

NOEMIA RAMOS VIEIRA

Proc. nº 412/37

Defesa: 04-12-2000

AS RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A
REALIDADE IMEDIATA DO ALUNO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA
2000



ERRATA

p.15

-onde se lê “extrínsecos”
-leia-se “intrínsecos”

-onde se lê “obtemos”
-leia-se “últimos”



NOEMIA RAMOS VIEIRA



**AS RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E
A REALIDADE IMEDIATA DO ALUNO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

AS RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E
A REALIDADE IMEDIATA DO ALUNO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual Paulista- Campus de Marília,
como exigência parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação



Orientador Prof. Dr. Newton Duarte

Marília
2000

1410001121



NOEMIA RAMOS VIEIRA

Dissertação defendida e aprovada em _____ de _____ de 2000, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. Newton Duarte

Prof.ª Dr.ª Maria Encarnação Salgueiro Spence

**AS RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A
REALIDADE IMEDIATA DO ALUNO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**MARÍLIA
2000**



Dissertação defendida e aprovada, em _____ de _____ de 2000, pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Prof. Dr. Newton Duarte

Prof^a Dr^a Maria Encarnação Beltrão Spósito

Prof^a Dr^a Sueli Andruccioli Félix

As Sétimas, além de serem úteis, verdadeiras e belas, ainda

Por acreditar em você e suas ideias, sempre o sonho de
um futuro melhor.

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

Por acreditar em mim e compartilhar comigo o sonho de
um futuro melhor.



Às minhas filhas, Anaí e Amana

Por existirem e me oferecerem a oportunidade de participar da construção do futuro.



Agradecimentos

Este trabalho é reservado para aqueles e aquelas que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais humana.

A minha mãe, que viveu de sua palavra com a vida, mostrou-me os caminhos da vida por dentro (hoje) mostrando-me os caminhos da vida por fora.

Aos Irmãos Roberto e Dêa, irmãos mais velhos, por serem o primeiro e o último de minha família.

A Regina Célia, irmã querida, por ter sido durante toda a vida um exemplo a ser seguido na busca pelo saber.

A Lili, "sua-da-guarda" de minha mãe e grande amiga, pela mesma razão por ter acompanhado tão prontamente as minhas aventuras e desventuras.

A Andréa, amiga querida, pelas sugestões e pelo apoio durante todo o processo.

A Glória, pelas sugestões e pelas correções gramaticais e ortográficas.

A Prof. Dr.ª Suzi Andrucioli Félix, pelo incentivo constante e pelas contribuições dadas no exame de qualificação, as quais refletiram no aprimoramento deste trabalho.

A Prof. Dr.ª Maria Esperança Beldin Spósito, pelas dicas e contribuições dadas no exame de qualificação e por ter sido, durante todo esse tempo, uma referência de sabedoria.

Ao meu orientador e grande mestre, Prof. Dr. Newton Duarte

Por ter norteado tão brilhantemente este trabalho e ter embalado de forma concreta e corajosa a minha crença na possibilidade de existência de uma sociedade mais humana.

Agradecimentos

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

À minha mãe, que através de sua persistência com a vida, mostrou-me os instrumentos de luta por sonhos (im)possíveis, instrumentos estes que foram determinantes para que eu chegasse até aqui.

Ao José Roberto e Déia, irmãos mais velhos, por terem renunciado parte da juventude em prol da minha formação.

À Regina Célia, irmã querida, por ter sido durante toda minha vida, um exemplo a ser seguido na busca pelo saber.

À Lili, “anjo-da-guarda” de minhas filhas e grande amiga, minha eterna gratidão por ter compensado tão prontamente as minhas ausências como mãe.

À Andréia, amiga querida, pelas sugestões e pelo acalanto das horas difíceis.

À Gisele, pelas sugestões e pelas correções gramaticais e ortográficas.

À Prof^a Dr^a Sueli Andruccioli Félix, pelo incentivo constante e pelas contribuições dadas no exame de qualificação, as quais refletiram no aprimoramento deste trabalho

À Prof^a Dr^a Maria Encarnação Beltrão Spósito, pelas ricas contribuições dadas no exame de qualificação e por ter sido, durante todo esse tempo, meu referencial de educadora.

A todos os meus alunos que, durante estes anos, compartilharam comigo o estudo “das coisas do espaço” e contribuíram diretamente para a minha realização e meu aprimoramento profissional.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

Sumário

Resumo

Abstract

Introdução	1
Capítulo I A Educação Escolar	8
1.1 Educação Escolar, a Sociedade e o Indivíduo	8
1.2 A Educação escolar, o Indivíduo e o ensino de Geografia	20
1.3 Para um ensino de Geografia além da realidade do aluno	24
Capítulo II Histórico das discussões acerca das relações entre o Ensino de Geografia e a realidade imediata do aluno	35
2.1 Introdução	35
2.2 O Período Colonial	38
2.3 O Período Imperial	39
2.4 Da República aos dias atuais	44
Capítulo III O Ensino da Geografia que se propõe nos dias atuais: os conteúdos dos PCNs em análise	66
3.1 Introdução	66
3.2 Análise dos conteúdos de Geografia propostos nos PCNs	84
3.3 O ensino que se propõe nos PCNs e a Geografia Humanista: algumas considerações.	138
Considerações Finais	152
Referências Bibliográficas	156

RESUMO

Nos últimos anos, a busca de alternativas metodológicas que promovam um ensino significativo para o aluno, no qual os conteúdos ensinados tenham relações concretas com a sua realidade imediata, tem conduzido a Geografia escolar a um empobrecimento teórico do seu ensino, à medida que a análise da realidade espacial tem restringido-se aos elementos do espaço que são vivenciados imeditamente pelo indivíduo. A análise realizada das orientações teórico-metodológicas contidas nos PCNs para o ensino de Geografia certificou-nos deste fato. Os conteúdos aí propostos não se mostram suficientes para levar o aluno a compreender a sua realidade enquanto totalidade e a enxergá-la de maneira crítica. Sendo assim, o presente trabalho objetiva contribuir tanto para engrossar as discussões que se travam em torno de questões teórico-metodológicas desta área do ensino como para que a Geografia Escolar sintonize-se com uma concepção educacional que objetive a formação de indivíduos conscientes e livres, capazes de gerir o seu próprio destino.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Realidade do aluno e P.C.N.

