes termos que seu ensino adquire dimensão fundamental no currículo: um ensino que busque junto aos alunos uma postura crítica diante da realidade, comprometido com o homem e com a sociedade; não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se

apresenta, dividida em classes, com conflitos e contradições e, que, particularmente, contribua para a sua transformação. (idem, p. 20)

Nas duas propostas curriculares, com pequenas modificações na do 2.o grau, coloca-se que “é importante que o trabalho docente tenha a intenção de levar o aluno á construção de conceitos, pois é desse modo que se pode chegar a um conhecimento concreto, a partir da realidade própria de cada um” (idem, p. 21). Consideram-se como princípios norteadores do processo de construção de conceitos: a realidade é o ponto de partida e de chegada e dela se extraem os elementos para pensar o mundo; através da observação se confronta com a realidade e se desenvolve a apreensão, passando-se aos diferentes níveis de abstração; a abstração, enquanto relação dinâmica entre o concreto e o concreto pensado e que se informa pela compreensão da estrutura e das contradições da realidade observada, se dá em diferentes níveis de complexidade; a generalização permite compreender situações diferentes das verificadas na observação direta da realidade através da identificação de aspectos e elementos comuns às diferentes situações; a generalização implica na identificação de nexos causais entre uma situação e outra, um lugar e outro, que resulta numa compreensão dialética e crítica da realidade pelas relações estabelecidas entre as diferentes situações; a compreensão dialética e crítica é o modo como se representam os elementos da realidade com suas relações causais, circunstanciais e contraditórias como se dão na prática cotidiana, resultantes das abstrações, generalizações, divergências, etc; o conhecimento se constrói a partir da prática em um processo constante entre o real aparente e o concreto pensado como síntese de múltiplas determinações, e com o novo conhecimento pode-se mudar a prática e o modo de pensar e entender o mundo (SÃO PAULO, 1988, p. 21-22; 1993, p. 11-13).

Com base nesse procedimento e nos conceitos construídos ao longo do 1.o grau, procurando proporcionar ao aluno condições para compreender tanto a realidade do cotidiano como a mais distante, a proposta curricular para o 2.o grau sugere que nessa etapa da escolaridade a elaboração conceitual se desenvolva no nível da articulação dos conceitos, priorizando a compreensão do todo, e no nível do aprofundamento dos conceitos, possibilitando o desenvolvimento de um conhecimento mais específico e singular sobre um tema, mas articulado na complementaridade e diversidade do todo (idem, 1993, p. 16).

Essa compreensão do processo de conhecimento através da construção de conceitos nas relações que o aluno estabelece entre diferentes aspectos e contradições da realidade a partir da observação, da abstração, da generalização e da explicação causal, cujo resultado é um novo conhecimento sobre a realidade através do qual se pode mudar o pensamento, a prática e, portanto, também a realidade, corresponderia, na concepção filosófico-epistemológica da proposta curricular, à aplicação da dialética como lógica do pensamento no processo de conhecimento. Pela dialética do conhecimento, nas ações recíprocas entre sujeitos e objetos de conhecimento se produz a *práxis*, atividade humana subjetiva e objetiva. Assim, como foi colocado pelo professor Ariovaldo Oliveira (1987), procurava-se na proposta curricular reverter os métodos positivista e neopositivista na abordagem geográfica da realidade. Pelo positivismo clássico ou empirismo, o método da Geografia Tradicional busca conhecer a realidade aprofundando o estudo das partes, mas sem reconstituir o todo, e nessa perspectiva nega-se a possibilidade de transformar a prática e a realidade, pois entende que o pensamento que dirige a prática é condicionado pela realidade. A Geografia Teórica ou Quantitativa, pelo método neopositivista, busca recuperar a totalidade, mas sem base na realidade, pois parte de uma teoria ou um modelo para “encaixar” a realidade, num processo idealista-teórico em que o pensamento informa e elabora o conhecimento. Pelo método dialético adotado pela Geografia Crítica e proposto para o ensino, se busca o conhecimento na realidade concreta e por ele se descobre o caminho da construção conceitual, admitindo também que a realidade e a prática condicionam e dirigem o pensamento, mas que o novo conhecimento elaborado sobre a realidade e a prática informa o pensamento que, modificado, também introduz mudança na prática e na realidade. Sobre o método dialético e sua aplicação no ensino, o professor Ariovaldo ainda escreveu:

O método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será esta realidade no futuro e refletindo sobre qual será o futuro que queremos?

Através deste método não se transmite conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida o conceito vai sendo construído. O conceito é fruto de um processo de aprendizado, ou seja, oferece-se à criança condições para que ela vá entrando em contato com todos os componentes da realidade que interferem no conceito que vai ser estudado e coloca-se a criança o mais próxima possível da situação concreta onde o conceito nasce ou aparece. A partir daí a descoberta é do aluno, obviamente estimulado pelo professor. (OLIVEIRA, A., 1987, p. 22)

Pelo exposto até aqui, a prática pedagógica que se pretende construir na perspectiva da Geografia Crítica, cujas contribuições para o ensino foram sistematizadas pelo e no debate teórico-metodológico no interior do movimento de renovação da Geografia no Brasil e sintetizadas nas duas propostas curriculares aqui consideradas, pressupõe: o envolvimento do professor com os alunos e com os conteúdos do ensino; o compromisso político do professor com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e com a transformação da realidade e da prática através do seu trabalho; que o trabalho pedagógico deve se orientar pela realidade concreta em que se insere e para ela se voltar; considerar o homem concreto e a sociedade concreta e não tomá-los em abstrato; assumir uma compreensão dialética do mundo e ensinar numa visão dialética do mundo e do conhecimento; não transmitir conhecimento ou conceitos aos alunos, mas levá-los a construir conhecimento e conceitos; inserir-se no processo de construção de conceitos e de construção do saber junto com os alunos; problematizar o futuro e a realidade presente abordando-a como totalidade e procurando as causas que explicam suas contradições; considerar simultaneamente a realidade próxima e a distante; fundamentar o ensino nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia sobre o espaço geográfico.

Apesar de predominar a concepção crítica reprodutivista da escola na maioria das publicações sobre ensino e geografia crítica que abordam a relação entre ideologia, estado nacional e a institucionalização da Geografia⁷, as propostas da geografia crítica para o ensino não consideram a escola apenas como espaço em que se reproduz as desigualdades sociais, a ideologia da classe dominante e através da qual se perpetua a ordem vigente, mas, coerente com a dialética, considera a escola também como espaço de conflitos, de concepções e interesses antagônicos, onde também estão em jogo as forças e as contradições da sociedade capitalista e portanto, dialeticamente, a escola também engendra transformações. O

⁷ Um exemplo da concepção crítica reprodutivista da escola é o artigo de José William Vesentini, “Geografia crítica e ensino”, citado pela professora Sônia Castellar Rufino (1996) como uma das contribuições importantes para a renovação do ensino de Geografia na década de 1980. Nesse artigo, publicado originalmente em 1985, no n.6 da revista *Orientação*, o professor Vesentini cita Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron para afirmar: “É evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função ideológica parece ser bem mais eficaz que as formas anteriores de legitimar privilégios de estamentos ou ordens.” (p. 31). Depois, em outro artigo, Vesentini (1993) defendia que a escola e o ensino de Geografia precisavam se ajustar às exigências da terceira revolução industrial o que, conforme apontou muito bem Sousa Neto (1999), significa atender às novas necessidades do capitalismo, com o que concordo e acrescento: significa adaptar o ensino e os indivíduos ao capitalismo contemporâneo para reproduzir essa mesma sociedade existente. Mais tarde, Vesentini (1999, p. 16) afirmaria que “a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação”.

trabalho do professor é valorizado, reconhecendo sua importância fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica pelas novas gerações através do conhecimento socialmente existente e do modo como se produz o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia para a abordagem do espaço geográfico estão bem definidos nas propostas, nas quais se reconhecem os aspectos políticos e ideológicos da prática pedagógica e a importância de se assumir uma posição clara, consciente, baseada na reflexão filosófica, e se fazer a opção ideológica⁸.

No entanto, embora se reconheça e se valorize o papel político e social do professor e sua relação com os métodos e conteúdos do ensino, entendendo a prática pedagógica como prática social, como *práxis*, ao fazer a crítica radical ao ensino tradicional, nega-se a importância da transmissão cultural no processo de ensino-aprendizagem na escola, o que seria uma característica e um equívoco do movimento progressista da Educação, conforme apontaram Edwards e Mercer:

Al rechazar el modelo tradicional y hacer hincapié en el desarrollo cognitivo de los niños, el movimiento progresivo perdió de vista la importancia de la transmisión cultural. Lo que necesitamos es una comprensión de la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa en su cultura. La ideología tradicional se ocupaba por entero de la enseñanza, y la ideología progresiva se ocupa por entero del aprendizaje. Lo que precisamos es una nueva síntesis, una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta. (1988, p. 51)

Por outro lado, se nega a transmissão no ensino e centra-se na construção dos conceitos ou do conhecimento pelo aluno, ainda que junto com o professor, é equivocada a crítica à proposta curricular que afirma ser ela “conteudista”⁹, característica do ensino tradicional, pois ao mesmo tempo em que valoriza os conteúdos da Geografia no ensino, enfatiza a importância da atividade do aluno na construção de conceitos, chegando mesmo a se colocar que é o aluno que

⁸ Necessidade e opção que Regina Araújo e Demétrio Magnoli (1991), parecem não concordar ou não admitir: “(...) As Propostas invertem o sinal ideológico do ensino de Geografia mas reproduzem as luzes e as sombras do ensino tradicional: são a sua imagem refletida. Como a sua fonte, servem aos professores e alunos uma dieta balanceada de conclusões ideológicas. (...) As Propostas sintetizam um projeto conservador de ensino, um novo *status quo*, o contrapoder que é tão Poder como o Poder”. (p. 118).

⁹ Ver, por exemplo, a crítica de Diamantino Pereira (1996, p. 50) à “lógica absolutamente conteudística” das propostas curriculares para o ensino de Geografia tanto para o 1.o quanto para o 2.o graus da CENP/SEE.

descobre o conhecimento, ainda que estimulado pelo professor¹⁰. Assim, sem assumir totalmente a “ideologia tradicional” nem a “ideologia progressista”, nos termos de Edwards e Mercer (1988), a proposta era avançada para a época se considerarmos que o cognitivismo piagetiano, que se insere no campo do “ensino renovado” ou no “movimento progressista” por oposição ao “ensino tradicional”, já predominava no discurso pedagógico dos professores no Brasil, complementado pela abordagem sócio-cultural de Paulo Freire, embora nas salas de aulas permanecessem as práticas centradas na transmissão de conteúdos pelo professor, o ensino tradicional, conforme apontou Mizukami (1986).

A questão é que a proposta curricular centrava o processo de ensino-aprendizagem na construção de conceitos sem definir claramente um referencial teórico da Psicologia para fundamentar o trabalho pedagógico na construção de conceitos. A preocupação maior, como já foi exposto, era em estabelecer com os professores a concepção dialética e marxista da Geografia e, nesta perspectiva, redefinir os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino e abordar seus conteúdos através da nova produção geográfica sobre o espaço brasileiro e mundial. E essa não era uma tarefa simples, pequena ou fácil, pois não se tratava meramente de uma transposição direta da Geografia renovada para a prática de ensino nas escolas. Impunham-se as condições de formação e de trabalho dos professores e o aumento do distanciamento entre o debate teórico na academia e a geografia escolar, provocado pela rapidez e pela radicalidade da renovação da Geografia, conforme apontava o professor Antonio Carlos Robert Moraes:

Pensar que o conteúdo em si é auto-educativo consiste em ter a graduação como desnecessária para os aspirantes ao magistério. O nível de novidade vivenciado pela renovação geográfica é tão alto que

¹⁰ Além da colocação feita pelo professor Ariovaldo no trabalho “A natureza da proposta curricular para o ensino de Geografia – 1.o grau” (OLIVEIRA, 1987), já citada aqui e que, como se viu, considera a importância do conteúdo da Geografia e do professor no ensino, as idéias de “não ensinar” e de “aprender por descoberta” são mais marcantes nas colocações de Vesentini (1991, p. 37) acrescidas do “esvaziamento” da Geografia no ensino: “(...) E se o professor não raciocinar em termos de ‘ensinar algo’ e sim de ‘contribuir para desenvolver potencialidades’ do aluno, ele verá que o conhecimento também é poder, serve para dominar ou combater a dominação, e que o educando pode tornar-se co-autor do saber (...)”. Cabe perguntar qual conhecimento, qual saber e que poder, se não se deve pensar em “ensinar algo” (Geografia!), pois o conhecimento estaria no “meio”, externo a nós e à ciência, à espera de ser descoberto: “(...) o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva da geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história” (idem). Essas colocações de Vesentini aparecem estranhas no seu texto, pois remetem a uma concepção empirista do conhecimento no ensino que não condiz à perspectiva da geografia crítica que ele assume. A referência ao conhecimento como produto da práxis coletiva torna suas colocações ainda mais estranhas, pois, enquanto práxis, inclui sujeitos e objetos de conhecimento, indissociáveis.

sua integral compreensão demandaria quase um novo curso regular dos professores formados há mais tempo. Os cursos de reciclagem, com a carga horária atual, sequer conseguem localizá-los minimamente frente às propostas em debate hoje.

Melhorar o nível dos professores do ensino básico, aproximando-os das perspectivas contemporâneas, parece ser um patamar de todo o processo. Porém, é mister gerar um esforço de traduzir pedagogicamente as novas propostas e os novos discursos desenvolvidos pela geografia (MORAES, 1991, p. 121-122)¹¹.

Desde antes da elaboração das propostas curriculares para o ensino de Geografia na segunda metade da década de 1980, em pleno movimento da geografia crítica, começava-se a difundir os estudos realizados por geógrafos brasileiros sobre o ensino de Geografia fundamentados na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, enfocando especialmente a representação do espaço pela criança e o ensino do mapa¹². A pioneira nos estudos piagetianos sobre o ensino de Geografia no Brasil, ainda na década de 1970, foi a professora Lívia de Oliveira que, segundo Pontuschka (1999, p. 120), “nas décadas de 70 e 80 foi uma das poucas a produzir textos ligados à metodologia do ensino de geografia e embasá-los na psicologia genética de Piaget. Suas idéias foram divulgadas e discutidas nos cursos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e em outras instituições do país”.

A professora Lívia de Oliveira direcionou seus estudos sobre a psicologia genética de Piaget para a geografia da percepção, defendendo que as investigações geográficas no campo da percepção espacial precisavam se fundamentar “na teoria de Piaget, pois é a única que explica a percepção dentro de um contexto em que os aspectos perceptivos estão intimamente ligados aos cognitivos para a construção do espaço” (OLIVEIRA, L., 1977, p. 69). Conforme apontou Pinheiro (2003, p. 138):

A percepção como referência para as pesquisas educacionais, tem presença marcante na UNESP-RC, principalmente pelos estudos realizados e orientados por Lívia de Oliveira, sobretudo no campo da construção da noção de espaço e das representações cartográficas na criança, no contexto escolar. Basicamente, estes estudos apóiam-se na teoria de Piaget, aplicados à Geografia.

Na perspectiva da geografia crítica, foi a professora Tomoko Paganelli (1982 e 1987) que realizou um estudo mais aprofundado sobre o processo de

¹¹ Trabalho publicado antes, em 1986, no n. 7 da revista *Orientação*.

¹² Entre outros, estão: Oliveira (1978); Oliveira e Machado (1980); Cecchet (1982); Cruz (1982); Paganelli (1982); Paganelli et. al. (1985); Almeida e Passini (1989).

construção dos conceitos de espaço e tempo pela criança para uma concepção do espaço como objeto de estudo da Geografia que, destacando o aspecto “construtivo” do conhecimento, poderia ser empregada no ensino para a construção do espaço geográfico pela criança, partindo da “aproximação Marx-Piaget” colocada por David Harvey (1980), no livro *A Justiça Social e a Cidade*, e procurando resguardar as diferenças de natureza teórica e filosófica entre o estruturalismo e o materialismo histórico e dialético que Harvey não considerou (PAGANELLI, 1987). De fato, em sua aproximação entre Piaget e Marx, Harvey coloca que a epistemologia e a ontologia na obra de Marx estão relacionadas – eu diria, indissociáveis – mas não trata dos fundamentos epistemológicos e ontológicos da obra de Piaget e desconsidera as dimensões política e filosófica do pensamento marxista.

A psicologia genética já vinha exercendo influência na Educação brasileira desde a década de 1960 quando, a partir do movimento Escola Nova e com o conhecimento da obra de Piaget, começou-se a se deslocar o foco dos conteúdos para o aluno como sujeito da aprendizagem, segundo Pontuschka (1999), o que significa o deslocamento da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo naquela polarização entre as ideologias pedagógicas tradicional e progressista apontada por Edwards e Mercer (1988).

No ensino de Geografia, especificamente, teve e ainda tem especial importância a obra “A representação do espaço na criança” em que Piaget e Inhelder (1993) apresentam uma série de experimentos pelos quais demonstram sua tese sobre o papel da percepção na estruturação do espaço pela criança através do estabelecimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas primeiro no plano perceptivo e depois no plano representativo. Essa obra tornou-se a principal referência dos trabalhos realizados sobre o ensino de Geografia enfocando o ensino e a aprendizagem do mapa e de noções, habilidades e conceitos espaciais. Foi nesta obra que também fundamentei minha dissertação de mestrado sobre a noção de curva de nível no ensino da carta topográfica com uma maquete do relevo do entorno da escola, empregando os desenhos feitos pelos alunos como instrumento principal da pesquisa¹³.

Na realização da pesquisa para a dissertação, pude ampliar e aprofundar o estudo da teoria de Piaget, dos desenhos infantis e dos trabalhos realizados sobre

¹³ Miranda, S., 2001.

o mapa no ensino de Geografia para escolares, partindo da “proposta metodológica para compreensão de mapas geográficos” da professora Rosângela Doin de Almeida (1994), cujas orientações gerais foram depois apresentadas por ela no livro “Do desenho ao mapa” (ALMEIDA, 2001).

Após a difusão no Brasil do ideário pedagógico da Escola Nova, caracterizado pela chamada pedagogia ativa e pelo lema “aprender a aprender”; pela difusão dos estudos de Jean Piaget sobre desenvolvimento cognitivo e sua aplicação na Educação; pelas publicações dirigidas a professores; pelas pesquisas realizadas sobre o ensino de Geografia com base nos estudos de Piaget sobre a representação do espaço pela criança, o fato é que acabou se difundindo e se aceitando o construtivismo piagetiano como fundamento psicológico para o trabalho pedagógico no processo de construção de conceitos no ensino de Geografia, inclusive para o ensino da Geografia na perspectiva marxista.