ABSTRACT

In the last years, the search of methodological alternatives that they promote a significant teaching for the student, in which the taught contents have concrete relationships with his immediate reality, it has been driving the school Geography to a theoretical impoverishment of its teaching, the measure that de analysis of the space reality has been restricting him to the elements of de space that are lived immediately by the individual. The accomplished analysis of the theoretical-methodological orientations contained in PCNs for the Geography teaching certified us of this fact. The contents there proposed they are not show enough to take the student to understand his reality while totality and to see it in critical way. Being like this, the present work objectifies to contribute so much to augment the discussions that are joined around the theoretical-methodological questions of this area of the teaching subjects as so that the school Geography is tuned in with education conception that objectifies the conscious and free individuals formation, capable to generate his own destiny.

Keywords: Teaching of Geography, student's reality and P.C.N.

Introdução

Desde o período em que cursávamos disciplinas específicas do curso de licenciatura em Geografia, e com mais intensidade a partir de 1985, quando ingressamos como professora da Rede Oficial de Ensino, temos participado de intensas discussões teórico-metodológicas sobre o ensino dessa disciplina, discussões essas ocorridas em diversos momentos e situações: reuniões pedagógicas realizadas com professores da área de geografia, cursos de capacitação, seminários, colóquios, congressos, etc.

As referidas discussões vêm ocorrendo com o objetivo de levar os professores da área a superar o tipo de metodologia que vem sendo utilizada na transmissão dos conteúdos da Geografia aos alunos e que pelo fato de restringir-se à transmissão mecânica dos conteúdos, transformou a Geografia em uma disciplina que não contribui para levar o aluno à compreensão de totalidade de sua realidade espacial, fornecendo unicamente informações soltas sobre partes do mundo, partes estas compreendidas, pelos alunos, como espaços de outros homens e sem nenhuma relação social ou espacial com o seu próprio espaço.

As limitações conceituais e metodológicas observadas no ensino da Geografia têm suscitado reflexões que procuram encontrar alternativas teórico-



metodológicas para que esta disciplina garanta ao aluno um ensino mais significativo e mais eficiente no que diz respeito à formação de sua consciência crítica do espaço vivido.

A solução pedagógico-metodológica que tem sido apontada por muitos educadores para a superação desta problemática é a de que a prática do professor deve ser sustentada por um método eficiente em estabelecer relações concretas entre conteúdos programáticos da Geografia e a realidade próxima do aluno.

Isto significa que o professor, ao trabalhar os conteúdos desta disciplina deve fazê-lo tendo como ponto de partida a realidade espacial vivenciada pelos alunos, para que os conteúdos se façam mais concretos e por consequência sejam melhor compreendidos por eles.

Diante disso, nossa posição sempre foi favorável a este movimento de renovação teórico-metodológica pretendido para esta área do ensino, pois desde o início de nossa atuação como professora temos visualizado que a metodologia utilizada pela maioria dos professores que atuam nesta área do ensino tem feito com que esta disciplina caminhe em sentido contrário ao que consideramos ser o correto para a Geografia: a sua contribuição no processo de formação de indivíduos livres e conscientes.

Sempre defendemos que dentro deste processo cabe a Geografia escolar, através do seu corpo teórico, levar o aluno a uma compreensão crítica da organização espacial realizada pela sociedade. Isto significa que ela deve ser uma disciplina comprometida a levar o aluno a compreender os fatores determinantes desta organização e a enxergar as suas contradições. O que certamente contribuirá para que o aluno visualize as possibilidades de transformação social em direção a uma sociedade menos contraditória e mais humana.

Outra convicção nossa é a de que esta compreensão se fará de forma mais concreta se o professor trabalhar com análises da realidade espacial



vivenciada pelo aluno, pois isto faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre a partir destes estudos como sujeito social participante de sua realidade.

Sendo assim, o nosso envolvimento com essas discussões durante estes anos, seja como professora ou como pesquisadora desta área do ensino, tem nos levado a reconhecer que importantes passos foram dados na direção de uma metodologia de ensino que contribua para que os conteúdos da Geografia se façam mais concretos para os alunos. Porém, por outro lado, levou-nos a detectar o surgimento de uma contradição dentro do ensino da disciplina, que, caso não seja superada, pode comprometer sua contribuição no processo de formação de indivíduos conscientes.

O modo como foram sendo abordadas e conduzidas as discussões em torno da relação entre conteúdos da Geografia e realidade do aluno fizeram com que a prática de muitos professores se reduzisse à análise de fatos espaciais que imediatamente o aluno vivencia e, conseqüentemente, a transmitir somente os conteúdos que possuem utilidade prática para a vida cotidiana. O que compromete o processo de compreensão, pelo aluno, da sua realidade na totalidade.

Como dissemos anteriormente, acreditamos que o processo de formação da criticidade do aluno sobre a realidade espacial da sociedade deve ter início na análise dos elementos espaciais presentes na realidade que ele vivencia concretamente. No entanto, consideramos importante esclarecer dois pontos que envolvem essa nossa convicção.

O primeiro deles diz respeito ao fato de considerarmos que no processo de esclarecimento do aluno acerca da organização espacial da sociedade, o professor deve ter a análise da lógica espacial do aluno, apenas como ponto de partida para a compreensão da lógica espacial global da sociedade, devendo portanto, neste processo, ultrapassar o nível da realidade imediata do educando para que ele possa obter uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade, pois muitas

vezes somente análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade do espaço em que vive.

O outro ponto diz respeito aos objetivos específicos da Geografia dentro do currículo escolar e aos conteúdos programáticos que o professor deve transmitir ao aluno para que ele possa obter bases sólidas de pensamento acerca da organização espacial da sociedade. A Geografia como disciplina do currículo escolar deve estar comprometida com a transmissão de conteúdos que conduzam o aluno a compreender a organização espacial realizada pela sociedade, ou seja, o espaço geográfico. O espaço geográfico é o espaço que os homens constroem à medida que transformam a natureza para satisfazer as suas necessidades. Lembrando que esta transformação se faz através do trabalho e que estes homens estão organizados em sociedade.

Sendo assim, ao estudar o espaço geográfico ou uma porção dele, os conteúdos teóricos a serem transmitidos pelo professor devem ser aqueles que levem o aluno a compreender tanto as determinantes naturais como as determinantes sociais envolvidas na produção dele.

Neste contexto, tanto natureza como sociedade devem ser analisadas nas suas especificidades e dinâmicas próprias, bem como nas suas interações. E isto só se fará por completo se o professor garantir ao aluno o contato com conteúdos que sejam capazes de explicar todas as dimensões da produção do espaço geográfico. Até mesmo aqueles conteúdos que em um primeiro momento parecem abstratos ou de difícil compreensão pelo aluno.