Assim, pensando com e como tantos outros, no início da década de 1990 estudávamos as propostas curriculares da CENP/SE de São Paulo e Piaget, pois, para superar o ensino tradicional de uma geografia tradicional, era preciso uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem que privilegiasse a atividade do aluno como sujeito na construção do conhecimento, a realidade imediata, o “concreto” e a reflexão para a formação do sujeito crítico e autônomo, capaz de aprender por conta própria, de “aprender a aprender”. Era o que se apresentava também nos encontros de Geografia, nas publicações sobre o ensino, nas escolas, nos cursos de formação continuada. Mas me intrigava o fato de Piaget ser praticamente uma unanimidade na Geografia, aceito e citado ou não questionado por geógrafos que, na Geografia, se filiavam a correntes filosóficas tão distintas e mesmo opostas. De certa forma, é o que ainda se verifica, e o que ainda me intriga.

Em pesquisa que realizou sobre a produção acadêmica sobre o ensino de Geografia nos programas de pós-graduação no Brasil, Antonio Carlos Pinheiro observa que:

Na década de 90, os estudos sobre formação de conceitos, apóiam-se em bases teórico-metodológicas educativas, como o sócio-construtivismo de Vygotsky. Os estudiosos alinhados à Geografia Crítica, passam a considerar a teoria de Vygotsky mais apropriada para fundamentar seus estudos. A formação de conceitos no processo de ensino-aprendizagem tem sido uma preocupação entre os educadores, sobretudo na perspectiva do sócio-construtivismo (PINHEIRO, 2003, p. 154-155).

De fato, a psicologia histórico-cultural de Vigotski começa a aparecer nos estudos sobre o ensino de Geografia na perspectiva crítica nos últimos anos, o que também se verificou no VI Congresso Brasileiro de Geógrafos, realizado em Goiânia pela AGB em julho de 2004¹⁴. No entanto, é preciso se verificar como a teoria de Vigotski tem sido interpretada e empregada pelos geógrafos, o que não me proponho a fazer aqui.

Agora, considerando a trajetória da pesquisa, as questões que me coloco aqui e que acredito que precisam ser consideradas são: por quê a psicologia de Vigotski é mais apropriada para fundamentar o ensino e os estudos sobre o ensino na perspectiva da geografia crítica? O que pode significar, em termos políticos e ideológicos, estabelecer os fundamentos psicológicos de meu trabalho pedagógico na teoria de Piaget ou na de Vigotski? Haveria diferença significativa entre elas que justificasse a opção por uma ou por outra? Seria possível ou necessário conciliar de modo coerente em meu trabalho pedagógico essas duas perspectivas como convergentes ou complementares?

Para abordar essas questões enfocando a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e a produção do conhecimento na relação homem-mundo, além de publicações das obras dos próprios Piaget e Vigotski e de outros autores que os estudaram, apoiar-me-ei sobretudo na produção bibliográfica de um grupo de educadores brasileiros, principalmente Newton Duarte, que tem realizado uma análise crítica e marxista do construtivismo e da teoria de Piaget, sua influência na Educação brasileira e a tentativa de pesquisadores e educadores brasileiros de aproximação entre o construtivismo piagetiano e a teoria de Vigotski¹⁵. Também retomo parte de minha dissertação de mestrado¹⁶, na qual aprofundi meu estudo da teoria piagetiana.

¹⁴ Entre outros, destaca-se o livro da professora Lana de Souza Cavalcanti (1998), versão adaptada de sua tese de doutorado defendida em 1996 na USP. Há também a dissertação de mestrado de Rafael Straforini (2001). No VI Congresso Brasileiro de Geógrafos, encontramos os trabalhos apresentados por Borges da Silva (2004), Couto (2004) e Maia (2004).

¹⁵ Trata-se do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, coordenado por Newton Duarte e Maria Célia Marcondes de Moraes, cadastrado no Diretório Grupos de Pesquisa do CNPq e certificado pela Unesp.

¹⁶ Miranda, S. (2001)

2.3 ...Piaget ou Vigotski

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (Paulo Freire)¹⁷

Começo aqui retomando, nos próximos três parágrafos, com algumas modificações, trecho de minha dissertação de mestrado (MIRANDA, S., 2001) que desenvolvi com base nos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento cognitivo e a representação gráfica do espaço pela criança, me vendo agora obrigado a rever tal teoria.

Na teoria piagetiana, o indivíduo aprende para adaptar-se intelectualmente à realidade externa, ao meio físico e social. Para compreender o que ocorre na realidade externa e interagir com esta, o indivíduo precisa organizá-la em sua mente, construindo esquemas mentais para abordar e assimilar a realidade. Se uma situação não pode ser assimilada pelos esquemas já disponíveis na sua estrutura cognitiva, o sujeito se desequilibra e, para reequilibrar-se, ou desiste ou precisa modificar seus esquemas para adaptar-se à situação nova, quando ocorre o que Piaget chamou de acomodação dos esquemas de assimilação.

Na interação sujeito-objeto, a assimilação corresponde à ação do sujeito sobre o objeto, impondo-se a este e incorporando-o aos seus esquemas; na acomodação é o objeto da realidade externa que se impõe ao sujeito, que acomoda seus esquemas ao objeto. O estado de adaptação intelectual do indivíduo se traduz no equilíbrio entre assimilação e acomodação, que atuam durante toda a vida e se colocam em movimento sempre que o sujeito precisa mobilizar seus esquemas mentais para responder às pressões do ambiente e alcançar novamente o estado de equilíbrio/adaptação. As reequilibrações e reestruturações sucessivas por assimilações e acomodações das estruturas cognitivas do sujeito resultam no seu processo de desenvolvimento mental. Assim, o desenvolvimento mental pode ser

¹⁷ Freire (2003, p. 35)

entendido como uma construção do sujeito que busca alcançar formas de adaptação/equilíbrio sempre mais eficientes e de modo coerente com sua organização mental. Essa organização mental se modifica quando o indivíduo constrói estruturas cognitivas e desenvolve modos de funcionamento dessas estruturas que lhes asseguram a conquista de novas e melhores formas de compreender e interagir com a realidade, ou seja, formas superiores de equilíbrio/adaptação, cujo desenvolvimento tende para uma forma superior final, que é o pensamento operacional formal alcançado na adolescência e que se torna o raciocínio lógico do adulto.

Para alcançar o pensamento operatório formal é necessário um longo período de tempo, desde o nascimento até a adolescência, num processo que evolui por etapas sucessivas, passando por quatro grandes períodos (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal) que comportam vários estádios e estes se dividem em sub-estádios. Apesar de ter identificado as idades médias aproximadas de cada período, Piaget diz que elas são variáveis, pois não depende apenas da maturação do indivíduo, mas também da experiência anterior e do meio social, “que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação” (PIAGET, 1973, p. 50).

Em suas entrevistas para Jean-Claude Bringuier, Piaget coloca que o fundamental das fases do desenvolvimento mental é a ordem, a seqüência, “que é a mesma porque cada fase é necessária à seguinte. É uma ordem seqüencial, como se diz” (PIAGET *apud* BRINGUIER, 1979, p. 41). Considera o desenvolvimento cognitivo tal como o desenvolvimento do organismo de qualquer espécie, sendo que a diferença entre o desenvolvimento do organismo e do pensamento seria “uma diferença de classe” e “nunca de natureza”:

E as fases embriológicas são seqüenciais, no sentido de que cada uma é necessária ao aparecimento da seguinte. E supõe a precedente. Sendo assim, não se pode saltar uma etapa. Pois bem, isto eu creio que encontramos nas fases do desenvolvimento das funções cognitivas da inteligência. (PIAGET, *apud* BRINGUER, 1978, p. 57)

Dessas colocações acima, e principalmente das afirmações de Piaget a Bringuier, pode-se notar que suas concepções de homem e de desenvolvimento cognitivo são essencialmente biológicas. No modelo piagetiano, o homem, tal como

qualquer organismo vivo, é dotado de duas funções básicas, adaptação e organização, herdadas biologicamente e que consistem nos modos de interação do indivíduo com o meio buscando o equilíbrio num processo dinâmico e auto-regulável entre assimilação e acomodação, que Piaget chama processo de equilíbrio. Em seu modelo biológico, a inteligência é uma forma de adaptação ao meio e o conhecimento é assimilação de um dado externo às estruturas do sujeito, as quais se desenvolvem a partir dos mecanismos sensório-motores com que o indivíduo nasce, dando origem a novas estruturas que o sujeito constrói para conhecer e adaptar-se às situações impostas pelo meio.

Considerando a concepção de sociedade como coletividade ou agrupamento de indivíduos na teoria de Piaget, que estabelece uma identidade entre a sociedade humana e os grupamentos animais, Lúgia Regina Klein identifica na raiz da teoria piagetiana uma concepção de realidade que desconsidera o processo histórico para fundar-se na biologia: “Sua teoria constitui uma concepção materialista cujos fundamentos são extraídos das ciências naturais – de caráter evolucionista – com a conseqüente abstração da história. A teoria piagetiana se identifica, portanto, com o que Marx denomina *materialismo abstrato*” (KLEIN, 2000, p. 71).

Importante lembrar aqui que dentre as principais críticas que se fez e se faz à geografia tradicional positivista no ensino é justamente à concepção naturalizante do homem e do social, ao caráter acrítico, a-histórico e abstrato:

A ênfase dada aos elementos físicos, carregando no aspecto meramente descritivo, acaba por determinar a hegemonia da abstração. Seguindo por este caminho, a geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante e privilegia situações gerais e abstratas que pouco dizem de si mesmas. (...) Este saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural. Assim, conteúdos provenientes das ciências naturais e das ciências sociais se justapõem obedecendo a uma seqüência bastante rígida que prioriza os elementos da natureza. Sem discutir ou aprofundar as formas de apropriação desta natureza, o ensino de geografia torna-se acrítico e a-histórico. (PEREIRA, R., 1999, p. 30-31)

A definição do desenvolvimento mental como uma seqüência de fases que se sucedem sempre na mesma ordem, cada uma pressupondo sua precedente, o que não admite saltar uma etapa, subordina a aprendizagem ao desenvolvimento,

uma vez que a teoria considera que cada fase corresponde a uma determinada estrutura do pensamento e um conhecimento novo só é assimilado a uma estrutura existente. Isso significa que, aplicada a teoria ao processo de ensino-aprendizagem na escola, o ensino deve adaptar-se ao estágio de desenvolvimento atual do aluno e, mesmo reconhecendo uma relação dialética entre desenvolvimento e aprendizagem, “é inútil e inclusive contraproducente querer forçar o desenvolvimento mediante a instrução. As fases de desenvolvimento têm um ritmo de maturação próprio e é um valor pedagógico o respeito à evolução espontânea” (GÓMEZ, 1998, p. 54). A isto se acrescenta a secundarização e mesmo a negação da importância dos conteúdos no ensino, da transmissão do conhecimento sistematizado e específico da disciplina, para centrar-se no desenvolvimento das capacidades operatórias formais e no “aprender a aprender”.

[...] Piaget admite que as condições culturais interferem no processo [de desenvolvimento], mas não inclui, nas suas análises, a diversidade dessas condições. Assim, a preocupação de Piaget é com o desenvolvimento endógeno de um “sujeito epistêmico”, considerado e analisado independente das condições concretas de trabalho e de vida.

Ao distinguir e separar o aspecto intelectual do aspecto social, Piaget confirma, teoricamente, a ruptura que instaura e acentua o dilema pedagógico: ensinar ou esperar a criança aprender? Essa distinção tem sérias implicações pedagógicas: como trabalhar o ensino e a construção ou o desenvolvimento espontâneo da inteligência ao mesmo tempo? Muitas vezes, apoiados no referencial piagetiano, os professores ficam observando, sim, mas “aguardando” as crianças passarem de um nível ou de um estágio ao outro, tendo por pressuposto que o desenvolvimento intelectual ocorre “espontaneamente”! (SMOLKA, 1989, p. 30).

Talvez tenhamos aí a provável fonte do “retardo desnecessário” no ensino de Geografia de que falou Jaime Tadeu Oliva (1999), cabendo também aqui essa sua colocação: “Pobre pedagogia que começa por subestimar o potencial de aprendizagem das pessoas e suas necessidades” (p. 40). Esse “retardo desnecessário” se pronuncia nitidamente nas representações gráficas do espaço, principalmente nas dos alunos das séries mais avançadas, os que estão na “fila de espera” do desenvolvimento espontâneo, até a universidade, como verificou Paganelli (1998) nos desenhos de paisagem feitos pelos licenciandos em Geografia.

Para Leontiev (2001), é o conteúdo da atividade principal orientadora do desenvolvimento da criança que define os seus estágios e não as idades. E o

conteúdo da atividade orientadora do desenvolvimento é social, cultural, histórico e definido pelo lugar da criança nas relações humanas; esse lugar depende das condições concretas, sócio-históricas, em que se dá o desenvolvimento da criança. Pensando essa questão na realidade concreta da sociedade brasileira ainda hoje, é mesmo difícil aceitar a tese de que as crianças que vivem entre condomínios fechados com toda infra-estrutura e lazer, shopping-center, livros, cinemas, teatro, escolas particulares e que estudam até a formação superior para depois ingressarem no chamado “mundo do trabalho”, se desenvolvam com o mesmo ritmo e numa mesma sucessão de estágios delimitados pelas mesmas idades aproximadas que aquelas crianças que são obrigadas a abandonar o brinquedo para trabalhar antes mesmo de ingressarem na escola, quando ingressam e conseguem permanecer nos estudos. São exemplos de extremos, mas sabemos que essa é a regra e não a exceção em nossa sociedade. Sabemos e vemos como ainda são comuns e muitas as crianças “carvoeiras”, “bóias-frias”, “catadoras de lata”, “de rua”... Temos aí condições concretas diferentes e desiguais de desenvolvimento infantil determinadas pelas condições históricas e sociais e pelo lugar que a criança real, concreta, e não abstrata, ocupa nas relações humanas em que está inserida em seu meio sócio-histórico.

Embora Piaget considere que o meio social “pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio [do desenvolvimento cognitivo], ou mesmo impedir sua manifestação” (1973, p. 50), isto não se refere ao ensino, à ação deliberada e intencional do adulto para intervir nos processos de pensamento da criança, promover aprendizagens e o desenvolvimento. Refere-se às influências das condições externas existentes para a experimentação espontânea pela criança nas suas interações com o meio. É o que se depreende da idéia dos estágios do desenvolvimento como uma ordem seqüencial a ser respeitada e o que fica claro nesta afirmação de Piaget: “Cada vez que ensinamos algo à criança, impedimos que o descubra por si mesma” (apud GÓMEZ, 1998, p. 54). Eis também aí, explícita, sua “concepção negativa sobre o ato de ensinar” apontada por Newton Duarte (1998).

Discutindo a filosofia ou ideologia pedagógica de um documento oficial (Informe Plowden) referente a um programa do governo inglês para o desenvolvimento da educação, elaborado na década de 1960 e baseado na teoria piagetiana, Edward e Mercer (1988, p. 53) colocam que o modelo de criança-aluno implícito naquela pedagogia era mais o de um indivíduo psicológico, um “organismo

em solidão”, do que o de um participante cultural e que este modo de ver a educação, e a prática que gera, era *informado* pela teoria piagetiana, cujo *status legitimava* a pedagogia.

Vigotski (1998a e 2001b), abordando a questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, classifica a teoria de Piaget entre aquelas que partem do pressuposto de que esses processos são independentes:

Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. (1998a, p. 103)

Tomando os estudos de Piaget em particular, Vigotski coloca que era uma questão de método a preocupação do pesquisador suíço em procurar, sistematicamente, evitar a possibilidade de a criança recorrer a experiências e conhecimentos prévios para responder às perguntas e realizar as tarefas que lhe eram apresentadas nos experimentos:

Qualquer uma das perguntas que Piaget propõe em suas palestras clínicas com as crianças pode servir como exemplo típico na base do qual todos os pontos fortes e fracos desse método podem ser mostrados com absoluta clareza. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai tem-se em vista que essa criança não só não tem a resposta pronta para essa pergunta como não está em condições de dar uma resposta que seja no mínimo satisfatória por mais genial que essa criança possa ser. O sentido da colocação dessas perguntas totalmente inacessíveis para a criança consiste em excluir inteiramente a influência da experiência anterior e dos conhecimentos anteriores da criança, obrigar o pensamento da criança a trabalhar questões notoriamente novas e inacessíveis para ela e assim detectar em forma pura as tendências do pensamento da criança em sua independência plena e absoluta em relação aos conhecimentos, a experiência e ao ensino dessa criança. Se dermos continuidade ao pensamento de Piaget e dele tirarmos conclusões em relação ao ensino, será fácil perceber que estas irão se aproximar demais da colocação do problema que não raro encontramos entre nossos pesquisadores. Muito amiúde deparamos com essa colocação do problema sobre a relação entre o desenvolvimento e o ensino, que encontra a sua expressão extremada e quase disforme na teoria de Piaget. Entretanto, não é difícil mostrar que, aqui, ela é apenas levada ao seu limite lógico e, assim, ao absurdo. (VIGOTSKI, 2001a, p. 467).

Isso nos indica que precisamos considerar os resultados teóricos das pesquisas piagetianas dentro dos limites do método empregado e do contexto dos experimentos em laboratório, em condições muito diferentes daquelas que encontramos nas situações do cotidiano e da sala de aula, caracterizadas pela complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e pelas interações e trocas entre os diferentes sujeitos que conhecem, produzem, reproduzem e compartilham conhecimentos mediados pela cultura, justamente o que Piaget procurou controlar/eliminar com seu método nos experimentos realizados.

Para Vigotski, desenvolvimento e aprendizagem não se confundem, não são independentes e nem seguem caminhos paralelos, mas estão inter-relacionados. Na sua teoria, ao contrário da piagetiana, o desenvolvimento é que segue a aprendizagem, e não o inverso. Vigotski enfatiza a importância do ensino e da aprendizagem escolar para fazer avançar o desenvolvimento geral da criança, colocando que o ensino deve se voltar para o desenvolvimento futuro e orientar-se pelo que ainda está em processo de formação no desenvolvimento intelectual da criança, e não para o que já se efetivou. Assim, o ensino promove o desenvolvimento intelectual da criança quando exige dela capacidades que ainda não desenvolveu mas que está desenvolvendo. Vigotski propõe outra compreensão do nível do desenvolvimento mental da criança, ampliando-o para além do nível já alcançado, quando, até então, o nível do desenvolvimento mental era definido apenas pelo que a criança era capaz de realizar de forma independente, o que se verificava através de testes e se tomava como limite para o ensino.