Ao secundarizar ou negligenciar a transmissão de alguns destes conteúdos ao aluno, pelo fato de não possuírem utilidade prática para sua vida cotidiana, bem como restringir os estudos do espaço geográfico à análise dos elementos presentes na realidade espacial que o aluno vivencia, o professor estará colocando o aluno em contato com conteúdos que o levem unicamente a compreender a organização espacial da sociedade a partir do que ela aparenta,

cerceando as possibilidades do indivíduo de visualizar as contradições presentes na realidade social em que vive.

Entendemos que este é um tipo de prática educativa coerente com uma concepção de educação que acaba tendo como resultado (intencional ou não) a formação de indivíduos passivos diante da sua realidade, ou seja, indivíduos que se adaptem naturalmente a ela, uma vez que a maioria dos conteúdos secundarizados no processo de ensino são aqueles responsáveis por levar o aluno a enxergar para além da aparência e a detectar as contradições presentes em sua realidade.

Atualmente, este fato tornou-se bastante claro para nós a partir da análise que realizamos do conteúdo proposto para o ensino de geografia no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais- os PCNs-. Verificamos que o ensino proposto no documento apresenta-se bastante superficial à medida que os conteúdos elencados não são suficientes para levar o aluno a entender a sua realidade como uma totalidade e a enxergá-la de maneira crítica. O conhecimento geográfico aí contido e também o seu ensino mostra-se suficiente apenas para levar o aluno a compreender a sua realidade de forma superficial.

Nestes termos, torna-se importante reconhecermos que estas discussões em torno do método de ensino de Geografia devem ser encaradas pelos profissionais da área como algo que pode estar comprometendo a eficiência do ensino desta disciplina no que diz respeito à formação de uma consciência crítica do aluno sobre sua realidade espacial.

É preciso de alguns cuidados metodológicos por parte daqueles que atuam nesta área de ensino para que a Geografia Escolar não se transforme em uma disciplina participante da formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social. Ao contrário disto, faz-se necessário que estas discussões cheguem aos professores e os remetam a uma reflexão de sua prática com o objetivo de superar essa problemática. Fato que permitirá que a educação escolar contribua

efetivamente para formação de indivíduos que saibam se posicionar criticamente diante de sua realidade.

Nesse sentido, este trabalho se dedicará a uma reflexão sobre a problemática vivenciada pelo ensino de Geografia com o objetivo de contribuir para a sua superação e para o aprimoramento do papel desta disciplina no processo de formação do indivíduo, e de engrossar as discussões que vêm sendo travadas em torno de questões teórico-metodológicas desta área do ensino.

Para tanto procuramos organizar o nosso trabalho da seguinte forma:

No **primeiro capítulo**, buscamos esclarecer ao leitor as nossas convicções sobre as especificidades da educação escolar no processo de formação do indivíduo e ao papel do ensino de Geografia neste processo. Tal esclarecimento se fez necessário a fim de contextualizar e dar sustentação teórica às idéias defendidas no presente trabalho.

No **segundo capítulo** realizamos uma pesquisa e reflexão dos momentos da história da Geografia escolar, em que as discussões em torno da questão das relações entre realidade imediata do aluno e ensino de Geografia se fizeram presentes. Procuramos identificar os momentos do surgimento de tais discussões e refletir sobre as determinantes da época que as impulsionaram, bem como detectar as influências deixadas para o ensino de Geografia da atualidade.

No **terceiro capítulo**, através de uma análise das orientações teórico-metodológicas presentes no conteúdo proposto para o ensino de Geografia pelo documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, procuramos identificar a presença de concepções sobre o conhecimento geográfico e sobre o ensino desse conhecimento, que possam levar a um tipo de prática educativa que, objetivando tornar os conteúdos geográficos significativos aos alunos, através de estreitas relações com a realidade imediata desses alunos, acabe produzindo outro resultado, qual seja, o empobrecimento do conteúdo geográfico ensinado, decorrente de uma



redução desse conhecimento à identificação da realidade espacial do aluno em suas manifestações mais superficiais. Independentemente das intenções que possam ter presidido a elaboração dos PCNs, o fato é que a existência do problema assinalado pode resultar na formação de indivíduos passivos e acríticos diante de sua realidade social.

Finalmente, nas **Considerações Finais** procuramos retomar algumas das nossas reflexões e manifestar algumas conclusões obtidas através da nossa pesquisa.

Capítulo I

A Educação Escolar

1.1 A Educação Escolar, a Sociedade e o Indivíduo

A partir de nossa pesquisa como educadores no ensino médio, há quase 15 anos, e com o intuito de refletir e analisar os aspectos sociais e pedagógicos da educação escolar, buscamos compreender o papel da escola e o papel do indivíduo na sociedade.

O desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto social e cultural. A educação escolar é um dos principais meios para a formação do indivíduo e a construção da sociedade.

No entanto, a educação escolar não é neutra. Ela reflete e reproduz as relações de poder e a ideologia da sociedade. Portanto, é necessário que a educação escolar seja crítica e transformadora.

Capítulo I

A Educação Escolar

1.1 A Educação Escolar, a Sociedade e o Indivíduo

A partir de nossa atuação como educadora no ensino público há quase 15 anos e com o olhar crítico sobre a realidade social que hoje estamos vivenciando, constantemente nos dedicamos a refletir sobre o papel a ser desempenhado pela escola enquanto instituição social.

O desenvolvimento histórico do gênero humano nos mostra que, à medida que o homem foi se desenvolvendo culturalmente para se libertar dos limites biológicos da espécie, grandes conquistas foram sendo atingidas na direção de uma maior autonomia do indivíduo como controlador do seu destino (Duarte, 1993).

No entanto, nesse processo, profundas contradições foram surgindo em decorrência do modo como os homens passaram a se relacionar entre si. Contradições estas que têm condenado grande parte dos seres humanos a viver

em condições sub-humanas de existência e têm comprometido a formação do indivíduo, sua liberdade e possibilidade de controlar seu próprio destino.

Exemplificando tal situação, podemos nos ater ao fato de que nunca na história da humanidade, a agricultura, graças à tecnologia desenvolvida para o domínio das adversidades naturais, conseguiu produzir tantos alimentos. No entanto, os índices de seres humanos que padecem de fome são alarmantes. Ou, ainda, ao fato de que diante dos progressos atingidos pela medicina milhares de pessoas nem sequer têm acesso às condições mínimas de saúde ou de prevenção de doenças.