O desenvolvimento mental para Vigotski compreende dois níveis: o nível do **desenvolvimento atual** (ou efetivo, ou real), que corresponde às funções já desenvolvidas, às aprendizagens já realizadas, capacidades já alcançadas, tarefas que a criança já é capaz de realizar sozinha; e a **zona de desenvolvimento imediato** (ou potencial, ou proximal, ou próximo)¹⁸, que corresponde às funções que ainda estão em processo de formação, às tarefas que a criança ainda não domina, mas pode realizá-las com ajuda de outra pessoa mais experiente e capaz e, assim,

¹⁸ Nas publicações brasileiras aparecem esses termos. No prólogo à obra *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000a), com texto integral traduzido diretamente do idioma russo, o tradutor Paulo Bezerra explica que a tradução mais adequada do termo empregado por Vigotski é “imediato”, correspondendo ao que está mais próximo, “proximíssimo”. Assim, o conceito vigotskiano que entre nós ficou conhecido como *zona de desenvolvimento proximal*, devido talvez às traduções de versões em inglês dos textos de Vigotski, seria, na tradução de Paulo Bezerra, *zona de desenvolvimento imediato*. Cabe ainda observar que no prólogo da referida obra, o tradutor interpreta de forma equivocada esse conceito de Vigotski, tomando-o como *nível de desenvolvimento atual* (ou efetivo), conforme apontou Newton Duarte (2001, prefácio à 3.a edição).

aprender pela atividade imitativa. Portanto, a zona de desenvolvimento imediato (ZDI) indica os rumos do desenvolvimento, pois no futuro imediato a criança será capaz de realizar sozinha o que antes realizava com ajuda de outros. O ensino-aprendizado na escola cria ZDI e põe em movimento processos internos de desenvolvimento que não seriam acionados espontaneamente. O ensino, atuando na ZDI, proporciona novas aprendizagens, transforma o desenvolvimento imediato ou potencial em desenvolvimento real e cria nova ZDI, provocando o desenvolvimento.

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*. (VIGOTSKII, 2001b, p. 114, grifo do autor)

O conceito de ZDI, conforme colocou o próprio Vigotski, atribui um outro valor ao papel da imitação no aprendizado e no desenvolvimento mental. A atividade imitativa assume importância para as aprendizagens e capacidades ainda não alcançadas pela criança mas que já se encontram em sua ZDI, em processo de desenvolvimento, e por isso ela é capaz de aprender imitando os adultos ou colegas. Mas o sujeito não é capaz de imitar e aprender o que já não está presente no seu desenvolvimento imediato. Referindo-se aos experimentos realizados por Kohler para verificar o que os macacos poderiam imitar, Vigotski coloca que os animais não podem aprender ou serem ensinados, no sentido humano, por imitação e nem desenvolver seu intelecto porque não possuem zona de desenvolvimento imediato, acrescentando que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (1998a, p. 115). A criança que aprende e se desenvolve não é para Vigotski o “organismo em solidão” de Piaget, “para quem cada nova geração poria em ação seu redescobrimto do conhecimento” (EDWARDS e MERCER, 1988, p. 33).

A “natureza social específica” a que se refere Vigotski na citação acima é a natureza social, cultural e histórica do homem na concepção do materialismo histórico e dialético, no qual está alicerçada a psicologia histórico-cultural

desenvolvida por Lev Vigotski e outros psicólogos russos como Alexis Leontiev e Alexander Luria.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. (...) A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência. (VIGOTSKI, 1998a, p. 172)

Dessa perspectiva, Vigotski concebe o desenvolvimento cognitivo e o processo de ensino-aprendizagem não como continuidade ou extensão do biológico, regidos e limitados por leis da evolução natural, mas como processos essencialmente humanos, ou seja, que se constituem nas e pelas relações sociais produzidas historicamente pelos homens. Se ao transformar a natureza para controlá-la e não mais se submeter à ela o homem altera a sua própria natureza, se diferenciando dos animais, no campo psicológico o homem também desenvolve meios para superar os limites naturais/biológicos de sua mente nas atividades psicológicas de acordo com as necessidades colocadas pelas atividades humanas e pelas relações sociais estabelecidas tanto na história da espécie (filogênese) como na história do indivíduo (ontogênese). Para isso, assume importância fundamental a capacidade desenvolvida pelo homem de criar e empregar instrumentos e signos como elementos auxiliares das atividades psicológicas na sua relação com o mundo.

Os instrumentos, enquanto auxiliares externos, e os signos, enquanto auxiliares internos, não modificam o objeto da atividade psicológica, mas transformam a própria atividade psicológica em atividade mediada. Com isso, a relação entre sujeito e objeto também deixa de ser uma relação direta para se tornar uma relação socialmente mediada, uma vez que os instrumentos, signos, significados, conceitos, crenças, atitudes, valores, são produzidos e compartilhados pelos homens nas relações que estabelecem entre si e com o mundo, integrando portanto a cultura do grupo social, entendida não como algo estático ou acabado, mas se fazendo na história.

Assim, para a psicologia histórico-cultural o indivíduo aprende, desenvolve o pensamento e se humaniza apropriando-se individualmente das formas culturais

de comportamento do seu meio social, entendendo o desenvolvimento cognitivo como parte do desenvolvimento cultural da criança. Daí a valorização e a importância do ensino e da aprendizagem no processo educativo como transmissão cultural e apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano e do conhecimento produzido historicamente e socialmente existente. A apropriação individual das formas culturais de comportamento mediado ocorre através do processo de internalização das funções psicológicas superiores¹⁹, que se originam nas relações reais entre as pessoas, aparecendo primeiro no nível social, entre os indivíduos (interpsicológica), e depois no interior da criança (intrapsicológica). Nesse processo, assume grande importância a intersubjetividade e a função da linguagem como sistema simbólico que se desenvolve nas relações entre os homens pela necessidade da comunicação, possibilita a construção de significados compartilhados e a elaboração conceitual que se constitui numa forma de organizar a complexidade do real através do pensamento generalizante: “É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, M., 1993, p. 43).

Um aspecto importante da atividade humana analisado por Vigotski (1996) e de interesse para o processo de ensino-aprendizagem e para a abordagem do conhecimento como produção sócio-histórica, é a imaginação criadora do homem. Pela atividade da imaginação criadora, o homem seleciona e retira elementos da realidade conceituada, os reelabora, os modifica, os recombina pelo pensamento e os converte em uma nova composição, produto da sua imaginação. A imaginação criadora realiza um ciclo completo quando o homem dá à sua criação existência real no mundo e a mesma passa a influenciar e modificar a realidade. Desse modo, imaginação e realidade não são antagônicas, mas compõem uma relação dialética na atividade criadora do homem. Um desenho, um conto infantil, uma teoria, uma máquina, uma obra de arte, um instrumento, são produtos da imaginação criadora do homem, que é historicamente situada e dependente das condições existentes, daquilo que já se alcançou para apoiar-se, mesmo no âmbito da ciência e da técnica, contendo, portanto, sempre um componente social. Através

¹⁹ Funções ou processos psicológicos tipicamente humanos, como atenção, vontade, linguagem, pensamento, percepção, consciência e memória, que se desenvolvem como atividades mediadas por signos nas relações do indivíduo com o meio e que pela complexidade dos mecanismos psicológicos envolvidos se diferenciam dos processos e funções elementares, como as ações reflexas e automatizadas e as associações simples nas relações diretas (não mediadas) do tipo estímulo-resposta.

das suas criações e do conhecimento produzido, que nunca é absolutamente individual, os homens transformam a realidade e a si mesmos.

A teoria de Piaget apresenta-se como um modelo epistemológico interacionista em oposição aos modelos empirista e inatista, os quais se caracterizam, em maior ou menor grau nas diferentes teorias do conhecimento, por uma pré-formação: no empirismo a pré-formação é exógena (externa ao sujeito) e o conhecimento reside no objeto (objetivismo) e depende da experiência empírica do sujeito com o objeto para conhecê-lo; no inatismo a pré-formação é endógena e o conhecimento está no sujeito (subjetivismo); enquanto que na teoria piagetiana o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto (MIZUKAMI, 1986). No entanto, esses três modelos epistemológicos têm em comum o caráter acrítico e a-histórico que naturaliza o homem e o social, conforme aponta Duarte (1998, p. 97), que acrescenta que: “Para a Escola de Vigotski, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, era buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica”.

Na concepção do construtivismo e no discurso pedagógico sobre o mesmo, a teoria de Vigotski, referida como sócio-construtivista ou sócio-interacionista, complementaria a de Piaget, acrescentando-lhe os aspectos sociais que lhe faltariam. No entanto, a psicologia histórico-cultural de Vigotski, Luria e Leontiev, alicerçada nas concepções filosófico-epistemológicas do materialismo histórico dialético, como se viu, opõe-se à concepção naturalista, acrítica e a-histórica da concepção piagetina do desenvolvimento, da aprendizagem e do homem, refletindo a preocupação sistemática de Piaget em formular uma teoria que fosse filosoficamente neutra e pudesse ser empregada por todos, tomando a objetividade pela neutralidade e aproximando-se do positivismo, o que também é demonstrado por Duarte (2001a).

Não me é mais estranho o fato de Piaget ter figurado como uma certa unanimidade, um certo consenso, em discursos tão opostos na Geografia e no seu ensino, o que se explica pela aparente, suposta e pretendida neutralidade de Piaget em sua recusa sistemática da filosofia na ciência, na teoria, buscando uma epistemologia “pura”, “neutra”, livre de qualquer contaminação valorativa, como se

sua teoria não fosse portadora de uma filosofia, colocou o próprio Vigotski (2000a, cap. 2)²⁰.

Assim, também se pode aplicar a Piaget a mesma imagem do “Barão de Münchhausen” que Michael Löwy (1987) utilizou como expressão da lógica do pensamento positivista:

Na realidade, a “boa vontade” positivista enaltecida por Durkheim e seus discípulos é uma ilusão ou uma mistificação. Liberar-se por um “esforço de objetividade” das pressuposições éticas, sociais e políticas fundamentais de seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de Münchhausen, ou este herói picaresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos... Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas. Para se liberar destes “preconceitos” é necessário, antes de tudo, reconhecê-los como tais: ora, a sua principal característica é que eles não são considerados como tais, mas como verdades evidentes, incontestáveis, indiscutíveis. Ou melhor, em geral eles não são sequer formulados, e permanecem implícitos, subjacentes à investigação científica, às vezes ocultos ao próprio pesquisador. Eles constituem o que a sociologia do conhecimento designa como o *campo comprovado como evidente*, um conjunto de convicções, atitudes e idéias (do pesquisador e de seu grupo de referência) que escapa à dúvida, à distância crítica ou ao questionamento. (LÖWY, 1987, p. 31-32)

Para Newton Duarte (2000a), a psicologia genética de Piaget que é sócio-interacionista e não a de Vigotski. O autor considera que a caracterização da psicologia vigotskiana como “interacionista” é um artifício ideológico na tentativa de descaracterizá-la enquanto concepção marxista e dialética da psicologia humana e aproximá-la da psicologia piagetina através do modelo de interação entre organismo e meio. O autor inclui a abordagem piagetiana do processo de ensino-aprendizagem nas “concepções negativas do ato de ensinar”, juntamente com a pedagogia da Escola Nova, por considerarem qualitativamente superiores as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho do que quando assimila conhecimento transmitido por outra pessoa.

A idéia de adaptação ao meio, a concepção de sociedade como agrupamento de indivíduos e o conhecimento como uma construção pessoal do

²⁰ Esse texto de Vigotski, em que faz uma crítica contundente a Piaget, sem desconsiderar seus méritos, não foi incluído na versão resumida de *Pensamento e linguagem*, publicada pela editora Martins Fontes, o qual se encontra na versão da obra completa publicada depois pela mesma editora com o título *A construção do pensamento e da linguagem*.

indivíduo que, naturalmente, evoluiria rumo ao pensamento científico entendido como o pensamento lógico-formal sem, contudo, nunca alcançar plenamente o objeto de conhecimento, mas apenas dele se aproximando sucessivamente (KLEIN, 2000), atenderia bem às ideologias neoliberal e pós-moderna na Educação. A adoção do construtivismo nas reformas educacionais e a política de formação de professores, faria parte do projeto neoliberal para manter a hegemonia liberal-burguesa na Educação²¹. Assim, o construtivismo, tendo no construtivismo-interacionismo piagetiano sua principal referência teórica e legitimação científica da psicologia experimental, corresponderia hoje a uma concepção mais conservadora do que progressista da Educação. Seria também o velho travestido de novo. Mizukami (1986, p. 111) já apontava as relações entre a Escola Nova, centrada na atividade do aluno e no *aprender a aprender*, o cognitivismo piagetiano, centrado no desenvolvimento das operações mentais às quais, pelo determinismo biológico, chegaria o aluno desde que em condições normais do funcionamento psíquico e que solicitado pelo ambiente; e a visão liberal da Educação que traz a idéia de que o desenvolvimento pleno é atingido pelo mérito individual. Isso há quase vinte anos atrás.

O professor Ariovaldo U. de Oliveira (1999) na análise rigorosa, crítica e de conjunto que fez dos PCNs de Geografia para o ensino fundamental, colocou em relação à concepção de Geografia, ou a falta dela que, “ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica” (idem, p. 50) e que o tratamento teórico-conceitual é um “verdadeiro samba do crioulo doido” (idem, p. 62). Apontando a concepção subjetivista na Geografia dos PCNs, o professor Ariovaldo a identificou como objetivo ideológico dos PCNs: a apresentação aos professores de uma concepção de Geografia “capaz de quebrar a *visão de totalidade* que a concepção dialética trouxe para o interior do pensamento geográfico” que possibilita ao sujeito pensar o mundo em que vive e a sua superação, substituindo-a pela visão de sociedade como “uma reunião de indivíduos, e não a união contraditória de classes sociais em luta” e, assim, formando “cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe” (idem, p. 54). O objetivo dos PCNs de

²¹ Sobre a relação entre construtivismo e neoliberalismo nos PCNs e nas reformas educacionais, ver o artigo de Alessandra Arce (2001), “Compre o kit neoliberal para a Educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”. Sobre a relação entre construtivismo, neoliberalismo e pós-modernismo, ver Newton Duarte (2000a; 2001a; 2003b).

Geografia seria combater a concepção marxista e dialética, integrando o projeto político-ideológico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso na época da elaboração dos PCNs. Qualquer semelhança entre essas conclusões e a análise crítica marxista do construtivismo-interacionismo piagetiano na Educação não é mera coincidência.

Centrando sua análise no volume dos PCNs de Geografia para o ensino fundamental, o professor Ariovaldo identifica apenas uma concepção pedagógica implícita “que adota uma visão conteudista e individualista”, afirmando que “os autores [dos PCNs] ignoraram a necessidade premente de mostrar uma concepção pedagógica” (idem, p. 63) e reafirmando a pedagogia de Paulo Freire como opção ideológica para uma Educação crítica e transformadora.

Mas os PCNs de Geografia para o ensino fundamental têm uma concepção explícita de ensino e de aprendizagem que, de fato, não aparece clara nesse documento. Essa concepção é explicitada em outro volume da obra, na “Introdução aos PCNs” (BRASIL, 1998b, p.71), que corresponde à concepção de ensino e de aprendizagem adotada nos PCNs para todas as áreas/disciplinas. A concepção que aparece no texto principal e mais explicitamente na longa nota de rodapé é o construtivismo:

A busca de um marco explicativa que permita esta revisão [da unidade entre ensino e aprendizagem], além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da *psicologia cultural*, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimentos. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998b).

Como se pode notar na transcrição acima, da psicologia genética de Piaget tomam-se a concepção dos processos de mudança e as formulações clássicas do desenvolvimento operatório como aspectos da teoria a serem abordados com aspectos selecionados da teoria da atividade na psicologia histórico-cultural, entre outros elementos de outras teorias. Como, se desenvolvimento, ensino e aprendizagem são divergentes na psicologia genética e na psicologia histórico-cultural? Como conciliar as concepções filosóficas e epistemológicas envolvidas nas mesmas? Como ensinar concebendo o aluno, a mim mesmo, a todos os homens e mulheres como organismos solitários que se desenvolvem individualmente, gradualmente e por uma seqüência de etapas pré-determinadas como no desenvolvimento do embrião e, ao mesmo tempo, concebendo o ser humano como ser social, histórico, cultural? Como ensinar pensando, em termos gnosiológicos, o desenvolvimento e os processos de pensamento pela lógica formal e, ao mesmo tempo, pela lógica dialética?

Até o início da jornada neste trabalho, compartilhava a idéia de que as teorias de Piaget e de Vigotski pudessem ser tomadas como complementares ou não contraditórias. Já não vejo mais como e nem porque sustentar aquela posição.

[pensar certo] Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente (FREIRE, 2003, p. 33-34).

Após o esforço para compreensão e procurando fazer o necessário “détour”, de que fala Kosik (1976), para abordar o desenho no ensino de Geografia como um todo, buscando suas múltiplas relações, agora, mudando de opção e assumindo a mudança operada, me cabe retornar aos desenhos no ensino de Geografia com outro olhar. Como abordar agora os desenhos em aula? Algumas pistas já me foram dadas por outros, a partir das quais posso encontrar outras para continuar o caminho. E isso conduz a pesquisa de volta para a sala de aula e ao próximo capítulo.

Capítulo 3

O desenho do lugar

1.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

Tecendo a manhã
João Cabral de Melo Neto

A pesquisa empírica foi realizada na mesma Escola Estadual “Prof. José Fernandes”, no Distrito de Ajapi, Município de Rio Claro (SP), em que lecionei entre agosto de 2000 e fevereiro de 2003, quando me licenciei do cargo para continuar os estudos na pós-graduação para o doutorado. No curto período que lá permaneci como professor de Geografia, fiz várias amizades, que é mais que ser colega de trabalho, e, mesmo afastado, não perdi contato com a escola. Uma das amizades que fiz na “José Fernandes” foi com a professora Rosa Maria Gonçalves, que lá ministra aulas para classes de primeira a quarta séries do ensino fundamental e a quem recorri para poder realizar a coleta de dados empíricos em sala de aula e concluir a pesquisa.

Conhecendo a escola, as pessoas, o trabalho que desenvolvem, sabia que poderia contar com a colaboração na pesquisa empírica. Quando lá trabalhava, fui solicitado para apresentar às professoras das séries iniciais, em uma reunião pedagógica, as atividades de iniciação cartográfica que realizava com os alunos na quinta-série e que queriam desenvolver antes com seus alunos, o que eu também achava mais adequado. Naquela oportunidade, falei sobre o desenvolvimento da representação gráfica do espaço pela criança na teoria piagetiana, mostrei maquetes e plantas da sala de aula produzidas pelos meus alunos, fizemos medição da sala com barbante para a planta com escala, e deixei na escola para leitura o livro de Almeida e Passini (1989) e mais tarde, quando foi lançado, indiquei o de Almeida (2001). Agora, pensava que poderia e queria contribuir com outra perspectiva sobre o desenho no ensino de Geografia. Essas foram as razões que me levaram a realizar a pesquisa empírica naquela escola, com a professora e seus alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Procurei a professora Rosinha [os alunos e nós, amigos e colegas de trabalho, chamamos assim a professora Rosa Maria Gonçalves) para conversar sobre a pesquisa – e pedir socorro para poder concluir a pesquisa – em novembro e ela aceitou de pronto participar, sempre animada, criativa, disposta e comprometida que é em seu trabalho e na vida. A diretora e a coordenadora pedagógica também aceitaram e gentilmente colocaram os equipamentos existentes na escola à disposição para a pesquisa, dos quais utilizei a câmera de vídeo. Comprometi-me em desenvolver atividades dentro dos temas já definidos para a série para não atrapalhar e, se possível, contribuir com o trabalho desenvolvido pela professora

com a sua turma, e compartilhar com a equipe pedagógica da escola a pesquisa realizada. Assim, comprometi-me em apresentar para as demais professoras das séries iniciais os resultados da pesquisa após concluí-la. Combinei com a professora fazermos juntos essa apresentação aos colegas em uma das reuniões semanais do horário de trabalho pedagógico coletivo, o que fizemos após a entrega para a escola de uma cópia da versão preliminar da tese. Um exemplar da versão final da tese também foi doado àquela unidade escolar. Esse retorno após a conclusão da pesquisa, além de procurar compartilhar com a equipe pedagógica o trabalho realizado e suas possíveis contribuições, teve por princípio o compromisso ético e político de todo pesquisador educacional em retornar aos sujeitos da escola os resultados da pesquisa com a qual contribuíram, da qual participaram.