Isso significa dizer que o gênero humano, ou seja, o conjunto dos homens vistos na sua dimensão histórico-social, atingiu um nível de desenvolvimento muito elevado, mas que nem todos os indivíduos usufruem deste desenvolvimento. As relações sociais presentes em nossa sociedade têm produzido os obstáculos que impedem o acesso de todos os indivíduos da espécie humana às conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens. Isto constitui o que chamamos de alienação do indivíduo em relação à universalidade e à liberdade atingidas pelo conjunto dos homens. (Duarte, 1993).

A partir de tais contradições, acreditamos que se faz necessário caminharmos para um tipo de sociedade que supere tais relações sociais e na qual se efetive na existência individual de cada um, as possibilidades de liberdade historicamente produzidas pelo gênero humano.

Pensar num projeto de aperfeiçoamento social parece-nos bastante coerente quando nos baseamos no desenvolvimento histórico do gênero humano. Ele nos mostra que se diferenciando de outros animais, os quais garantem sua existência adaptando-se à natureza, "o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la".(Saviani, 1991, p.19).



Isto significa que o objetivo de todos os indivíduos pertencentes ao gênero humano é estar sempre buscando formas para que a sua realidade vivida se aperfeiçoe cada vez mais em direção a uma vida mais confortável e livre dos limites impostos pela natureza biológica da espécie humana, o que nos faz constatar que a existência humana pressupõe um constante conhecer e transformar a realidade para continuar existindo num processo constante de aperfeiçoamento.

Baseado nisso, a atitude de se adaptar de forma passiva à realidade existente não constitui um mecanismo inerente ao ser humano nem coerente com o vir a ser da humanidade. A história nos mostra que a sociedade capitalista pode ser conduzida a se transformar e, conseqüentemente, ser superada. Fato que nos aponta para a possibilidade de construção de uma sociedade mais humana e igualitária na direção da universalização das conquistas realizadas até então pelo conjunto dos homens.

Defendemos que assim como as adversidades naturais foram sendo vencidas ao longo da história do gênero humano, o mesmo deve ocorrer com os obstáculos sociais que foram sendo produzidos ao longo dos tempos, os quais têm impedido que todos os indivíduos da espécie humana venham a se desenvolver plenamente como humanos.

Esse processo de aperfeiçoamento social deve começar pela conscientização de cada indivíduo singular a respeito das discrepâncias existentes entre sua realidade vivida e a sua realidade histórico-concreta.

É neste contexto que situamos o campo de atuação da escola enquanto instituição da nossa sociedade. Concebendo a nossa sociedade como dinâmica e contraditória, portanto, com possibilidades de transformação, e acreditando que a educação é determinada pela estrutura social na qual está inserida (Saviani, 1995), defendemos que a educação, no atual contexto social, muito tem a contribuir para impulsionar a tendência de transformação da realidade social vivida pelos homens e de aprimoramento da qualidade de vida de cada indivíduo.

No entanto, concordando com o que preconiza Saviani (1995), a participação da educação no processo de transformação social se fará de forma indireta e mediata. O que significa dizer que, de modo específico, a educação escolar irá atuar junto à consciência dos indivíduos que atuam na prática social, para que estes consigam encontrar, nas contradições presentes em sua realidade social vivida, as possibilidades histórico-concretas existentes e as condições necessárias para a superação de tais contradições. Sendo assim, a transformação social da qual participará a educação, far-se-á pela transformação do indivíduo.

Assim, não se trata de dizer que o papel da escola é o de levar o indivíduo apenas a constatar as incoerências de sua realidade imediata e pensar numa transformação ingênua e limitada no âmbito local. O que precisamos é de uma educação que forneça bases sólidas de pensamento ao indivíduo para que este venha detectar as contradições de sua realidade e, a partir disto, possa pensar num projeto global de transformação social. Precisamos de uma educação articulada com uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção e perpetuação.

Para isto, a educação deve contar com uma prática educativa capaz de munir o indivíduo com bases sólidas de pensamento, para que este, ao relacionar-se com sua realidade, ultrapasse o simples processo de compreensão-adaptação desta realidade, conseguindo assim adaptar a realidade a si, isto é, transformá-la e, assim, “produzir a sua própria existência” (Saviani, 1991, p.19)

Acreditamos que essas bases sólidas de pensamento, a escola estará oferecendo ao indivíduo a partir do momento que fornecer os instrumentos culturais necessários para que ele possa estabelecer relações conscientes tanto com sua realidade vivida como com sua realidade histórico-concreta.

Tais instrumentos culturais dizem respeito ao conhecimento científico produzido socialmente e preservado historicamente, dos quais os indivíduos de uma sociedade precisam se apropriar para poderem realizar o

equacionamento dos problemas detectados na prática social e visualizar um novo projeto de sociedade. (Saviani, 1995).

Nesse contexto, acreditamos que o contato do indivíduo com o conhecimento científico é fundamental para que ele possa adquirir bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade. É a partir de uma relação consciente com o saber acumulado historicamente pela humanidade que o indivíduo conseguirá desenvolver razão e consciência para realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade.

Neste sentido concordamos com Oliveira quando afirma que, “a relação do homem com sua realidade social não é imediata, mas mediatizada pela apropriação do conhecimento científico” (1996 p.63).

Cabe lembrar que não é o conhecimento por si só que forma o indivíduo livre e pleno, mas sim as transformações que ocorrem na sua consciência quando ele mantém contato com o conhecimento científico.

Duarte (1993), ao teorizar sobre o processo de formação do indivíduo, afirma que é o contato do indivíduo com o saber sistematizado, compreendido pela Arte, pela Filosofia e pela Ciência, que irá elevar a sua consciência ao nível do desenvolvimento intelectual atingido até então pelo gênero humano. Segundo o autor, este processo promove transformações significativas na consciência do indivíduo, o que é fundamental para a existência de um indivíduo livre e gerador do seu próprio destino.

Ao destacar a importância da transmissão do conhecimento científico ao aluno pela escola, não estamos defendendo que este deva ser transmitido de forma mecânica, e sim, que a escola encontre métodos adequados para que o aluno, na sua relação com o conhecimento, dele se aproprie e o transforme num instrumento importante de sua prática social.

Portanto, defendemos que os educadores de forma geral devem lançar mão de uma prática educativa cujo objetivo primordial seja a mediação entre

o conhecimento científico e o aluno, visando a um aprimoramento deste indivíduo como pertencente ao gênero humano.

Para Duarte (1993), no processo de formação da individualidade humana, a prática pedagógica possui importante papel, pois ela é uma das modalidades da prática social que poderá levar o indivíduo a se relacionar com o conjunto de conhecimentos acumulados até então pela humanidade. É através dela que o indivíduo se apropriará do patrimônio cultural acumulado pela humanidade e tomará consciência de que a sua existência é determinada historicamente.

Utilizando as próprias palavras de Duarte:

A prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano (1993 p.119).

Nesta concepção, a prática pedagógica está sendo concebida como uma prática direcionada para a formação, pelo indivíduo, “de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano” (Idem, p.119).

Isto significa dizer que o principal da educação dentro do processo de formação do indivíduo é levá-lo a compreender que sua existência como ser humano vai além de sua existência empírica, ou seja, levá-lo a se apropriar do conhecimento sistematizado como forma de lhe garantir as bases sólidas de pensamento para a compreensão crítica de sua realidade.

É nessa direção que Saviani defende que a educação escolar deve impreterivelmente “tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (1991 p.115). Nessa mesma perspectiva, Duarte (1993) entende que se a escola esquivar-se de transmitir o conhecimento

científico ao indivíduo, estará cerceando-lhe as possibilidades de vir a ser um indivíduo consciente e livre e contribuindo para que grande parte dos indivíduos permaneça à margem da universalidade e da liberdade atingida pelo gênero humano.

Por outro lado, ao voltarmos os olhos para a realidade educacional do nosso país, verificaremos que a educação muito tem se distanciado do papel que defendemos anteriormente.

Ao passarmos os olhos sobre a Lei Federal n° 9394/96 que dita as diretrizes básicas da educação nacional, constataremos que está estabelecido que a educação tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Saviani, 1997, p. 163), o que para nós se mostra bastante coerente com as convicções que apresentamos inicialmente acerca das especificidades da educação escolar na formação do ser humano.

No entanto, verificamos que a concepção de indivíduo que a educação brasileira se propõe a formar, através do exposto no texto da LDB, diverge muito da concepção de indivíduo que o nosso atual sistema de ensino demonstra estar pretendendo formar.

Este fato remete-nos à reflexão realizada por Saviani (1997), quando, numa análise e interpretação da lei 9394/96, chamou-nos a atenção para a importância de identificarmos os objetivos proclamados e os objetivos reais da referida lei. Ao discorrer sobre como identificar estes dois tipos de objetivos, assim o faz:

Assim, dado um texto, de LDB, os objetivos proclamados fluirão dos textos que consubstanciam as diretrizes, isto é, que definem o conceito de educação, os fins da educação, o direito, o dever e a liberdade de educar e, de certo modo, a conformação do sistema ou organização geral da educação. Já a identificação dos objetivos reais exigirá os exames dos títulos relativos às bases, isto é, a organização e funcionamento dos níveis e modalidade de ensino, os mecanismos de decisão, as forma de gestão e os recursos para a manutenção e desenvolvimento dos órgãos, serviços e agentes educativos. (1997 p. 190-191)

Isso significa dizer que o fato da LDB proclamar em seu texto que a educação brasileira objetiva formar o cidadão pleno não garante que na prática isso vá se realizar. Pois existem, legitimados pela própria lei, mecanismos extrínsecos às ações administrativas e ao processo de funcionamento do ensino que impedem que isso ocorra.

Esses mecanismos são percebidos através de ações ou determinações que os dirigentes educacionais realizam no ensino, que nos indicam claramente quais são os objetivos reais. Tais ações podem ser exemplificadas pelas reformas curriculares que têm ocorrido nos diversos níveis de ensino, pelos interesses ocultos existentes na implantação do sistema de avaliação educacional (o provão), pela natureza do sistema de capacitação de professores, enfim pelo significado político e econômico das muitas reformas educacionais ocorridas na educação brasileira nos últimos anos.

Para Saviani (1997),

...os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste último caso os objetivos proclamados tendem mascarar os objetivos reais (p.190).

Nesse contexto, a nossa atuação no campo da educação brasileira, tem nos levado a concluir que no tocante à definição dos objetivos da educação escolar no processo de formação do indivíduo, o que tem sido proclamado pelas autoridades políticas e educacionais do país não é incompatível com os princípios fundamentais de formação do indivíduo livre e autônomo. Por outro lado, as ações implementadas pela lei para a concretização desses objetivos nos revelam que a educação escolar no Brasil tem sido direcionada para formação de indivíduos passivos que se adaptem com facilidade à sua realidade.

Percebemos que a transmissão do conhecimento científico, cuja apropriação por parte do aluno se faz importante para que este adquira as bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade, tem sido relegada a segundo plano pelas autoridades educacionais do país.

Diante de tantas reformas educacionais surgidas nos últimos anos no nosso sistema de ensino, o que observamos é um oferecimento cada vez menor de bases teóricas suficientes para que o aluno desenvolva plenamente suas faculdades e venha se tornar um ser social consciente e ativo no exercício de sua cidadania plena.

Este fato temos vivenciado diretamente através de nossa atuação como professora de Geografia do Ensino Oficial, há 15 anos, bem como através de nossas pesquisas realizadas mais recentemente nesta área do ensino.

Verificamos que a preocupação das autoridades educacionais do país tem sido inculcar na consciência dos educadores, de forma geral, que “a máxima aprender a aprender” deve se impor “à máxima aprender determinados conteúdos” (Brasil, 1998a, p.44).

Gonçalves (1999), em uma discussão que fez sobre as reformas educacionais ocorridas no Brasil e sua íntima relação com as transformações da economia mundial nos alerta para o esvaziamento teórico que vem ocorrendo com o ensino :

O que se quer é um indivíduo que esteja preparado permanentemente para a aprender (“aprender a aprender” é fórmula mágica), e não mais a formação com o pensamento crítico que, exatamente por ser crítico, consegue distinguir por si mesmo o que é o essencial do efêmero. O que se quer é substituir o “aprender a pensar criticamente” por um “aprender a aprender”, reciclável, e não um sujeito autônomo e crítico. (Gonçalves, 1999, p.81)

Na prática, isso vem ocorrendo sustentado por discursos que combatem o enciclopedismo do ensino e pregam a necessidade de transformar a

escola em um lugar moderno e agradável para o aluno, na qual o que se ensina deve necessariamente ter relações com a realidade imediata de quem o aprende.