Após os primeiros acertos/compromissos para iniciar o trabalho na escola, comecei a pensar sobre como poderia desenvolver a pesquisa em aula de modo que esta, além de fornecer-me os dados que eu precisava, pudesse trazer alguma contribuição de interesse para aquela escola. Conversei com a professora sobre seu trabalho em Geografia com a turma e ela me mostrou os livros didáticos que utilizou durante o ano¹, alguns cadernos dos alunos, os painéis com trabalhos da turma, falou das atividades que realiza na sala de informática, na biblioteca, nos arredores da escola... Durante aquele ano letivo, havia desenvolvido várias atividades

¹ O de Geografia é o vol. 3 da coleção **“Trança criança: uma proposta construtivista: geografia”**, de Ana Lúcia Lucena e outros, editora FTD, 2001. A Unidade 3, **“A representação dos lugares”**, trás três “blocos de atividades”: 1. “Pontos de referência”; 2. “Pontos cardeais”; 3. “Da maquete à planta”. Tratam-se de atividades de localização e orientação espacial e de iniciação cartográfica a partir da representação gráfica da sala de aula, etc. Chama à atenção nessa unidade a ausência do procedimento para identificação das direções cardeais no lugar utilizando-se do corpo como instrumento, usando o esquema corporal (direita-esquerda-frente-atrás) para encontrar leste-oeste-norte-sul no lugar. Talvez a exclusão desse procedimento clássico dos livros didáticos das séries iniciais e também das quintas séries do ensino fundamental se deva à difusão recente de uma idéia equivocada, no meu entendimento, de que não se deve ensinar esse procedimento para os alunos não confundirem ou associarem rigidamente leste com direita, norte com frente, etc., como coloca Almeida: “[...] o uso do corpo do aluno como referencial para determinar as direções geográficas poderá levá-lo a idéias equivocadas, como achar que o leste está sempre à direita, sem observar a trajetória do Sol. [...] A direção leste-oeste decorre do movimento de rotação da Terra e de sua posição em relação ao Sol e nada tem a ver com os lados do corpo humano” (2001, p. 54). No entanto, é preciso ensinar que se tratam de sistemas diferentes orientação espacial, mas que podem e devem ser coordenados sem serem confundidos. Considero esse procedimento importante, afinal, como encontrar as direções cardeais fora da escola quando não se tem em mãos mapas, bússola, rosa-dos-ventos? Como orientar/posicionar os mapas que trazem apenas a indicação do norte quando não se sabe qual é essa direção no lugar e não se tem instrumentos como bússola ou rosa-dos-ventos? O uso do corpo como instrumento na orientação geográfica tem origem histórica no conhecimento cartográfico e ainda é um procedimento válido e necessário. Quando nos colocamos diante de um mapa orientado pelo norte, as direções definidas pelo esquema corporal coincidem com as direções cardeais da mesma forma quando nos colocamos com a direita do corpo para o nascente; na mesma posição em que os europeus, de quem herdamos grande parte de nosso conhecimento cartográfico, se posicionavam ou se posicionam de frente para o norte e com a direita para o leste para se orientarem pela Estrela Polar. Eliminar do ensino de Geografia esse procedimento de orientação é negar aos alunos o conhecimento de um meio de orientação espacial ainda necessário e que faz parte do conhecimento geográfico/cartográfico.

cartográficas com seus alunos de terceira série. Falou de sua preocupação com a realização do trabalho conjunto com as outras professoras das séries iniciais, com as atividades de ensino integradoras dos conteúdos curriculares das disciplinas, com a articulação coerente das ações educativas na continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo das quatro séries iniciais do ensino fundamental, com a qualidade dos livros didáticos escolhidos, considerando as possibilidades, sempre limitadas, desses materiais didáticos para atender às condições e necessidades reais de seu trabalho e a adequação dos mesmos aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com essas mesmas preocupações, os professores de quinta a oitava séries da escola, quando integrei sua equipe, vinham realizando, ao longo das reuniões pedagógicas, estudos e discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para ajustar os planos de ensino de suas disciplinas e as ações educativas da escola como um todo às orientações curriculares oficiais, seguindo as instruções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Comentei com a professora as críticas existentes ao construtivismo, aos PCNs como um todo e, mais especificamente, aos de Geografia, as mesmas comentadas aqui nos dois capítulos anteriores. Mas disse também que, como referência curricular nacional e pelos mecanismos de controle e de coerção exercidos pela administração central federal e estadual, sabia que os professores não podiam simplesmente ignorar os PCNs em seu trabalho e que deveríamos tomá-los criticamente para focar os conteúdos curriculares em outra perspectiva teórico-metodológica, ultrapassando as limitações e os limites das orientações curriculares oficiais e, ao mesmo tempo, buscando-se reverter o atual quadro das políticas educacionais. Foi com essa idéia que se tomou o conceito geográfico *lugar* como articulador dos conteúdos do ensino, como eixo estruturador do currículo de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme propõem os PCNs.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, 1.a - 2.a séries e 3.a - 4.a séries (BRASIL, 1997), é colocado que:

Pensar sobre essas noções de espaço [o espaço topológico – o espaço vivido e o percebido – e o espaço produzido economicamente] pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e

constroem. 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.

A categoria paisagem, por sua vez, está relacionada à categoria lugar. Pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos [...]. O lugar é onde estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (p. 74-75).

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar nele. 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 (p. 77)

No primeiro ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença de ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho (p. 87).

No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar as relações entre cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos (p. 93).

Nos PCNs de Geografia para as quatro séries iniciais, os textos introdutórios são os mesmos do documento relativo aos dois últimos ciclos do ensino fundamental, em parte resumidos, em parte com pequenas adaptações. Esses textos são: “Caracterização da área de Geografia: Geografia no ensino fundamental”; “Conhecimento geográfico: características e importância social”; “Aprender e ensinar Geografia no ensino fundamental”. Assim, e como se percebe nos fragmentos acima, apresentam-se as mesmas confusões teórico-conceituais já apontadas por, entre outros, Ariovaldo U. Oliveira (1999), Maria E. Beltrão Sposito (1999), Nídia Pontuschka (1999a) e Noemia Vieira (2000).

Os PCNs para os dois primeiros ciclos tomam como objeto de estudo a paisagem local, ora enquanto as formas visíveis do espaço, ora como *lugar* ou *espaço* vivido, ora como ambas as coisas. Também no documento relativo aos dois últimos ciclos do ensino fundamental, tanto nas orientações aos professores como nos temas propostos para o ensino, é priorizada a análise da paisagem, das formas, em detrimento da análise do espaço, das formações, uma vez que permanece na observação e constatação das diferenças existentes e visíveis concretamente entre as formas e arranjos espaciais sem um aprofundamento teórico na análise dessas diferenças em suas determinações naturais e históricas na produção social do espaço.

Embora os PCNs de Geografia, principalmente para o ensino médio (BRASIL, 1999 e 2002), incorporem contribuições de Milton Santos, como sua definição de espaço como um sistema de objetos e de ações, para o ensino fundamental não se verifica no documento como um todo a preocupação teórico-metodológica em se distinguir claramente paisagem e espaço como uma necessidade epistemológica enfatizada na obra de Milton Santos, que reiteradamente colocava que a paisagem não é o espaço e que esses termos não são sinônimos (SANTOS, 1988; 2001; 2002a). Entre os vários escritos sobre essa questão em sua produção intelectual, para ilustrar sua concepção de paisagem enquanto o conjunto visível das formas espaciais e o espaço como a paisagem mais a vida humana que a anima e a dota a de conteúdo social, o autor recorreu à seguinte imagem:

Durante a guerra fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar a produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O presidente Kennedy afinal renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o *espaço*, após a temida explosão seria apenas *paisagem*. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos (SANTOS, 2002a, p. 106).

Um avanço pontual dos PCNs de Geografia indicado por Pontuschka (1999a) é justamente o resgate dos conceitos-chave de *paisagem*, *lugar*, *região* e *território*. Contudo, esses conceitos-chave da Geografia acabam se perdendo pelo e no ecletismo dos PCNs, resultando em falta de clareza nas orientações

metodológicas para os professores e na perda do potencial desses conceitos como instrumentos teóricos da Geografia para uma abordagem metodológica consistente e coerente na análise do espaço geográfico.

A assunção de uma tendência conceitual oscila no decorrer dos PCNs, pois se ela é muitas vezes clara, em outras a concepção apresentada para os conceitos e categorias centrais dos PCNs e/ou a terminologia utilizada nos blocos temáticos identificam-se com diferentes correntes teórico-metodológicas (SPÓSITO, M., 1999, p. 31).

De fato, no documento específico dos PCNs para o ensino de Geografia, tecendo críticas às chamadas correntes Tradicional (positivista) e Crítica (marxista) da Geografia e o rompimento com as mesmas, parece que a opção é pela chamada Geografia Humanista ou da Percepção:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. [...]

Essa tendência conceitual é que se procurou assimilar ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no ensino fundamental (BRASIL, 1998a, p. 23-24, grifo meu)

No entanto, em outro documento dos PCNs, na introdução aos PCNs, na parte “A contribuição das diferentes áreas do conhecimento”, parece declarar explicitamente o ecletismo:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográficos, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista ou da Percepção. Sem abandonar as contribuições da Geografia Tradicional, de cunho positivista, ou da Geografia Crítica, alicerçada no pensamento marxista, essas novas “geografias” permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas dos espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele (BRASIL, 1998b, p. 61, grifo meu).

Ensinar essa geografia que propõem os PCNs seria ensinar uma geografia que não se faz cientificamente em nenhum lugar do mundo, como disse Ariovaldo U. de Oliveira (1999). Mais que Piaget e Vigotski, como já vimos, mas tratando-se ainda da mesma questão, teríamos que conseguir juntar e conciliar o que a história separou e assim mantém ainda na filosofia, nas ciências humanas e sociais: o positivismo e o materialismo histórico dialético! Desse modo, temos que fazer nossa opção ideológica por um referencial teórico-metodológico que possibilite empregar de forma coerente os instrumentos conceituais da Geografia no aprendizado da Geografia na escola.

Assim, seguindo minha opção pela Geografia Crítica, tomo aqui o lugar como espaço e não como paisagem, não apenas como as formas visíveis, embora o lugar também tenha sua paisagem, suas formas. Refiro-me ao lugar definido por Ana Fani Carlos (1996) como a porção do espaço apropriável para a vida através do corpo, “o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (idem, p. 20). Um lugar que, não sendo o de um indivíduo, mas o das pessoas (con)vivendo em sociedade, onde a produção espacial se realiza no plano do cotidiano, onde é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 1996, p. 26), não se delimita facilmente como um bairro ou um município no mapa ou planta urbana. Esse lugar como espaço banal onde o mundo se realiza em suas contradições, onde se tecem as vidas de pessoas concretas; das tensões entre horizontalidades e verticalidades, entre a busca de sentido e de resultados, de que fala Milton Santos:

[Espaço] Banal no sentido de que é neste espaço que se realiza a vida coletiva, onde os que mandam e os que não mandam, os ricos e os pobres, os poderosos e os não-poderosos estão presentes. É isso que hoje defino como horizontalidade. Agora, a idéia da verticalidade vem desses vetores que se instalam nos lugares e que pouco se importam com o que está em seu entorno. É o que corresponde, sobretudo, às ações das empresas globais. A horizontalidade é o resultado da vizinhança, da coabitação, da coexistência do diverso, que é objeto do trabalho do geógrafo. Só que as verticalidades perturbam as horizontalidades – embora as horizontalidades também perturbem as verticalidades –, porque as primeiras visam a eficácia e agem com este sentido sobre as segundas. Por exemplo, a construção de uma grande avenida em uma cidade... criam-se vias de circulação rápida, que são, digamos, adaptações da horizontalidade a uma cidade em movimento. Esse jogo explica a realização do global e do local, um jogo entre o local, que busca um sentido, e o global, que busca um resultado (SANTOS, 2001, p. 53-54).

Assim, penso que uma representação do espaço ou a representação de um espaço, e sua leitura/interpretação, em que estão ausentes os habitantes, as pessoas, os seres humanos que produzem socialmente esse espaço, trata de um *espaço viúvo da Geografia*, parafraseando Milton Santos (2002b) sobre uma geografia sem seu objeto, o espaço humano, o espaço geográfico.

3.1 A pesquisa de volta para a sala de aula

A pesquisa em sala de aula foi desenvolvida em duas etapas com alunos de duas séries/turmas diferentes. A primeira entre 8 e 14 de dezembro de 2004, com um grupo de alunos de terceira série. Como era final de ano letivo, as duas últimas semanas de aula, muitos alunos já não estavam mais indo à escola, mas esse grupo vinha comparecendo todos os dias, com apenas uma ou outra falta, e estive com eles em aula quatro vezes, em períodos que variavam entre duas e três horas. A segunda etapa foi realizada entre 8 e 11 de março de 2005, com uma turma de segunda série, em três encontros que também variaram entre duas e três horas de duração, com a turma de segunda série.

Utilizei um caderno de pesquisa, onde fazia minhas anotações desde que iniciei o desenvolvimento do projeto de pesquisa para a tese, como caderno de campo para fazer também os registros da pesquisa na escola. No primeiro dia com os alunos, fiz registros apenas nesse caderno de campo. Como participava nas aulas e conduzia as atividades com os alunos, com a ajuda da professora, fiz mais registros de memória, após as aulas. Por isso, a partir do segundo dia em aula, além do caderno, utilizei câmera de vídeo, que ficava ligada e posicionada no fundo da sala. As falas de alguns alunos sentados mais longe da filmadora, não foram captadas pelo microfone da mesma. Assim, na segunda etapa da pesquisa em sala de aula, utilizei também um gravador de áudio, que deixava ligado sobre a mesa da professora, à frente da sala. Mas, para a análise das aulas, utilizei apenas os

registros do caderno e do vídeo, pois nas gravações de áudio não conseguia identificar os alunos que falavam.

A idéia inicial era garantir o registro das falas em aula, usando as gravações de áudio como garantia, para complementar a escrita e a videografia. O gravador garantiria o registro das falas dos alunos que estivessem mais à frente na sala e a filmadora, daqueles mais ao fundo da sala. Poderia identificar os alunos cruzando as gravações de vídeo e as de áudio, mas quando comecei a fazer esse cruzamento, vi que era bem mais trabalhoso do que pensava, pois era preciso localizar as cenas no vídeo e as falas da mesma situação na fita k-7, sem marcador numérico, para depois tentar identificar os falantes. Como corria contra o tempo, abandonei as fitas k-7, onde também há registros de algumas conversas minhas com a professora na sala, quando os alunos saíam para o intervalo ou no final da aula, quando comentávamos algumas situações da aula ou combinávamos a continuidade do trabalho. Mas os pontos principais dessas nossas conversas também eram, em seguida, registrados no caderno.

As mensagens eletrônicas (e-mails) que trocamos, também acabaram virando registro da memória dessa pesquisa. Foram três mensagens que lhe enviei, e as suas três respostas, guardadas em minha caixa postal, às quais recorri para recuperar algumas idéias sobre as atividades que estavam sendo pensadas enquanto possibilidades e que ficaram registradas nessa nossa correspondência eletrônica.

Não havia mais tempo para permanecer por um período maior na escola e menos ainda para voltar. Então, pensava em delimitar bem o trabalho que seria realizado e que dados coletar, levando em conta também que depois ainda precisaria organizar e analisar o material e, por fim, escrever. Mas, de acordo com o referencial teórico-metodológico que estava assumindo na pesquisa, não poderia planejar um “experimento científico” com controle rígido como numa situação de teste. Nem queria analisar desenhos como produtos acabados, prontos, mas a atividade do desenho em aula.

Como fazer, então? Segui Freitas (2002, p. 27), que diz que na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”.

Decidi ir à escola para começar minha aproximação, ir ao encontro da situação, com uma primeira questão: o que os alunos vão desenhar do lugar? Explicaria aos alunos que estava realizando uma pesquisa sobre o desenho no ensino de Geografia, que, como professor de Geografia estava querendo saber melhor como trabalhar com o desenho em aula, por isso estava fazendo uma investigação e se gostariam de colaborar, claro, esperando que aceitariam. Então pediria para que me falassem sobre o lugar onde vivem, se gostam ou não e porque. Depois pediria aos alunos simplesmente para fazerem o seguinte desenho: o lugar onde vivo. E era preciso dizer “onde vivo”, e não “onde moro”, pois suspeitei que a palavra “moro” poderia sugerir “casa”, que também é lugar onde se vive, mas não queria sugerir para ver o que desenhariam como lugar.

Deveria também possibilitar que os alunos vissem e falassem sobre os desenhos, uns dos outros, não só enquanto desenhassem, mas também após terminarem os desenhos. Assim, poderiam trocar idéias, re-significar, re-interpretar, intervir no desenho e no pensamento uns dos outros, nas zonas de desenvolvimento imediato. Isso também me permitiria compreender as suas figurações e ainda talvez possibilitasse problematizar os desenhos para começar a levantar outros conteúdos do ensino de Geografia. Outro princípio assumido foi não negar ajuda necessária nas dificuldades em relação ao aspectos técnicos do desenho, não deixar que tenham que reinventar a roda.

Essas orientações gerais para a atividade do desenho em aula basearam-se nas análises anteriores das abordagens do desenho, tomando alguns pontos em especial: a idéia dos desenhos infantis como narrativas culturais (GUSMÃO, 1999), narrativas visuais (LEITE, M., 2001) e narrativas gráficas (VIGOSKII, 1996); os aspectos objetivos e subjetivos na significação das figuras e na interpretação dos desenhos (FERREIRA, 1998); a relação entre imaginação criadora e realidade no desenho (VIGOSKII, 1996; FERREIRA, 1998); a fala e o outro na constituição social do desenho (SILVA, 2002; FERREIRA, 1998); a concepção da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano e a mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998a; 1998b; 2000a; 2001; LEONTIEV, 2001; FONTANA, 2000a); a importância da palavra (alheia, própria-alheia e própria), como signo social e instrumento da consciência, em qualquer atividade sígnica, mesmo na

produção/atribuição de significados através de signos não-verbais, como o desenho (BAKHTIN, 1986).