Nesse processo, o que ocorre é que a análise da realidade tem se restringido a discussões e atividades didáticas que não permitem que o aluno eleve a sua compreensão do real para além do senso comum e sem oferecer ao indivíduo um aprofundamento teórico sobre a realidade que atinja o nível do conhecimento científico e elaborado.

Nesse mesmo sentido, apontam discursos oficiais que tentam convencer os educadores de forma geral a abandonar o “enciclopedismo do ensino” e priorizar o desenvolvimento de algumas habilidades para que o aluno possa buscar por si só o conhecimento e as soluções para os problemas surgidos na sua vida cotidiana.

Na tentativa de impor isso, propaga-se que todo o tipo de prática educativa que valoriza a transmissão do conhecimento científico necessariamente oferece um ensino desprovido de sentido e visa unicamente à memorização dos conceitos e repetição de operações mecânicas.

Duarte (1999), quando teoriza sobre a educação escolar e a historicidade do ser humano, mostra-nos que, desde a sua origem, a sociedade capitalista vem provocando um esvaziamento da individualidade humana e que, hoje, diante do processo de globalização, isso vem se intensificando e contribuindo para um maior esvaziamento do indivíduo no que concerne à sua capacidade de se tornar um ser livre e consciente, capaz de produzir a sua própria existência, ou seja, um ser histórico-social. O indivíduo tem sido considerado unicamente na sua dimensão de trabalhador, como “alguém que se caracteriza apenas por possuir força de trabalho em geral”.(1999, p.122)

Nesse contexto,



...ao invés da educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. (Idem, p.122-123).

Assim, visualizamos que à medida que se esvazia teoricamente o ensino, ocorre um esvaziamento do indivíduo como um ser histórico social e diminuem as chances de formar um indivíduo consciente e livre, capaz de contribuir no processo de transformação social.

Sendo assim, concordamos com Saviani (1995) quando este argumenta que

a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (Saviani, 1983, p.41)

Nesta perspectiva, acreditamos que o tipo de concepção educacional que vem sendo construída no Brasil pela classe dominante, é uma concepção que visa à reprodução e à conservação da sociedade.

Essa postura política dos que têm direcionado a educação em nosso país talvez se torne compreensível à medida que refletirmos sobre a posição ocupada pelo Brasil no contexto econômico mundial.

Segundo Miranda (1997), parte das diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais adotadas pela maioria dos países da América Latina, a partir de 1990, tem sido traçadas a partir de parâmetros estabelecidos por organizações financeiras internacionais.

Diante dos impactos do processo de globalização e da revolução tecnológica ocorrida no mundo nos últimos anos, a maioria dos países da América



Latina, com objetivo de realizar as mudanças sociais e econômicas necessárias para se tornarem competitivos no mercado internacional, tem recorrido a empréstimos de organizações financeiras internacionais, como o BIRD- Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento- ou o Banco Mundial.

Diante disso, as políticas educacionais estabelecidas nesses países têm sido bastante influenciadas pelas diretrizes dessas organizações, que explicitamente defendem a vinculação entre educação e produtividade, numa visão extremamente economicista. Nesse contexto, tais países se vêem obrigados a adotar diretrizes econômicas e sociais que estão de acordo com os interesses das organizações. O fato de a educação ter sido direcionada em função das necessidades produtivas da sociedade contemporânea tem levado o indivíduo a ser educado para atuar competitivamente (Idem, 1997).

O objetivo da educação nesses países, entre os quais se encontra o Brasil, tem sido o de difundir os progressos técnicos atingidos pela sociedade capitalista, o que talvez explique o fato de existir tanta insistência em priorizar o desenvolvimento de habilidades no aluno em detrimento da transmissão do conhecimento científico. Assim, toda prática educativa passa a ser valorizada, quando sustentada pela pedagogia do aprender a aprender, pois “mais importante do que saber , é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções.” (Idem, 1997, p.43)

Para que essas mudanças ocorram na prática dentro do nosso sistema educacional, além de projetos de lei, documentos e discursos oficiais e iniciativas diversas, difunde-se de forma maciça que a prática educativa que valoriza a transmissão do conteúdo é uma prática tradicional que leva indivíduos a uma postura imobilista e contemplativa, o que justifica a necessidade de ser substituída por uma prática mais ativa , interativa e pragmática (Idem, 1997).

Nesse contexto, o que se tem exigido da educação escolar em nossa sociedade é que ela desenvolva no indivíduo uma racionalidade instrumental,



desprezando-se importantes aspectos da cultura universal, indispensável para a formação do indivíduo e da cidadania.

Na opinião de Miranda (1997), as exigências econômicas dessas organizações internacionais produzem um tipo de processo educativo no qual a aprendizagem do indivíduo acerca dos elementos de sua realidade, antes mediada pelo conhecimento científico, passe a ser mediada pela ação. Exige-se que a escola desenvolva nos indivíduos uma racionalidade instrumental e não intelectual.

Como vimos, é nesse contexto que devemos compreender a problemática do esvaziamento teórico ocorrido com o ensino de um modo geral. Tendo em vista nossa área de atuação, partiremos agora para uma reflexão acerca do referido empobrecimento teórico que vem ocorrendo especificamente dentro do ensino de Geografia.

1.2 A Educação Escolar, o Indivíduo e o Ensino de Geografia

Tendo em vista nossas convicções acerca da participação da educação no processo de transformação social, bem como da importância que o conhecimento científico possui como instrumento de formação do indivíduo consciente e livre, e na qualidade de professora de Geografia atuante há quinze anos é que defendemos a importância da presença da ciência geográfica como disciplina do currículo escolar.

Pelo fato de a Geografia ser uma ciência que aborda aspectos importantes da organização espacial da sociedade, ela pode contribuir significativamente para a formação de consciência no indivíduo acerca de seu espaço vivido e de seu papel social dentro deste espaço.



Além do mais, o contato do aluno com o corpo teórico da ciência geográfica poderá fornecer-lhe instrumentos teóricos que servirão para desvendar as contradições e as relações que se estabelecem dentro do seu espaço, o que poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento da sua realidade espacial dentro do almejado processo de transformação social que preconizamos anteriormente.

Essa nossa convicção encontra respaldo em concepções de muitos geógrafos. Santos (1978) argumentou que sendo a Geografia uma ciência que tem como objeto o espaço construído socialmente, ou seja, o espaço que a ação humana produz ao longo da história, essa ciência deve se comprometer em denunciar as contradições espaciais surgidas em nossa sociedade a partir do desenvolvimento da humanidade.