O trabalho pensado e realizado nas aulas não teve como preocupação ou finalidade o tratamento didático-pedagógico dos conteúdos do ensino de Geografia no sentido do desenvolvimento de tópicos ou unidades do programa, mas foi centrado na abordagem do desenho na perspectiva histórico-cultural para vivenciar experimentalmente situações de desenvolvimento da atividade do desenho em aula, nas quais se verificaria se e como emergiriam possibilidades de outros conteúdos/temas do currículo de Geografia relacionados ao *lugar* através do desenho. Também não foi propósito abordar a elaboração do conceito de *lugar* pelos alunos, embora essa experiência e o material coletado possam proporcionar estudos futuros nesse sentido.

A partir dessas definições prévias e do que encontrasse, do que surgisse no e do encontro com a situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, é que poderia tomar outras decisões para prosseguir. Pedi à professora e combinamos que eu mesmo conduzisse as atividades em aula, com o acompanhamento e ajuda dela, que aceitou sem qualquer restrição. Precisava eu mesmo conduzir as atividades em aula para poder seguir alguma idéia que surgisse nas interações em processo. Assim, definimos juntos as aulas e horários em que seriam desenvolvidas as atividades da pesquisa, intercaladas com as outras atividades da professora e alunos, considerando também que a classe tinha aulas de Educação Artística e Educação Física com outros professores.

Farei, nos próximos dois itens, uma apresentação geral das atividades desenvolvidas com cada uma das duas turmas, as principais observações e encaminhamentos dados a partir dessas observações durante a realização do trabalho com os alunos, sobre as quais conversava com a professora. Em seguida comentarei alguns episódios selecionados das situações vividas nessas aulas, para encaminhar uma síntese dos seus resultados.

O principal critério para seleção desses episódios foi haver uma história desses ou sobre esses desenhos de interesse para discutir a atividade do desenho em aula e que se tivesse registro dessa história, uma vez que todos os desenhos têm uma história, mas não foi possível registrar todas, principalmente quando os alunos desenhavam em grupos, como fizeram os desenhos. Nessas situações, a

filmadora pouco serviu para registro e, quando acompanhava um grupo, perdia as histórias que se produziam em outros grupos.

3.1.1 Atividades com a terceira série

Das atividades desenvolvidas com o grupo de dez alunos da terceira série foram consideradas três para a pesquisa:

1) A produção do desenho “*O lugar onde vivo*” – em nosso primeiro encontro, pedi que fizessem um desenho mostrando como era o lugar onde viviam. No grupo havia um aluno do bairro rural de Ferraz, três que moram em sítios e seis na vila de Ajapi. Dos dez desenhos produzidos, a figura central era a casa. Quatro alunos fizeram apenas suas próprias casas e outros quatro acrescentaram de uma a três casas vizinhas ou próximas. Uma aluna fez parte do caminho casa-escola, incluindo vários elementos do trajeto, uma atividade que a professora já havia desenvolvido antes com a turma. O aluno de Ferraz fez uma planta do seu bairro.

Além do lugar restrito praticamente à própria casa para a maioria dos alunos, chamou-me à atenção também a ausência de figura humana na maioria dos desenhos: apenas três alunos incluíram no desenho alguma figura humana; um deles se tratava do piloto de um helicóptero; uma aluna desenhou a si mesma diante de sua casa e dizendo “olá professora” (escrito em um “balão”); e uma outra aluna também desenhou a si mesma com os pais, ao lado de sua casa. Essa seria uma questão para se discutir com os alunos: cadê as pessoas deste lugar? Não vive ninguém aqui?

Desde as leituras sobre o conceito de *lugar* na Geografia e de outros estudos geográficos envolvendo o desenho do lugar e de paisagens, já pensava se também nos desenhos que solicitaria aos alunos como *o lugar onde vivo* não apareceriam pessoas. Agora deveria pensar sobre como encaminhar essa questão com os alunos na próxima aula.

2) A apresentação e discussão dos desenhos produzidos – a idéia principal era de que os alunos pudessem ver e falar sobre todos os desenhos, confrontar os significados atribuídos pelo autor e os outros. A estratégia foi afixar todos os desenhos na lousa e pedir aos alunos que falassem o que viam do lugar em cada desenho, e o autor só falaria no final, por último, quando confrontaríamos os significados atribuídos por uns e outros. Houve apenas um caso em que o aluno desenhou uma árvore com tronco grande atravessando a folha na vertical e uma copa pequena, “espremida” no alto da folha e quase sem cor, e todos, olhando um pouco de longe, pensaram se tratar de uma estrada.

Dessa apresentação e interpretação dos desenhos, selecionei um dos episódios relatados mais adiante.

3) Problematização dos desenhos do lugar – com os desenhos ainda afixados na lousa, pedi aos alunos que fossem indicando tudo que estavam vendo do lugar naqueles desenhos e fui fazendo na lousa uma lista do que diziam. Pedi para contarem em quantos desenhos aparecia alguma pessoa, quando também perguntava aos autores desses desenhos sobre quem eram as pessoas que desenharam. Em seguida, coloquei a questão sobre a qual já vinha pensando desde as leituras sobre o desenho e o lugar e que aqueles alunos me recolocaram com seus desenhos.

Lembrando das “muitas almas para a cidade”, de Oliveira Júnior (1996), e do *lugar* como o mundo do vivido, do cotidiano da produção da existência social dos seres humanos (CARLOS, 1996), do *espaço banal*, da coabitação, da vizinhança, da coexistência (SANTOS, 2001), perguntei aos alunos se viviam em um “lugar fantasma”. Após os risos, começamos, como também já havia pensado antes, desde a última aula, a discutir onde poderiam estar as pessoas do lugar naqueles desenhos: dentro de casa, trabalhando, saíram, se mudaram? E também já havia pensado antes uma possibilidade de encaminhamento: se as pessoas não estão em figura no desenho, o que há das pessoas do lugar nesses desenhos? Retomamos a lista feita antes na lousa, ao lado dos desenhos afixados, quando falaram o que viam do lugar em cada desenho. O que mais havia e disseram foi casas. Mas também havia cerca, uma indústria de confecção, placa de trânsito, estrada, rua. Vi aí uma

passagem para discutir o trabalho como atividade humana do/no lugar. A partir do que era ou não produto do trabalho das pessoas, por oposição aos elementos da natureza que foram listados (nuvem, sol, céu, passarinho...), as figuras que representavam uma produção material do lugar poderiam significar naqueles desenhos a presença das pessoas do lugar, mesmo na ausência de figuras humanas.

Após essas três atividades, foram desenvolvidas outras sobre o lugar, mas com fotografias aéreas, fotografias antigas, mapas da divisão distrital do Município, a planta urbana da vila e um estudo do meio na antiga estação ferroviária de Ajapi. Essas outras atividades foram desencadeadas a partir daquelas três primeiras e se somaram ao trabalho já desenvolvido pela professora com os alunos durante o ano letivo em Geografia e História. Procurando colaborar com o trabalho desenvolvido pela professora, retomamos, juntos, alguns tópicos do que havia desenvolvido sobre cartografia através das atividades no livro didático, como legenda, escala, vista superior, orientação e localização por referenciais locais, identificação das direções cardeais no lugar e orientação do mapa, empregando, agora, material cartográfico da localidade (mapas, plantas e fotografias aéreas) em escalas grande e média (1:2500, 1:5000, 1:10000, 1:50000 e 1:200000)². Como o foco da pesquisa era a atividade do desenho, considerei para análise apenas as três primeiras atividades.

3.1.2 Atividades com a segunda série

A partir da experiência com o grupo de terceira série, no final do anterior, e diante da necessidade de concluir a pesquisa de campo, pensei desenvolver as

² O material utilizado nessas atividades foi levantado e/ou produzido, adaptado e reproduzido por mim para fins didáticos quando lecionei Geografia naquela escola para turmas de 5.a a 8.a séries. Deixei na escola cópias digitais desse material para as professoras das séries iniciais ou outros que precisassem e/ou desejassem utilizar. Por isso, aqueles alunos da terceira série da Profa. Rosinha já conheciam os dois mapas com a divisão distrital do Município.

mesmas atividades com a turma da segunda série, mas sem definir temas, apenas os procedimentos com o desenho. A professora e eu combinamos que esperaríamos um pouco para retomar a pesquisa para que ela pudesse recepcionar e conhecer seus novos alunos. Nesse período, ela realizou uma atividade com a classe, solicitando o desenho “O lugar onde eu moro”, conversou com os alunos sobre a pesquisa que eu estava realizando e colocou aquele material à disposição para a pesquisa. Ela havia dividido a turma em dois grupos para desenharem, os que moram na zona urbana e os que moram na zona rural e, assim divididos, com os alunos, afixou os desenhos em dois painéis que foram colocados na parede acima da lousa. Como eu precisava acompanhar e registrar a atividade, vendo os desenhos prontos e notando que as características quanto ao lugar e às pessoas eram semelhantes às do outro grupo de terceira série, combinamos que eu os discutiria com os alunos, o que ainda não haviam feito, e pensaria na continuidade. Assim, seguindo em linhas gerais o que havia feito antes com o grupo de terceira série e do que havia acontecido naquela aproximação inicial, naquela primeira vivência experimental, desenvolvi três atividades com a segunda série:

1) Apresentação e discussão do desenho “O lugar onde moro” e “a tarefa de casa” – Essa atividade, com os desenhos solicitados antes pela professora, foi reduzida em relação à realizada com a outra turma. Vimos os desenhos e eles indicaram o que viam do lugar nos desenhos. Contamos em quantos desenhos apareciam pessoas: em apenas dois. Em um, aparecia o pai do aluno-autor tratando de uma vaca e, em outro desenho, o pai do aluno-autor a cavalo tocando uma vaca, ambos feitos por alunos moradores da zona rural. A partir disso, perguntei sobre as pessoas do lugar, que não apareciam na maioria dos desenhos, e o que faziam as pessoas naqueles lugares. Apenas os alunos-autores daqueles dois desenhos falaram das atividades que os personagens em seus desenhos estavam realizando. Perguntei sobre o que as pessoas de Ajapi faziam (a maioria dos alunos moram na vila de Ajapi). Os alunos nada respondiam. Não sabiam? Com a ajuda da professora, encaminhamos uma tarefa de casa: observar as atividades das pessoas do lugar, o que fazem, fazer um desenho mostrando ou escrever e trazer para a aula para ser discutido.

2) Apresentação/discussão da tarefa de casa: “As atividades das pessoas do lugar” – Como a turma agora era maior (23) e alguns alunos precisavam se sentar mais longe da lousa, segurava um desenho e mostrava para a classe, mais perto das fileiras, ou lia os textos dos que escreveram. Uma aluna veio até mim e me pediu baixinho, parecendo tímida ou intimidada, para não mostrar seu desenho, o que foi respeitado. Alguns poucos alunos fizeram comentários rindo de algum detalhe nos desenhos de outros, geralmente sobre a proporção entre elementos e a ausência de alguma linha de base (ou linha de chão) para “sustentar” as figuras. Na maioria dos desenhos (8), textos (7) e desenho+texto (1), falavam da família em suas atividades cotidianas, como o serviço doméstico da mãe, a profissão do pai e as brincadeiras das crianças. Uma aluna escreveu sobre os trabalhadores que todas as manhãs, no mesmo horário, chegam em uma indústria perto de sua casa, onde “arrumam tanque de caminhão e fibra de vidro”. As crianças que se incluíram no desenho, desenharam-se brincando. No final, fomos, juntos, listando as atividades das pessoas que haviam citado em seus desenhos e textos. Não percebi diferenças entre os conteúdos principais dos desenhos e dos textos trazidos pelos alunos.

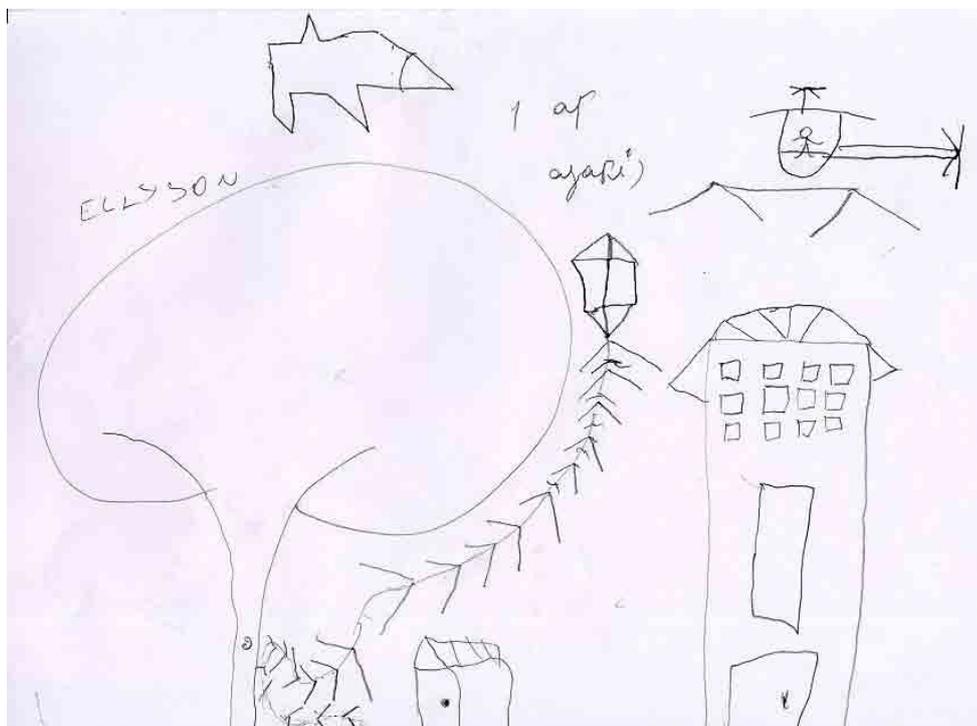
3) Desenho “O lugar onde vivo” (com as pessoas, com os outros): solicitei novamente o desenho com o mesmo título, mas lembrando que no lugar viviam muitas outras pessoas que desenvolviam diferentes atividades: trabalhavam, estudavam, brincavam, se divertiam... Desta vez, em apenas três desenhos não apareceram figuras humanas. Enquanto desenhavam, alguns alunos quando viam um colega terminando o desenho sem nenhuma figura humana, perguntavam se não iriam “pôr ninguém”. Em um caso, o aluno veio me entregar o desenho e eu mesmo indaguei: “mas não têm ninguém nesse lugar?”, o que produziu um episódio para ser relatado.

Nos próximos itens apresento os episódios selecionados para análise e, em seguida, destaco alguns elementos extraídos desses episódios que podem contribuir para se discutir, rever e ampliar a atividade do desenho no ensino de Geografia.

3.1.3 Episódios selecionados

Os episódios foram selecionados dentre aqueles registrados na videografia das aulas e em meus escritos, nas anotações que fazia durante e logo após os encontros com os alunos na sala de aula e com a professora que, em nossas conversas, ajudava-me com informações sobre os alunos (por exemplo, seus nomes, onde moravam, quem era um ou outra que havia dito ou feito algo, de quem era um desenho entregue sem nome), pois eu ainda estava conhecendo a sua turma. Assim, os registros escritos e videografados de nossos encontros eram complementados pelos da memória, a minha e a da professora. Cada um desses episódios pode ser compreendido como uma história produzida pelas e nas situações vivenciadas nas atividades com os desenhos. Os títulos que dei aos episódios foram tirados de falas dos alunos durante essas situações.

Episódio 1 – Desenho verdadeiro e desenho inventado



“O lugar onde vivo” – ELL – 3.a série.

Durante a realização do desenho, vi que ELL desenhava um prédio e perguntei a ele se em Ajapi tinha prédio alto (só há um pequeno condomínio com construções de dois andares). Ele disse que não, mas que estava fazendo um “para as pessoas que não têm onde morar”. A professora, do lado, perguntou-lhe se em Ajapi têm pessoas que não têm onde morar. ELL disse que sim. Perguntei então se ele conhecia essas pessoas e ele disse que não, mas via. Na apresentação do seu desenho, em outro dia, eu e a professora estávamos esperando o que ele diria.

Reproduzo a seguir a transcrição da apresentação e discussão do desenho de ELL porque as falas, as palavras empregadas, os falantes, a seqüência das enunciações, são fundamentais para a compreensão e a análise dessa situação. Nessa transcrição, feita a partir da videografia da aula, empreguei as seguintes convenções: T= um turno de enunciação; P = pesquisador-professor (eu mesmo); outras abreviaturas= nomes dos alunos.

Transcrição da apresentação e discussão do desenho de ELL:

Os alunos identificam/indicam no desenho: prédio, uma árvore, casinha embaixo da árvore, uma pipa, helicóptero, um avião.

ELI é chamado e vai até a lousa falar sobre seu desenho.

T1 – ELL: Aqui eu inventei um prédio, né, para quem não tem onde morar...

T2 – P: Prestem atenção no detalhe: ele inventou um prédio para as pessoas morarem.

T3 – ELL: Esse pipa aqui, é prá brincar, né, empinar pipa. Esse helicóptero... isso aqui é um helicóptero, é porque eu gosto de helicóptero, e de avião também. Essa árvore foi pra fazer, uma coisa assim, bem grandona assim [faz círculo com braços], mas não deu...

T4 – P: E isso aqui?

T5 – ELL: Aqui é uma casa.

T6 – P: Qualquer casa?

T7 – LIG: Ele inventou esse desenho, professor.

T8 – P: Ele inventou o desenho. Todos os desenhos aqui são inventados, não são?

T9 – Vários: Não.

[ELL volta para seu lugar]

T10 – P: Qual é a diferença entre um desenho inventado e um desenho não inventado?

T11 – LIG: Desenho inventado é um desenho que você cria, desenho não inventado é um desenho verdadeiro.

T12 – P: [repete LIG] E o que seria verdadeiro aí no desenho?