Isto significa que a Geografia deve ser uma ciência comprometida em esclarecer que o contínuo processo de modernização vivenciado pela humanidade se manifesta de modo desigual e injusto pelo espaço e que na maioria das vezes esta modernização está voltada para atender interesses particulares e não interesses coletivos.

Sendo assim, na concepção de Santos (1978), posição com a qual compartilhamos, o conhecimento geográfico deve se constituir em uma arma de combate a qualquer situação espacial que se faça contraditória. Em outras palavras, a Geografia não deve se constituir em uma ciência neutra e descompromissada com a sociedade.

Nessa mesma direção, Oliveira, ao teorizar sobre a trajetória e os compromissos da Geografia brasileira, preconiza:

Assim a discussão relativa a "Trajetória e compromissos da geografia brasileira" tem que estar submetida aos parâmetros da realidade, tem que estar submetida à História. Tem que ser compreendida no interior dos debates acerca das crises e contradições que movem dialeticamente a sociedade, quer em nível nacional, quer em nível mundial, neste final de milênio (1996, p.18).

Ao se referir sobre o compromisso social dos que trabalham com o conhecimento geográfico, no contexto de uma sociedade capitalista mundializada em que hoje estamos inseridos, Oliveira se posiciona:

O mundo não é de todos, é de uma parte da sociedade mundial. Urge que mostremos à maior parte da humanidade que ela está no capitalismo sumariamente excluída do mundo, fadada à fome e à violência. Urge que mostremos à maior parte da humanidade que dela foi confiscada (sic) a maior fração do território, e que a sua reapropriação é um processo de luta da qual toda humanidade, certamente, vai participar. (1996, p.20)

Nesse sentido, devemos reconhecer que à medida que colocamos o indivíduo-educando em contato com uma área do conhecimento científico que aborda a realidade espacial sob esta ótica, estaremos contribuindo muito para o desenvolvimento de sua consciência sobre esta realidade e conseqüentemente trilhando caminhos para uma possível transformação social.

Sendo assim, o conteúdo transmitido através do ensino de geografia torna-se um dos instrumentos da escola, capaz de contribuir significativamente para formar no aluno bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade e impulsionar a tendência de transformação social.

Atualmente, o nosso trabalho de pesquisa nesta área do ensino tem nos revelado muitos trabalhos acadêmicos que também defendem o importante papel da Geografia escolar no processo de interpretação da realidade espacial pelo aluno.

Cavalcanti (1998) defendeu que diante da complexidade espacial do mundo atual, a Geografia ocupa no currículo escolar um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica, à medida que ela ajuda o indivíduo a pensar a realidade e a atuar nela do ponto de vista da espacialidade.

Numa mesma postura, Pereira defende que a Geografia, assim como as demais disciplinas que fazem parte do currículo de 1º. e 2º. graus, deve

procurar “desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista sua transformação” (1991,p.41)

Mesmo documentos oficiais, como a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia do Estado de São Paulo e o documento que caracteriza a área de Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao definir o papel desta disciplina na formação do aluno, preconizam respectivamente:

É nestes termos que a Geografia hoje se coloca. É nestes termos que seu ensino adquire menção fundamental no currículo, ao buscar desenvolver nos alunos uma postura crítica diante da realidade. O ensino de Geografia deve estar comprometido com o homem e com a sociedade...(São Paulo-1988, p.20);

A Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Nesse sentido assume grande importância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira. (Brasil,1998b, p. 26)

Portanto, podemos dizer que a Geografia encontra-se hoje numa fase muito importante de sua história como disciplina escolar, tanto no que diz respeito ao reconhecimento social que lhe é dispensado, como através da natureza do seu corpo teórico que, por constituir importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial, pode de forma significativa contribuir para impulsionar o processo de transformação social.

No entanto, a nossa atuação neste campo de ensino e pesquisa tem nos revelado que, contraditoriamente, é neste momento que estamos detectando um maior esvaziamento da contribuição desta disciplina para o processo de formação do indivíduo consciente.

Essa nossa percepção será exposta de forma clara no item a seguir.

1.3 Para um ensino de Geografia além da realidade imediata do aluno.

Essa posição ocupada hoje pela Geografia dentro do currículo escolar, bem como o reconhecimento social de sua importância para o processo de formação de indivíduos conscientes, constitui um fato bastante recente se analisarmos a história desta disciplina desde o seu surgimento como disciplina do currículo escolar brasileiro.

Trata-se de uma posição alcançada a partir de intensas discussões que vêm sendo travadas entre os profissionais da área desde o início da década de 80, que têm tido como objetivo principal refletir sobre a qualidade do ensino de Geografia que se tem oferecido nas escolas.

Tais discussões, das quais tenho participado desde o início, sempre giraram em torno de reflexões que procuram encontrar alternativas teórico-metodológicas para que a Geografia escolar garanta ao aluno um ensino mais significativo e mais eficiente na formação de sua consciência crítica acerca do espaço vivido.

Estas reflexões sempre caminharam na tentativa de superar o fato da Geografia ter se transformado em uma disciplina que, até então, muito pouco contribuía para desenvolver no aluno o espírito crítico sobre o espaço vivido. A transmissão dos conteúdos programáticos, quase sempre, ocorria de forma mecânica, e o aluno era conduzido pelo professor a repetir pura e simplesmente o que era ensinado e não a pensar *sobre* e *o que* era ensinado (Oliveira, 1994b). Além disso, ao aluno nenhuma chance era dada para que pudesse detectar, a partir de sua vivência, as contradições existentes no espaço geográfico.



Durante muito tempo, a Geografia se fez uma disciplina destinada a fornecer informações soltas sobre partes do mundo e o aluno interpretava essas partes como espaços de outros homens, sem conseguir perceber a relação social ou espacial destas com o seu próprio espaço. Tratava-se de um ensino que se sustentava nos pressupostos teóricos da Geografia Tradicional, cujas bases filosóficas era o Positivismo.

Neste sentido, estas discussões foram impulsionadas tanto por modificações que haviam ocorrido dentro da ciência geográfica como por modificações que se pretendiam para o sistema de ensino brasileiro como um todo.

Isto significa que as reflexões teórico-metodológicas ocorridas em torno do ensino de Geografia se faziam por um lado a fim de se refletir sobre a necessidade de incorporar a esta disciplina os temas introduzidos nesta ciência pelos geógrafos críticos e, de outro, a fim de incorporar ao ensino um método pedagógico que garantisse ao aluno um ensino mais significativo, que estabelecesse relações concretas entre os conteúdos programáticos ensinados em Geografia e a realidade próxima do aluno.