- T13 – SIL: o desenho do caminho de casa. [em seu desenho, SIL fez trecho de seu caminho casa-escola]
- T14 – P: O desenho do caminho de casa é um desenho verdadeiro. O que mais?
- T15 – LIG: Desenho que tem coisas, assim, detalhes que existem no lugar onde você mora.
- T16 – P: Detalhes que existem mesmo no lugar onde você mora, é isso?
- T17 – LIG: É.
- T18 – P: Seria isso a diferença entre um desenho verdadeiro e um desenho inventado? O desenho verdadeiro mostraria coisas, detalhes, que existem mesmo, né? E o inventado seria um que fosse criado, mas que não seria com as coisas como elas estão mesmo no lugar, é isso?
- T19 – Vários: É.
- T20 – P: E o desenho do ELL é inventado porque não mostra as coisas que existem no lugar, é isso?
- T21 – SIL: É.
- T22 – P: É gente? Eu queria saber uma resposta, porque acho isso importante. Vocês estão dizendo que o desenho dele é inventado, que inventou umas coisas... [alguns vão dizendo “é” junto]. E os outros desenhos seriam verdadeiros. Aqui em Ajapi tem pipa? [mostra no desenho]. Tem pipa, não tem?
- T23 – Todos: Tem.
- T24 – P: Tem árvore?
- T25 – Todos: Tem.
- T26 – P: Não tem casa?
- T27 – Todos: Tem.
- T28 – P: Não passa avião, que ele falou?
- T29 – Todos: passa.
- T30 – P: Não passa helicóptero que ele falou?
- T31 – Todos: Passa.
- T32 – P: E não tem prédio? Então o que está inventado aqui?
- T33 – LIG: No desenho ele pegou todas as técnicas que tem aqui, pegou...
- T34 – P: Pegou o quê?
- T35 – LIG: As técnicas. Ele pegou do jeito que tem aqui. Pegou um pouco de cada lugar e juntou só num desenho. E criou um lugar.
- T36 – P: Ahhh! Olha que interessante essa fala da LIG! Ele pegou as técnicas todas que tem aqui no lugar. Juntou todas elas... Todas elas têm aqui no lugar. Ele juntou, pôs no desenho, e criou um outro lugar no desenho. Perceberam isso, gente? Ele pegou coisas que existem mesmo aqui. Tem prédio, tem árvore, casa, pipa, helicóptero, avião. Tudo isso tem aqui. Só que ele pegou tudo isso, de um jeito diferente, dele, e criou um lugar aqui no desenho! Não é legal isso? Então a gente pode dizer que o que foi criado aqui não é exatamente um desenho inventado com coisas que não existem. Elas existem, certo? Só que o modo como ele pôs aqui é um modo diferente do está aqui no lugar mesmo. Certo? Legal? É isso ELL? [ele não fala]. Muito bem,

então. Não é que o desenho dele seja falso, mentiroso, não é? E técnica LIG? Você falou que ele pegou técnicas. O que seria?

T37 – LIG: É partes de um lugar, que tem no lugar. Por exemplo, perto da minha casa tem um prédio. É... são apartamentos.

T38 – P: São prédios altos?

T39 – LIG: Não... mais ou menos.

T40 – P: Quantos andares têm? Você lembra?

T41 – LIG: [pensa um pouco] Dois andares.

T42 – P: Baixo, né? São só dois andares. É prédio que tem perto da sua casa, e tem aqui no desenho dele. Então seria isso técnica para você?

T43 – LIG: É [e acena positivamente com a cabeça].

T44 – P: Pegar partes de um lugar...

T45 – LIG: E pôr.

T46 – P: E pôr aqui no desenho de modo diferente?

T47 – LIG: É.

Episódio 2 – A mãe gigante



“Atividades das pessoas do lugar” – LEO – 2.a série

Na apresentação dos desenhos sobre as atividades das pessoas do lugar, com a turma da segunda série, quando se mostrou o desenho de LEO, alguns

meninos riram, dizendo que a sua mãe era “gigante”, que era maior que a casa. Falei que poderia ser que a casa estivesse longe e a mãe mais perto, por isso parecia maior e a casa, menor. A professora estava sentada perto de LEO e ele fala baixo para ela, que lhe pede para falar para todos, pedindo ao grupo e ouvisse o que ele diria. Então, LEO disse que sua mãe trabalha em um *pet shop* e que aquela casa era uma “casinha de cachorro”.

Episódio 3 – É assim que faz caminhão! (ou) Ah, é fácil: eu só ensino e, pronto, já aprende!



O lugar onde vivo – ARI – 2.a série

Os alunos desenhavam sentados em grupos na última atividade com a segunda série. Quando cheguei nesse grupo, vi WIL segurando a mão de ARI para guiar seus movimentos no traçado de um desenho que faziam na carteira, observados por outros dois colegas do grupo. Quando WIL me viu, se assustou e começou rápido a apagar com a mão e depois com a borracha o desenho feito na carteira, explicando-me que estava ensinando ARI como se fazia um caminhão e mostrando o que ARI havia feito em seu desenho (no desenho acima, próximo da

disse-lhe que se fizesse abaixo do modelo, olhando e desenhando na mesma posição, ficaria mais fácil, sai e fui até outro grupo onde me chamavam. E ARI não demonstrava qualquer constrangimento, acompanhava interessado e seguia as instruções de WIL. Pouco depois, WIL levou-me o desenho, mostrando como ARI havia copiado seu caminhão (segundo de cima para baixo) e falando animado: “Pronto. Ele já aprendeu. Já fez!”. Eu lhe disse que ele poderia ser professor, ao que me respondeu: “Ah, é fácil! Eu só ensino e, pronto, já aprendeu!”

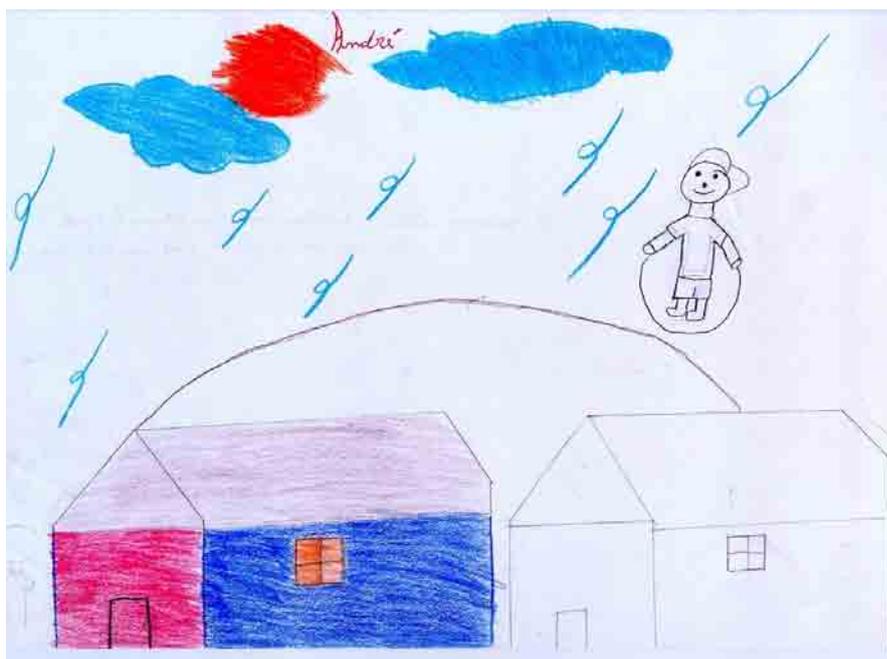
Episódio 4 – A vaca voadora



“O lugar onde moro” – RAF – 2.a série

Na primeira atividade com a turma da segunda série, vendo os desenhos que haviam feito antes, solicitados pela professora, quando chegamos no de RAF, um grupo de meninos riam, apontavam o desenho dele e falavam coisas como: “olha gente, a vaca voadora; olha, o cavalo tá voando”. Aproveitei “a deixa” e disse aos alunos que aqueles bichos poderiam estar em uma parte mais alta e atrás da casa, como em um morro. Os alunos disseram que então ele teria que “fazer o chão”, mas não caçoaram mais do desenho de RAF.

Episódio 5 - Ah é! Pode pôr um morro atrás!



O lugar onde vivo – AND – 2.a série

Na última atividade com a segunda série, AND veio me trazer seu desenho, eu olhei e recoloquei a pergunta que vínhamos fazendo aos desenhos: mas, cadê as pessoas desse lugar? Não tem ninguém? AND respondeu que não tinha mais espaço na folha para pôr mais nada. “E esse espaço aqui?”, perguntei-lhe mostrando o “vazio” entre as casas e as nuvens. Ele imediatamente exclamou: “Ah é! Pode pôr um morro atrás!”. Voltou para seu lugar e depois me entregou o desenho como acima. Penso que ele se lembrou do episódio anterior e do que eu disse aos alunos sobre a “vaca voadora”.

Episódio 6 - Faz o chão até a árvore!

Também na última atividade com a segunda série, aconteceu a seguinte situação: um grupo de meninos olhava e questionava o desenho de FER, que havia feito alguns elementos alinhados na parte inferior da folha e, depois, desenhou uma árvore mais acima, a qual os colegas diziam que “estava voando” e me mostravam, como que pedindo confirmação. Lembrando do episódio anterior, que acabava de acontecer, perguntei ao grupo “como FER poderia fazer para a árvore não ficar

voando”. Um deles sugeriu que FER apagasse alguma coisa da parte inferior (na linha de chão) e depois desenhasse a árvore naquele espaço. “Mas aí ele vai ter que apagar muito o desenho que ele já fez. Não teria outro jeito?” Pensaram por alguns instantes e um deles deu uma solução: “Faz o chão até a árvore”, mostrando com o dedo e dizendo que era para pintar até na base da árvore, o que FER fez em azul e depois acrescentou a casa.



“O lugar onde vivo” – FER – 2.a série

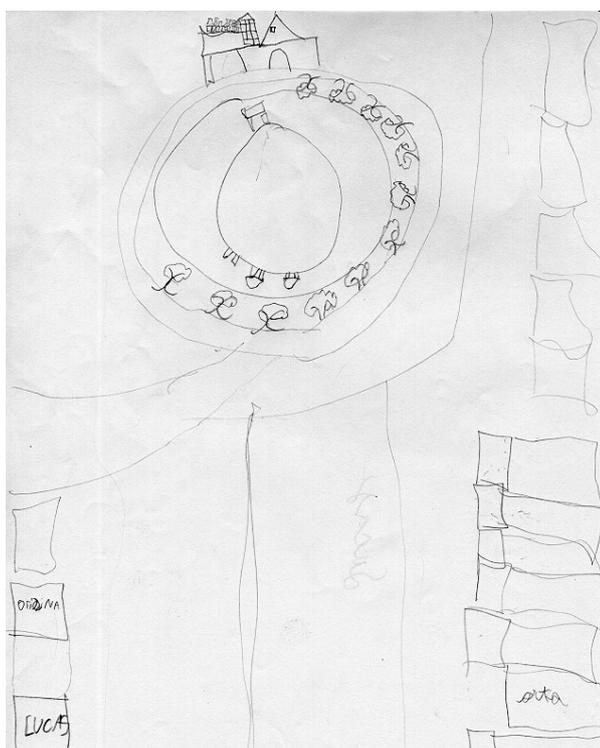
Episódio 7 – É a minha mãe. Ela faz tudo isso.



“As atividades das pessoas do lugar” – MUR – 2.a série

Quando vi o desenho que MUR trouxe como tarefa de casa, não consegui estabelecer uma relação que fizesse sentido entre os elementos da figuração, pois no canto inferior direito da folha eu via um chuveiro atrás da divisória de um box, enquanto que para as duas figuras mais acima, à direita e à esquerda da figura feminina, eu não conseguia ver um significado. Durante as atividades em aula eu via os alunos desenhando, ia perguntando o que estavam fazendo, o que era isso ou aquilo, de modo que, ao final, quando pegava os desenhos já terminados, compreendia a maior parte do que tinham desenhado. Mas vendo apenas o desenho acabado, pronto, como aquele de MUR, surgiam várias dúvidas que só se esclareciam quando o aluno-autor falava sobre seu desenho. Quando os outros alunos falaram o que viam no desenho de MUR, também comecei a ver, com eles, uma máquina de costura (eles sabem que a mãe de MUR é costureira), um varal com roupas penduradas, uma vassoura... E quando MUR falou sobre seu desenho, disse: “É minha mãe. Ela faz tudo isso”: lava louça (pia), limpa casa (vassoura), lava roupa (varal) e costura (máquina de costura). Foi quando vi no desenho uma mulher cercada de trabalho por todos os lados.

Episódio 8 – É uma vista superior



“O lugar onde vivo” – LUC – 3.a série

Enquanto LUC desenhava, lhe perguntei onde ele morava, pois vi que estava fazendo uma “planta” e não parecia de Ajapi. Ele disse que morava em Ferraz, me mostrou no papel e foi falando onde ficava sua casa, a casa de sua avó, a igreja, a antiga estação de trem. Durante a apresentação dos desenhos, sobre o de LUC os outros alunos disseram de pronto que era “uma vista superior”. Depois, conversando com a professora, ela disse que quando desenvolveu atividades de ensino de cartografia, LUC estava se transferindo de escola e só começou a freqüentar suas aulas depois daquelas atividades. De todos os desenhos produzidos pelas duas turmas, esse de LUC foi o único a aproximar-se de uma planta ou um mapa.

3.1.4 Discussão dos resultados

Quando ELL nos disse que fazia um prédio para as pessoas que não tem onde morar, a professora e eu ficamos intrigados com sua resposta porque em Ajapi não vemos pessoas sem moradia, “moradores de rua”, o que também nos foi dito por outros professores da escola, que lá residem e com os quais comentamos esse episódio. ELL colocou um problema social grave e comum das grandes cidades brasileiras, principalmente das metrópoles, não de Ajapi, mas que de/em Ajapi ele via e resolvia em seu desenho solidário e generoso.

Na apresentação de seu desenho, ELL começa dizendo (T1) que inventou um prédio para as pessoas que não têm onde morar. Quando a professora e eu conversamos com ele enquanto desenhava, nem nós e nem ele empregamos ou fizemos qualquer referência a *inventar*. Mas, em nosso questionamento estava implícita a idéia do desenho realista: se em Ajapi não há um só prédio mais alto que um sobrado e nem pessoas que não têm onde morar, então porque desenhava assim Ajapi? Na sua apresentação, ele diz que inventou, eu chamo a atenção do grupo para isso (T2 - P) e, logo depois, LIG enfatiza que ele “inventou esse desenho” (T7), direcionando a discussão para o que há de verdadeiro no desenho do lugar.

Conduzi a discussão do desenho de ELL pensando na relação dialética entre imaginação e realidade na teoria de Vigotski sobre a atividade criadora do homem: ELL tomou elementos da realidade e, através da imaginação criadora, os recombina em pensamento e materializou sua criação pelo/no desenho. E sua imaginação criadora, ganhando existência material no mundo, realizou um ciclo completo quando sua criação passou a influenciar e modificar a realidade, provocando mudanças no modo como os outros pensavam o desenho do lugar. A partir de sua contribuição, pudemos tanto negar o estigma do desenho inventado como algo “falso”, “mentiroso”, quanto relativizar a crença do desenho realista como “desenho verdadeiro”, colocando o desenho como espaço de criação onde também cabem, e estão, imaginação, invenção, criação. E, para isso, LIG também contribuiu e ainda acrescentou outra com sua compreensão “das técnicas” que ELL empregou para “criar um lugar” no desenho: a partir disso, poderíamos pensar com os alunos o lugar no futuro, ou um futuro para o lugar, o futuro que imaginamos a partir do que conhecemos do passado e do presente e, também com base nesse conhecimento, o futuro que queremos e projetamos ou que outro futuro podemos construir.

Daí também uma outra contribuição de ELL com seu desenho do lugar para pensarmos refere-se à crítica que se fez nos PCNs à proposta da Geografia Crítica para a análise da produção sócio-econômica do espaço no ensino, colocando que essa está distante da realidade dos alunos. ELL está na terceira série do ensino fundamental, vive em um lugar onde não há miséria extrema, e trouxe essa realidade para a aula, com/em seu desenho, pois, vivendo (n)aquele lugar, também vive (n)o mundo.

E a discussão rica, a conversa em aula, que ELL e seu desenho nos nos proporcionaram, não durou mais que sete minutos naquela aula (mais precisamente, seis minutos e sete segundos no marcador do videocassete). Mas, como diálogo, continuou, se estendeu e envolveu muitas outras consciências, quando vimos, falamos, pensamos, escrevemos, até agora, como polifonia, como polissemia.

A principal referência ao lugar que apareceu primeiro nos desenhos foi a casa. Para ampliar essa noção de lugar, entendendo-a restrita ao indivíduo, à “minha casa”, uma possibilidade que emergiu foi problematizar os desenhos a partir da ausência de figura humana na maioria deles para trazer os habitantes do lugar, os outros, as pessoas do lugar, o qual não se constitui individualmente, mas

socialmente, como “singularidade socialmente produzida” (NOGUEIRA, M., 2004). Como a manhã no poema de João Cabral de Mello Neto, na epígrafe deste capítulo, o lugar precisa de muitas pessoas para ser “tecido” como lugar geográfico; e como tal, não se faz só comigo, só com minha casa, mas precisa de outro, de outra, de mais outro, e de mais outra, e de muitos outros ainda. Ou não se constitui como o espaço mais imediato da vida, caracterizado pela coabitação, pela vizinhança, pela convivência do diverso, pela vida social. Mas a maioria dos desenhos se caracterizava tanto pela ausência de figuras humanas como pelo lugar restrito à própria casa. Assim, uma forma que se pensou para começar a ampliar a idéia de lugar como conceito geográfico foi justamente problematizar os desenhos a partir daquelas duas características observadas.

Com os alunos que estavam terminando a terceira série, essa questão permitiu introduzir a discussão do trabalho como atividade criadora dos seres humanos, direcionando a observação dos desenhos para o que neles aparecia das pessoas do lugar e que materializava naqueles desenhos a presença do humano do/no lugar. E os desenhos são eles mesmos produtos do trabalho, da atividade criadora dos alunos.

Com a turma da segunda série, a idéia do desenho “as atividades das pessoas do lugar” surgiu a partir dos desenhos feitos por dois alunos, quando a professora pediu para desenharem “o lugar onde moro” e eles incluíram na figuração os próprios pais trabalhando nos sítios onde vivem na zona rural de Ajapi (um desses desenhos é aquele do episódio 4, “a vaca voadora”). Além das figuras humanas, que também eram raras naqueles desenhos, chamou-me à atenção o fato de que aqueles personagens foram incluídos nos desenhos praticando uma ação, desenvolvendo uma atividade prática. Olhando o conjunto dos desenhos, observei que era difícil identificar, apenas pelas figurações nos mesmos, quais eram os dos alunos que moravam na zona rural ou na zona urbana, uma vez que estavam centrados na casa do aluno-autor e as figuras das casas não distinguiam o urbano e o rural, enquanto outros elementos acrescentados em torno da casa (como flores, árvores, pássaros, nuvens, um caminho...) eram comuns a quase todos os desenhos.

Durante a apresentação em aula dos desenhos “o lugar onde moro”, quando os alunos-autores daqueles dois desenhos disseram que aquelas figuras

eram seus pais e o que estavam fazendo, tratando-se de atividades diárias de moradores de pequenas propriedades rurais, como tratar o gado, perguntei aos outros sobre o que fazem as pessoas nos lugares em que vivem e desenharam e ninguém respondia. Foi quando surgiu a necessidade de encaminhar a observação e o registro pelo desenho ou pela escrita, como sugeriu a professora, das atividades das pessoas que vivem no lugar, o que fazem no dia-a-dia, o que poderia contribuir para ampliar aquela noção de lugar restrita à própria casa, ao voltar-se para os outros do lugar.

Trabalho, natureza, paisagens e atividades urbanas e rurais, e o próprio desenho como linguagem gráfica, são conteúdos/temas curriculares do ensino de Geografia nas séries iniciais a serem abordados tendo como referência o lugar. Meu interesse ao buscar essas situações das quais tratei neste capítulo era vivenciar experimentalmente atividades com o desenho em sala de aula na perspectiva da abordagem histórico-cultural, da qual me aproximei no desenvolvimento dessa pesquisa. Voltei-me principalmente para os aspectos relativos à técnica, à significação e à interpretação dos desenhos como linguagem gráfica a ser desenvolvida com o aprendizado no estudo do espaço geográfico. Mas só foi possível fazer emergir esses conteúdos pelos e nos desenhos acompanhando e compartilhando os processos de produção dos desenhos, das significações e das interpretações. E esses acompanhamento e compartilhamento se fizeram principalmente pelo modo mais óbvio utilizado em todas as sociedades para ensinar/aprender e desenvolver a compreensão e o conhecimento, que é a conversa, a fala, como coloca Mercer (1997), lembrando-nos também que o conhecimento não é uma posse mental individual, mas conjunta porque pode ser compartilhado de forma efetiva:

O que um ser humano descobre – como chegar da cidade A à B, a que velocidade viaja a luz através do espaço, o que se sente quando se apaixonou – pode ser aproveitado por outros, como mostra o êxito evidente e contínuo da cartografia, a física e a música popular. Ninguém tem que reinventar a roda (MERCER, 1997, p. 11)⁴.

Através da fala e do desenho como linguagens, pudemos acompanhar, compreender e intervir no pensamento uns dos outros, ensinar e aprender uns com

⁴ Tradução minha.

os outros, agir nas zonas de desenvolvimento imediato. E não só nós, a professora e eu, intervimos nas ZDIs dos alunos, mas também eles e nós nas nossas. E também não como um processo harmonioso, tranqüilo, de ajuda por parte de alguém que já sabe mais a outro menos capaz, mas também envolve conflito, tensão, resistências, dúvidas, de todos os lados. Foi assim, por exemplo, quando WIL ensinava ARI a desenhar um caminhão. Também quando os alunos falaram da “mãe gigante” de LEO; eu pensei e, querendo mostrar/ensinar perspectiva e planos de profundidade no desenho, disse poder tratar-se da representação do efeito visual da distância; e LEO nos contradisse – “é uma casinha de cachorro” – mostrando-nos como estávamos equivocados na interpretação de seu desenho. Também no questionamento e na discussão do desenho “verdadeiro ou inventado”, desde quando a professora e eu vimos e intervimos na produção do aluno, até sua apresentação na classe e ainda depois, quando a professora e eu ainda conversamos bastante, também com outros professores da escola, sobre aquele desenho do lugar.

Mas, se não fosse a teoria de Vigotski, se não fosse aprender com ele sua interpretação da relação dialética entre realidade e imaginação na atividade criadora, não sei como conduziria aquela discussão sobre o desenho de ELL, como o olharia, como seriam minha compreensão e minha intervenção. Mas sei que, por exemplo, se antes um aluno me trouxesse um desenho com os elementos alinhados em uma única linha de base, eu compreenderia que ele ainda não era capaz de representar outros planos de profundidade empregando múltiplas linhas de base, sobreposição, variação de tamanho, o que surgiria “naturalmente” em seu desenvolvimento gráfico. E eram só esses conteúdos do espaço geométrico que eu via nos desenhos dos alunos, porque os solicitava apenas para esse fim.

Agora começo a ver outras aberturas para a atividade do desenho em aula, outras possibilidades: os desenhos são abertos e se abrem na aula, criando espaço para a criação, para o diverso. Não se restringem aos aspectos geométricos da representação matemática do espaço para se chegar ao mapa como conteúdo do ensino de Geografia. Mas nas atividades desenvolvidas com o desenho do lugar também surgiram aspectos técnicos da representação da perspectiva, como o emprego de múltiplas linhas de base e os planos de profundidade no desenho, conhecimentos necessários para a elaboração de croquis e desenhos de paisagem

para o estudo geográfico. E não é preciso e nem desejável que isso só se ensine/aprenda nos cursos superiores de Geografia.

A questão da subjetividade/objetividade dos/nos desenhos pode ser tratada colocando-os em diálogo com as palavras, as palavras pensadas, faladas escritas de autores e leitores dos desenhos, das pessoas que desenham, vêem, dizem, pensam os desenhos e podem mudar os desenhos, o olhar, o discurso, o pensamento e a prática.

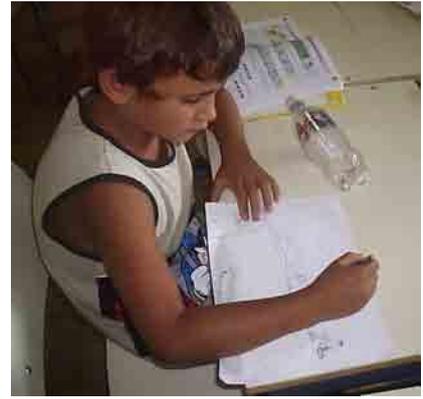
Após esse relato da vivência experimental com os desenhos, os alunos e a professora e da experiência de minha prática com o desenho no ensino de Geografia e na pesquisa, reproduzo abaixo um dos desenhos de Francesco Tonucci que expressam práticas e concepções acerca dos desenhos na escola. Vi esse desenho primeiro na tese de Maria Isabel Ferraz Leite (2001), que ao mesmo tempo me chamou à atenção para a obra de Tonucci (1997) e para a minha própria prática com os desenhos. E, no livro de Tonucci, há vários outros “espelhos” para nós, professores, pesquisadores, pais, psicólogos, pedagogos...



A criatividade – Francesco Tonucci (1997, p. 120)

3.1.5 – As nossas fotos

A turma da 2.a série





O grupo da 3.a série





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esse trabalho querendo investigar os saberes e práticas docentes de outros professores em relação às representações cartográficas do relevo em escala local para a abordagem de temáticas ambientais no ensino de Geografia com atlas municipais escolares. Realizaria minha investigação com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e que participavam, como eu, de um grupo no qual se realizava uma outra pesquisa. Considerando os interesses e necessidades reais dos professores como sujeitos da pesquisa, redefini meu trabalho direcionando-o para o desenho como linguagem gráfica para abordar conteúdos de Geografia envolvendo o espaço local nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas ainda investigaria os saberes e práticas de outros professores, querendo saber o papel que atribuíam ao desenho no ensino e que dificuldades enfrentavam para propor e analisar as produções gráficas dos alunos. Fundamentaria a pesquisa em estudos realizados sobre a formação, os saberes e as práticas docentes na perspectiva do *professor reflexivo* e da *epistemologia da prática*.

Para tratar do desenho no ensino, considerando minha formação e experiência na prática de ensino e em estudos realizados antes sobre cartografia escolar, fundamentados na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo e a representação do espaço pela criança, tinha como pressuposto que o desenho podia ser empregado para aproximar progressivamente dos mapas as representações gráficas dos alunos, tal como eu fazia em minha prática no ensino. O desenho em minha prática era restrito aos conteúdos cartográficos, e as novas orientações curriculares incluem o desenho como linguagem gráfica e o lugar como conceito geográfico nos conteúdos do ensino de Geografia. No entanto, em uma experiência anterior com um projeto desenvolvido na escola, deparei-me com limitações do mapa para abordar o lugar que hoje, como conceito geográfico, não se reduz mais a uma localização, não se trata de mera questão de escala e nem aceita a imposição de limites ou fronteiras, como nas plantas e mapas da cidade, do bairro ou do município. Passei então a buscar outras possibilidades didáticas do desenho como linguagem para abordar outros conteúdos do ensino de Geografia que não fossem aqueles restritos à cartografia, tomando o conceito de lugar como eixo estruturador

do currículo para as séries iniciais e o pensamento marxista na Geografia e na Educação como referencial teórico-metodológico, seguindo minha opção ideológica.

Defini como hipóteses iniciais de trabalho que o desenho poderia ser empregado na aproximação de conteúdos geográficos e as representações e os conhecimentos que os alunos têm do lugar em que vivem, e que o “enfoque sócio-interacionista” poderia contribuir com a perspectiva da intersubjetividade para abordar as representações gráficas e cartográficas e o lugar no ensino. Tinha aí um pressuposto implícito de que poderia combinar e conciliar aspectos da teoria de Piaget com outros da teoria de Vigotski, tal como no construtivismo.

Nos estudos acadêmicos, publicações e propostas metodológicas envolvendo o desenho no ensino de Geografia, verificou-se que, de forma predominante e tal como em minha prática, o desenho está fortemente associado aos aspectos geométricos do espaço gráfico, à representação da perspectiva renascentista e voltado para o ensino de cartografia. O lugar do desenho no ensino de Geografia é um lugar de passagem para o mapa. Deste lugar, se vê no desenho o que e como se anuncia ou não o futuro que lhe foi destinado (o de mapa) e para onde e como se deve conduzi-lo para que se cumpra seu “destino cartográfico”, devendo desaparecer para transformar-se em mapa. Esse caminho do desenho ao mapa como um caminho “natural” é balizado pela psicologia genética de Piaget, sobretudo na obra “A representação do espaço na criança”, sobre a qual nos lembra Battro (1976, p. 204) que “é preciso insistir sobre a finalidade do livro: trata-se do estudo da ‘intuição’ como fator simbólico na constituição da geometria objetiva do espaço. (...) Analisa particularmente o *espaço gráfico* e, como sugeria Brunshwicg, estuda a prática do desenho na gênese da geometria.”

Buscando ampliar a compreensão do desenho de crianças-alunos, procurando-se outras abordagens do desenho que pudessem orientar a prática no ensino, recorri a outros estudos do desenho infantil no contexto escolar ou que apontam implicações educacionais que contribuem para se pensar o desenho no ensino. Em função da crítica às abordagens maturacionistas-naturalizantes-biologizantes do desenho infantil, tal como a piagetiana, pude identificar um conflito entre minhas concepções na Geografia e na Educação do qual até então não tinha consciência, levando-me a rever o construtivismo piagetiano que norteou minha formação de professor e minha prática no ensino e na pesquisa para identificar a origem daquele conflito, caracterizar e compreender melhor sua natureza. Foi

quando a pesquisa se configurou como um estudo de caso sobre a própria prática do pesquisador e professor com o desenho no ensino de Geografia.

A partir das análises críticas do construtivismo e, em particular, da teoria piagetiana, feitas por autores marxistas, pude submeter à crítica minha própria prática e verificar que os pressupostos teórico-metodológicos que a nortearam vinham de minha formação docente e das propostas metodológicas da Geografia Crítica para o ensino, mas estavam em conflito com a concepção marxista da Educação. Para isso, as leituras novas para mim na Psicologia, na Filosofia, na Sociologia e na Educação subsidiaram a análise dos pressupostos das propostas metodológicas da geografia crítica para a geografia escolar, apontando a incompatibilidade filosófica e epistemológica entre Piaget e geografia crítica e entre Piaget e Vigotski e que a teoria vigotskiana, fundada no materialismo histórico dialético, é mais coerente com a perspectiva de uma geografia escolar crítica.

A concepção eclética do construtivismo, com ênfase na psicologia genética de Piaget, é o principal referencial teórico-metodológico da Geografia no ensino desde a década de 1980, com o movimento de renovação da disciplina e os estudos em cartografia escolar, sendo reafirmado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990, com as reformas neoliberais no campo da Educação. O construtivismo piagetiano tornou-se hegemônico como ideário pedagógico e, no processo de redemocratização do país na década de 1980, teria cumprido a mesma função ideológica do movimento da Escola Nova, o de despolitizar o debate dos problemas da Educação brasileira e desviar o foco para as técnicas e métodos de ensino legitimados como científicos pela psicologia experimental. Esse mesmo papel o construtivismo no ensino e na formação de professores, associado ao discurso das competências, do professor reflexivo e da epistemologia da prática, estaria desempenhando também agora sob a égide do neoliberalismo como projeto político hegemônico e alternativa conservadora para os problemas do capitalismo contemporâneo.

O discurso de adequação da escola às necessidades da sociedade atual é mais conservador que a concepção crítico-reprodutivista da escola que permeou as análises de educadores, inclusive alguns geógrafos críticos, na década de 80. Assim, o que parece ser uma proposta que contribui para o avanço da Geografia Crítica Escolar se caracteriza pelo retrocesso ao aceitar de forma acrítica as

condições históricas impostas pelo capitalismo, desconsiderando o caráter ideológico das reformas educacionais e das políticas públicas neoliberais.

Reduzindo o desenho à geometria do espaço gráfico, privilegiando o mapa como a linguagem da Geografia e orientado pelo construtivismo piagetiano, o ensino de Geografia reproduz uma orientação conservadora da educação que se caracteriza pela educação cartesiana do olho, pela naturalização do desenho, da linguagem e do desenvolvimento humano como adaptação ao meio, ou seja, à sociedade tal como se apresenta.

Mas, sem permanecer apenas na denúncia, a pesquisa também anuncia outras possibilidades para se superar as limitações da concepção conservadora do desenho e do ensino de Geografia, contribuindo, com isso, com indicações para a formação e a prática dos professores de Geografia. Os estudos sobre o desenho como linguagem na perspectiva histórico-cultural e as concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e conhecimento na teoria de Vigotski possibilitam uma mudança radical no modo de pensar e fazer a prática pedagógica. A chave de toda a mudança está na concepção da constituição social do homem como sujeito histórico, concreto, singular, que se constitui pelas e nas relações concretas entre o individual e o social, em oposição às concepções biologizantes, acríticas, a-históricas, idealistas subjetivistas, positivistas, e todas as implicações disso sobre o modo de se conceber as relações de ensino, a função da escola, a pesquisa, a formação e a prática de professores... Isso tudo, muda. E, isso, muda tudo. Porque, mais que a pesquisa, o conhecimento produzido, muda a apreensão da realidade como um todo, como totalidade concreta; muda a postura do pesquisador; muda o pesquisador, o professor.

E isso, penso, se aplica à formação e à prática do professor em geral, que não pode mesmo prescindir da reflexão. Mas essa reflexão não pode prescindir da teoria e, ainda, não pode se dar à margem da filosofia. Ou seja, a reflexão do professor deve ser uma reflexão teórica e filosófica para que possa conduzir sua prática consciente dos seus referenciais teórico-metodológicos, sob o risco de se tomar uma ou outra teoria sem levar em conta as concepções filosófico-epistemológicas subjacentes, as quais podem estar em desacordo com a ideologia do professor.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 125-142, Fundação Carlos Chagas, julho/2000.

ALMEIDA, R. Doin. *Do desenho ao mapa*. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Geografia)

_____. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____; PASSINI, Elza Y. *O Espaço Geográfico: Ensino e Representação*. São Paulo: Contexto, 1989. (Série Repensando o Ensino).

AMPARO, Sandoval dos Santos. A paisagem e a fotografia como linguagem da geografia: uma primeira aproximação. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2004. Disponível em: <http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo4/E4_GEOGRAFIA%20.htm>. Acesso em: 23-07-2004

ANDERSON, Perry. Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do materialismo histórico. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. [Tit. Orig.: *Considerations on western marxism; In the tracks of historical materialism*]

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. *Etnografia da prática escolar*. 9.a ed.. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica)

_____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2.a ed.. Campinas, SP: Papirus, 2002a. (Série Prática Pedagógica)

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.a ed.. Campinas, SP: Papirus, 2002b. (Série Prática Pedagógica)

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abril 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3.a ed.. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-31, abril de 1998.

BATTRO, Antonio M.. O pensamento de Jean Piaget. Tradução de Lino de Macedo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976. [Título original: El pensamiento de Jean Piaget].

BLADÉ, Glória. Georges Politzer. Nodus – L'aperiódic de la Seció Clínica de Barcelona, Barcelona, n. p., fevereiro 2005. Disponível em: <<http://www.scb-icf.net/nodus/148Politzer.htm>>. Acessado em 10/08/2005.

BOURDIN, Alain. A questão local. Trad. de Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Espaços do desenvolvimento) [Título original: La question locale].

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1)

BRASIL (País). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia – 5.a a 8.a séries. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRINGUIER, Jean-Claude. Conversando com Jean Piaget. Trad. Maria José Guedes. Rio de Janeiro; São Paulo: Difel, 1978. [Tit. orig. Conversations libres avec Jean Piaget]

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana Fani A. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999, p. 36-41.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar no/do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996. (Geografia: teoria e realidade, 38)

_____; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino de geografia. In: Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, 5, 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente-SP, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003, p. 13-21.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 5.a ed. Campinas: Papyrus, 1998. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Elementos de uma proposta de ensino de geografia no contexto da sociedade atual. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 65-82, jan./dez. 1993.

CECCHET, Jandira Maria. Iniciação Cognitiva do Mapa. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César *et al.*. **O Construtivismo em Sala de Aula**. Trad. Cláudia Scilling. São Paulo, Ática, 1998, p. 9-28.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. Tit. Original: La autonomia del profesorado.

COUTO, Marcos A. Campos. A construção de conceitos e o sistema de conceitos geográficos. Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia – GO. **Anais...** Associação dos Geógrafos Brasileiros; Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://www.cibergeo.org/agbnacional/VICBG-2004/Eixo4/E4_049.htm Acesso em 26/09/04.

COX, Maureen. Desenho da criança. Tradução de Evandro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Col. Psicologia e pedagogia) [Título original: Children's drawings].

CRUZ, Maria T. Souza. A geografia na escola de 1.o grau: uma proposição teórica sobre a aprendizagem de conceitos espaciais. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

DÓRIA, Carlos Alberto. Todo mundo vai virar suco: tese examina como a teoria econômica transformou o conhecimento em capital e a pessoa, em empresa. Revista Trópico, s. n., n. p., 2005. Disponível em <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2613,1.shl>>. Acesso em 13-07-2005

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES, Campinas, v. 19 n. 44, p. 85-106, 1998.

_____. (Org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores associados, 2000a. (Col. Polêmicas do nosso tempo: 77)

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Editorial. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 79-115, julho 2000b.

_____. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.a ed. Rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2001a. (Col. Educação Contemporânea)

_____. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3.a ed. Rev. e Ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo: v. 55)

_____. Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões? Campinas: Autores Associados, 2003a. (Col. Polêmicas do nosso tempo; 86)

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria). Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83,, p. 601-626, agosto 2003b.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Trad. Wilson Cesar Cardoso. 3.a ed.. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Col. Estudos) [Tit. Orig. Como se fa una tesi di laurea]

EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Trad. para o espanhol: Ramón Alonso. Madri/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Paidós Ibérica: 1988. [Tít. original: Connon knowledge. The development of understanding in the classroom]

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004 [Col. Formação de professores].

FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 8.a ed.. São Paulo: Cortez, 2002. [Biblioteca da Educação, série I, Escola; v. 11].

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. Território, Rio de Janeiro, n. 9, p. 65-83, Universidade Federal do Rio de Janeiro, jul./dez. 2000.

FERREIRA, Sueli. Imaginação e linguagem no desenho da criança. 3.a ed.. Campinas: Papyrus, 1998. 111 p. (Papyrus Educação).

FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras: aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

_____. As novas desigualdades sociais. In: CASTELLS, Manuel e outros. **Novas perspectivas críticas em educação**. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FLORES, Fávio. Geografia crítica ou geoliberalismo? In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7, 2003, Vitória–ES. **Anais...** Vitória: AGB/UFES, 2003, p. 625-630. (cd-rom)

FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

_____. Mediação pedagógica na sala de aula. 3.a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a. 175 p. (Educação contemporânea).

_____. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 221-234, julho 2000b.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, p. 103-119, 2000c.

_____; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997. (Série Formação do Educador)

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 66, p. 75-80, 1988. (Fund. Carlos Chagas)

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [Conforme ficha catalográfica. Pelas informações na capa e abaixo da ficha: 38.a ed. São Paulo. 2004].

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28.a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p. (Coleção Leitura).

_____. Educação e mudança. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 27.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Col. Educação e comunicação, v. 1). Título original: *Educacion y cambio*.

_____. Pedagogia do oprimido trinta anos depois. Entrevista a Dogmar Zibas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 78-80, fev. 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002. (Fundação Carlos Chagas)

_____. Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo; Juiz de Fora: Ática; Editora da UFJF, 1995.

FREITAS, Ana Paula de. Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.a ed.. São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-90. (Biblioteca da Educação, série I, Escola; v. 11)

GAMBOA, Sílvio A. Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8.a ed.. São Paulo: Cortez, 2002a, p. 91-115. (Biblioteca da Educação, série I, Escola; v. 11)

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S. A. S.; SANTOS FILHO, José C. dos (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.a ed.. São Paulo: Cortez, 2002b, p. 60-83. (Col. Questões da nossa época; v. 42)

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S. A. S.; SANTOS FILHO, José C. dos (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5.a ed.. São Paulo: Cortez, 2002c, p. 84-110. (Col. Questões da nossa época; v. 42)

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2.a ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin: o encontro que não houve. In: FERREIRA, Norma S. de A. (org.). **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional - Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 45-66.

GOBBI, Márcia; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: Reunião Anual de ANPEd, 22^a., Caxambú-MG, 1999. GT7 - Educação Infantil, Trabalhos encomendados. Caxambu, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/LEITE.pdf>>. Acesso em 10-12-2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p. 114-122.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 116-131, julho 2000a.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, p. 9-25, 2000b.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b, cap. 3, p.53-65.

GONTHIER-COHEN, Joëlle. Le dessin, ça sert aussi à faire la géographie, et réciproquement. Hérodote, Paris, n. 44, Paysages en action, p. 51-65, 1987.

GONÇALVES, Carlos W. Porto. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVERIA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 68-87.

GOODNOW, Jacqueline. Desenho de crianças. Trad.: Maria Goreti Henriques. 1.a ed.. Lisboa: Moraes Editores, 1979. Título original: Children's drawing.

GUERRA, Aline ; RANGEL, Érica. Memórias e geo-carto-grafias. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, Goiânia. **Anais...** Goiânia: AGB; UFG, 2004. Disponível em: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/VICBG-2004/Eixo4/E4_105B.htm> Acesso em 27-09-04.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 41-78, julho 1999. (Fund. Carlos Chagas)

HAESBAERT, Rogério. Territórios alternativos. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002. 186 p.

HARVEY, David. A justiça social e a cidade. Prefácio e tradução de Armando Corrêa da Silva. São Paulo: Hucitec, 1980.

HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz. Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2002.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. Território, Rio de Janeiro, n. 7, p. 67-78, Universidade Federal do Rio de Janeiro, jul/dez de 1999.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. [Tit. Orig.: We make the road by walking]

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1993.

KAERCHER, Nestor André. A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: Duarte, Newton (Org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores associados, 2000, 63-86. (Col. Polêmicas do nosso tempo: 77)

KIMURA, Shoko. Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 13.a ed.. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. [Col. Primeiros passos, 39]

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 6.a ed. São Paulo: Summus, 1992.

LACOSTE, Yves. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. de Maria Cecília França. 2.a ed.. Campinas, SP: Papirus, 1989. Tit. org. La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. Caderno CEDES, Campinas, n.o 24, p. 25-31, 1991.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que e como desenham as crianças?: refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

LEONTIEV, Aléxis N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII; L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.a ed. Trad. M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83. [Col. Educação crítica]

_____ et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens E. Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

LÖWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Trad. de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. 2.a ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LÜDKE, Hermengarda [Menga]; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, Ângela. Paisagem: representação e interpretação: uma análise da paisagem no ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2001.

MACHADO, Lucy Marion M. Ph.; OLIVEIRA, Livia de. Como adolescentes percebem geograficamente o espaço através de pré-mapas. Geografia, Rio Claro, v. 9 n. 5-6, p. 49-66, 1980.

MAIA, José Eduardo Pereira. Como os alunos (as) da 5ª série do ensino fundamental constroem representações de lugar considerando seu lugar de moradia e a escola. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia – GO. **Anais...** Associação dos Geógrafos Brasileiros; Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/VICBG-2004/Eixo4/E4_084.htm> Acesso em 26-09-04

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Biblioteca da Educação, série 1. Escola, v. 5)

MARX, Karl; ENGELS, F.. A ideologia alemã (I – Feuerbach). Tradução de José C. Bruni e Marco A. Nogueira. 10.a ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASCARIN, Sílvia Regina. Refletindo sobre o ensino de Geografia neste final de século. Cadernos Cedes, Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, CEDES/Papirus, p. 64-71, dez.1996.

MASTRANGELO, Ana Maria. A construção coletiva do croqui geográfico em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2001.

MAZZEU, Francisco J. Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Caderno CEDES, Campinas, n. 44, O professor e o ensino: novos olhares, p. 59-72, abril de 1998.

MERCER, Neil. La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos. Trad. de Inês de Gispert. Barcelona: Paidós, 1997. [Tít. orig. The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners]

MEREDIEU, Florence. O desenho infantil. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, s.d. [Título original: Le dessin d'enfant].

MIRANDA, Carlos E. Albuquerque. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. Cadernos Cedes, Indústria Cultural e Educação, Campinas, n. 54, p. 28-40, agosto/2001.

MIRANDA, Marilda Gouvêa de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2.a ed.. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Série Prática Pedagógica)

MIRANDA, Sérgio Luiz. Geografia crítica e geografia escolar: novas buscas. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Dep. de Geografia/FFLCH/USP, 2005a, p. 9585-9609. (cd-rom)

_____. Leituras do desenho e do lugar na sala de aula. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; VERANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta (orgs.). **Narrativas docentes**. Campinas: Mercado de Letras; Gepec, 2005b. [no prelo; lançamento previsto para outubro/05] [Adaptação de trabalho original: ver mesmo autor, 2003a]

_____. Geografia crítica e Piaget, Vigotski e construtivismo: isso dá samba? In: Seminário de Pós-graduação em Geografia da Unesp de Rio Claro, 4, 2004, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Unesp; IGCE; Programa de Pós-graduação em Geografia, 2004, p. 557-558.

_____. Leituras do desenho e do lugar na sala de aula. In: Congresso de Leitura do Brasil, 14, 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: FE-Unicamp/Associação de Leitura do Brasil, 2003a, n. p. [cd-rom].

_____. Entre mapas, maquetes, livros didáticos, Atlas... cadê o relevo daqui? In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 7, 2003, Vitória-ES. **Anais...** Vitória: AGB/UFES, 2003b, p. 436-445. (cd-rom)

_____. Atlas escolares municipais: a moda e os professores. Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 60, Formação de professores e atlas municipais escolares, p. 231-245, 2003c.

_____; ALMEIDA, R. D. Cartografia, interdisciplinaridade e saber docente em um projeto na escola fundamental. In: Simpósio Ibero-Americano de Cartografia para

Criança, 1, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2002, n. p. (cd-rom)

_____. A noção de curva de nível no modelo tridimensional. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986. (Série Temas básicos de educação e ensino).

_____ et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MYANAKI, Jacqueline. A paisagem no ensino de geografia: uma estratégia didática a partir da arte. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, FFLCH, São Paulo, 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Renovação da geografia e filosofia da educação. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3.a ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 119-124. (Col. Repensando o Ensino) [1.a ed. em 1989].

MOREIRA, Ana A. Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 1984. 128 p. (Coleção Espaço).

MOURA, M. Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. Bolema, Rio Claro, n. 12, p. 29-43, Unesp, 1996.

NICOLETTI, Fabiana et. al. Atlas municipal escolar: geográfico, histórico e ambiental. Coord. Rosângela Doin de Almeida. Rio Claro: FAPESP; Prefeitura Municipal de Rio Claro; UNESP – Campus de Rio Claro, 2001.

NOGUEIRA, Amélia R. Batista. O mapa-mental: recurso didático para o estudo do lugar. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 125-131.

NOGUEIRA, Marly. Considerações acerca do conceito de lugar geográfico: a singularidade socialmente produzida. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia – GO. **Anais...** Associação dos Geógrafos Brasileiros; Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/VICBG-2004/Eixo3/E3_026.htm> Acesso em 26-09-04

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: Carlos, Ana Fani A. **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 34-49. (Col. Repensando o Ensino)

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A natureza da proposta curricular de Geografia da CENP – 1.o grau. In: Boletim do III Encontro Local de Professores de Geografia. São Paulo: AGB/APEOESP, abril de 1987, p. 17-23.

_____. (org.). Para onde vai o ensino de Geografia? 3.a ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Col. Repensando o Ensino) [1.a ed. em 1989].

_____. Educação e ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3.a ed. São Paulo: Contexto, 1991, p. 135-144. (Col. Repensando o Ensino) [1.a ed. em 1989].

_____. Trajetória e compromissos da geografia brasileira. Cadernos Cedes, Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, p. 7-21, dez. 1996.

_____. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani A. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Livia de. Contribuição dos estudos cognitivos à percepção geográfica. Geografia, Rio Claro, v. 2 n. 3, p. 61-72, 1977.

_____. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. 1978. Tese (Livre Docência) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslão Machado de. Muitas almas para a cidade. Cadernos Cedes, Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, p. 73-87, dez. 1996.

_____. Um lugar para além dos mapas: a cidade do Rio de Janeiro nos desenhos de jovens paulistas. In: Simpósio Ibero-Americano de Cartografia para Criança, 1, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2002, n. p. (cd-rom)

_____. A cidade (tele)percebida: em busca da atual imagem do urbano. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ORLANDI, Eni P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4a. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Paisagem, uma decifração do espaço-tempo social: as representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Da representação do espaço ao espaço da representação. Colóquio Cartografia para Crianças, 1, 1995, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Laboratório de Ensino de Geografia – Depto. de Educação/IB/Unesp; São Paulo: Laboratório de Ensino e Material – Depto. de Geografia/FFLCH/USP, 1995, p. 47-52.

_____. Para a construção do espaço geográfico na criança. 1982. Dissertação (Mestrado) – Depto. de Psicologia da Educação, Instituto de Estudos Avançados, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

_____. Para a construção do espaço geográfico na criança. Terra Livre, São Paulo, n. 2, O ensino da Geografia em questão e outros temas, p. 129-148, jul. 1987.

_____ et. al. A noção de espaço e de tempo – O mapa e o gráfico. Orientação, São Paulo, n. 6, p. 21-48, 1985.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1994.

PERAYA, Daniel. Ler uma imagem. Tradução de Alain P. François. Educação & Sociedade, Campinas, n. 56, CEDES, dezembro/1996, p. 502-505.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. Cadernos CEDES, Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, CEDES/Papirus, p. 47-56, dez. 1996.

PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. 3.a ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PEZZATO, João Pedro; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Atlas municipais e a educação de cidadãos no contexto do discurso oficial. In: Simpósio Ibero-Americano de Cartografia para Criança, 1, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2002, n. p. (cd-rom)

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbüel. A representação do espaço na criança. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. [Título original: L'Espace chez l'Enfant.]

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. Trad. Célia E. A. Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

_____; INHELDER, Barbüel. A psicologia da criança. Trad. Octávio Mendes Cajado. 3.a ed. São Paulo: Difel, 1974. [Tit. orig. La psychologie de l'entant]

PICONI, Maria de Fátima. A práxis no cotidiano escolar: realidade e possibilidade de ação. Revista de Educação da PUC-Campinas, Campinas, n. 13, p 67-78, nov. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHERDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2.a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo um crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHERDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000. Tese (Doutorado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2003.

_____. Globalização, política neoliberal e reforma na educação. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 8, p. 90-96, junho 2000.

_____. A relação teoria-prática no ensino de história e geografia entre os professores do 1.o grau. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 1, n. 3, p. 45-50, 1997.

POLOMO, Sandra M. Silva. Linguagem e linguagens. EccoS Rev. Cient. da Uninove, São Paulo, n. 2, v. 3, p. 9-15, dez./2001. (Univ. Nove de Julho)

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. Cadernos CEDES, Campinas, n. 39, Ensino de Geografia, CEDES/Papirus, p. 57-63, 1996.

_____. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a, p. 111-142.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVERIA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b, p. 11-18.

_____; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

ROSENAU, Pauline. Modern and post-modern science; some contrast. Review, XV, 1, p. 49-89, winter 1992.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Enunciação e interação na ZDP: do *non sense* à construção dos gêneros de discurso. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p. 123-137.

ROSEMBURG, Cláudia de Souza. Lugares de experiência formativa e a produção da necessidade de mudança no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 2003.

RUFINO, Sônia M. Vazella Castellar. O conceito de espaço: a contribuição da Geografia. In: MIGUEL, Antonio; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 93-112.

SANTOS, Maria da Graça A. Bautzer. O grafismo infantil: processos e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1991.

SANTOS, Milton. Guerra dos lugares. Folha de São Paulo, São Paulo, 8 ago. 1999. Cad. Mais!, Brasil 500 d.C., p. 3.

_____. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. Com a colaboração de Denise Elias. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002a. (Col. Milton Santos; 1)

_____. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002b. (Col. Milton Santos; 2)

_____. Território e sociedade: entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: Odette Seabra; Mônica de Carvalho; José Corrêa Leite. 2.a ed., 1.a reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de geografia – 1.o grau. São Paulo, SE/CENP, 1988.

_____. Proposta curricular para o ensino de geografia – 2.o grau. 2.a versão. São Paulo: SE/CENP, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13.a ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 5)

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9.a ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. A função docente e a produção do conhecimento. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 11, n. 21 e 22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997. (Univ. Federal de Uberlândia)

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 243-286.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3.a ed. rev.. Campinas: Autores Associados, 2000. (Col. Educação contemporânea)

SCALCON, Suze. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22.a ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 10.a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Col. Educação e Comunicação, v. 18).

SILVA, Claudionir Borges da. Psicologia cognitiva: espacialidade e temporalidade na construção do conhecimento. Congresso Brasileiro de Geógrafos, 6, 2004, Goiânia – GO. **Anais...** Associação dos Geógrafos Brasileiros; Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.cibergeo.org/agbnacional/VICBG-2004/Eixo4/E4_080.htm>. Acesso em 26-09-04.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. A constituição social do desenho da criança. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 135 p.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: Carlos, Ana Fani A. **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108. (Col. Repensando o Ensino)

SIRGADO, Angel Pino. Editorial. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 7-17, julho 2000a.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. Editorial. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 45-78, julho 2000b.

_____. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, 3.a ed., 38-51, 2000c. [1.a ed. 1991]

_____. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p. 5-24.

SMOLKA, Ana Luiz B.. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, 3.a ed., p. 60-75, 2000a. [1.a ed. 1991]

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes, Campinas, n. 50, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural, p. 26-40, 2000b.

_____. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p. 97-113.

_____. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. e outros. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1989, p. 23-41. [Série Novas Perspectivas; 31].

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A ágora e o agora. Terra Livre, São Paulo, n. 14, As transformações no mundo da Educação: Geografia, ensino e responsabilidade social, p. 11-21, jan./jul. 1999.

SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SPOSITO, Maria E. Beltrão. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani A. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Ser ou não ser; mapa ou espaço geográfico; eis a questão. In: Simpósio Ibero-Americano de Cartografia para Criança, 1, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Cartografia, 2002, n. p. (cd-rom).

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2.a ed.. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXIRA, Salete Kozel; NOGUEIRA, Amélia R. Batista. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuição de uma experiência vivida. Revista do Departamento de Geografia, São Paulo, n. 13, p. 240-257, FFLCH-USP, 1999.

TELMO, Isabel C.. A criança e a representação do espaço: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos. Lisboa: Livros Horizonte, 1986. (Col. Biblioteca do Educador Profissional, 99).

TEMPESTA, Maria Cristina Silva. A participação do aluno na constituição do conhecimento do adulto-professor: as relações intersubjetivas no contexto educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, 1999.

TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 4.a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VESENTINI, J. William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 14-33. [col. Repensando o ensino]

_____. O novo papel da escola e do ensino da geografia na época da terceira revolução industrial. Terra Livre, São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, Associação dos Geógrafos Brasileiros, ago. 1992/ ago. 1993.

_____. Geografia crítica e ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. De (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3.a ed. São Paulo: Contexto, 1991, p.31-37.

_____. (Org.) Geografia e ensino: textos críticos. Campinas: Papyrus, 1989.

VIEIRA, Noemia Ramos. As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Marília, 2000.

VIGOSKII, Lev Semenovich. La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicológico) 3.a ed.. Madri – Espanha: Ediciones Akal, 1996. [Vigotski]

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. Michael Cole et al.. Trad. por: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Baretto e Solange Castro Afeche. 6a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. Versão norte-americana. Original em russo. (Psicologia e Pedagogia).

_____. O desenvolvimento psicológico na infância. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. Versão espanhola. Original em russo: Sobrania sochinenii tom vtoroi. [Psicologia e Pedagogia]

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. (Título original: Michliêníe I. Rietch) (Psicologia e Pedagogia)

_____. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Vigotski – O manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem, p. 21-43, julho 2000b. Versão inglesa: Puzyrei, A. A.. **Concrete human psychology**. Soviet Psychology, vol. 27, n. 2, p. 53-77, 1989. Original em russo.

_____. Psicologia pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Col. Psicologia e pedagogia). Título original: Pedagoguítcheskaya psikhológuiya.

_____. Psicologia pedagógica. Edição comentada. Organização, prefácio, comentários e notas de Guilherme Blank. Apresentação de René van der Veer. Introdução de Mário Carretero. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII; L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.a ed. Trad. M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001b, p. 103-117. [Vigotski]

ZANATTA, Beatriz Aparecida. Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino de Geografia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.