Diante disso, desde que freqüentávamos o curso de Licenciatura em Geografia temos participado destas discussões e a nossa posição sempre foi favorável a este movimento de renovação pretendido para esta área do ensino, pois era bastante claro que o ensino desta disciplina oferecido nas escolas fazia com que ela caminhasse em sentido contrário ao que consideramos ser o correto para o processo de formação da consciência crítica do aluno sobre o espaço vivido. Além do mais, sempre assumimos uma posição favorável aos anseios de incorporar no ensino os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica.

Hoje, passadas duas décadas do início destas discussões, constatamos que importantes passos foram dados na direção de um ensino de Geografia comprometido com formação crítica do aluno em relação à sua realidade espacial.

Entre estes avanços podemos citar o surgimento, em 1984, de uma proposta curricular para o ensino desta disciplina totalmente elaborada sob os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica. Proposta esta que, inclusive, ainda hoje é o referencial curricular da grande maioria dos professores de Geografia do Estado de São Paulo e que é responsável pela introdução de temas importantes dentro do ensino de Geografia, os quais contribuíram para dar à Geografia escolar o *status* de disciplina curricular, comprometida com a formação do indivíduo consciente.

No entanto, a nossa atuação neste campo do ensino e pesquisa tem nos revelado que estas discussões produziram algumas contradições ao longo desses anos, as quais têm levado a um esvaziamento da contribuição desta disciplina para o processo de formação do indivíduo consciente.

O modo como foram sendo conduzidas estas discussões entre os professores provocaram um esvaziamento teórico do ensino de Geografia. Esvaziamento este que pode comprometer significativamente a formação das bases sólidas no aluno acerca de sua realidade espacial à medida que o professor, diante da expectativa de realizar um ensino cujos conteúdos teóricos se mostrassem relacionados com a realidade imediata do aluno, passou a restringir os estudos da realidade espacial à análise unicamente de fatos vivenciados imediatamente pelo aluno e a secundarizar a transmissão de conteúdos da geografia importantes na análise e interpretação da realidade espacial.

Com isto, não estamos nos posicionando contra o tipo de ensino que procura transmitir os conteúdos de forma concreta ao aluno. Sempre defendemos que esta disciplina, através do seu corpo teórico, deve contribuir para desenvolver uma consciência crítica no aluno sobre a organização espacial da sociedade, e que este processo deve ter como ponto de partida a análise da lógica espacial local, para que a aprendizagem dos conteúdos ocorra da forma mais



concreta possível. No entanto, consideramos importante esclarecer alguns aspectos importantes desta questão.

Temos a convicção de que a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defendemos ser imprescindível que a prática do professor de Geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

Nesse contexto, para que os múltiplos elementos desta realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para “a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (Duarte, 1993 p.206). Em outras palavras, estaremos educando



o indivíduo para ele se adaptar a **naturalidade** de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerados, tendo por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada (Idem,p.206).

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a Geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defendemos que a Geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como preconizamos anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser (Duarte,1993).

Portanto, para que a Geografia escolar seja eficaz na formação da consciência do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso que o professor conduza o aluno a compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade.

Outro aspecto importante deste processo diz respeito aos objetivos específicos da Geografia dentro do currículo escolar e aos conteúdos programáticos desta disciplina que o professor deve transmitir ao aluno para que ele possa obter bases sólidas de pensamento acerca da organização espacial da sociedade.

A Geografia como disciplina do currículo escolar deve estar comprometida com a transmissão de conteúdos teóricos que conduzam o aluno a compreender a organização espacial como um processo histórico que ocorre a partir do momento que os homens transformam a natureza para satisfazer as suas

necessidades, lembrando que esta transformação se faz através do trabalho e que estes homens estão organizados em sociedade.

Sendo assim, ao estudar este espaço, os conteúdos a serem transmitidos pelo professor devem ser aqueles que levem o aluno a compreender tanto os determinantes naturais como os histórico-sociais envolvidos na sua produção.

Neste contexto, tanto natureza como sociedade devem ser analisadas em suas especificidades e dinâmicas próprias, bem como nas suas interações. E isto só ocorrerá por completo se o professor garantir ao aluno o contato com conteúdos teóricos que sejam capazes de explicar todas as dimensões da produção do espaço geográfico. Até mesmo aqueles conteúdos teóricos que de imediato se fazem abstratos para o aluno e que não são imediatamente úteis.

Por exemplo, ao trabalhar com o aluno os determinantes naturais envolvidas na produção do espaço geográfico, o professor deve colocá-lo em contato com conteúdos teóricos que os leve a conhecer todos os elementos da natureza envolvidos no processo (clima, relevo, solo, vegetação, hidrografia, etc.) as relações entre estes elementos e as existentes entre estes elementos e a sociedade e, concomitante a isso, os reflexos destas relações no espaço.

Especificando, significa dizer que, ao trabalhar os reflexos do clima na produção do espaço geográfico, o professor deve levar o aluno a compreender as características e a dinâmica natural do clima em questão, as relações estabelecidas entre este tipo de clima e outros elementos da natureza, como o tipo de relevo, a presença ou ausência de rede hidrográfica na região, o tipo de vegetação existente e assim por diante, bem como as influências deste tipo de clima nas ações da sociedade, como por exemplo, suas influências no tipo de cultivo agrícola do local ou nos hábitos culturais da população.

Por outro lado, e paralelo a isso, na análise dos determinantes histórico-sociais da produção do espaço geográfico, o professor deve levar o aluno a



ter contato com conteúdos teóricos que o faça visualizar todos os elementos da sociedade que participaram da produção do espaço em análise, ou seja, tanto aqueles que se originaram das relações diretas do homem com a natureza através do trabalho (como as estradas, indústrias, minas, usinas, cidades, etc.) como aqueles que se originaram pelo modo como os homens estabeleceram suas relações ao longo da história (como as relações de poder, as idéias, a política, as relações de trabalho, as relações culturais, etc.), que são elementos determinantes na produção do espaço geográfico.

Por exemplo, ao estudar os problemas ocorridos no espaço dos grandes centros urbanos do país, especificamente o fenômeno das enchentes, além de recorrer à análise das dinâmicas naturais envolvidas no problema, como condições climáticas da região, ciclo hidrológico da água, características geomorfológicas do terreno, rede hidrográfica da cidade e a interferência predatória da sociedade na natureza: poluição, assoreamento de rios, pavimentação do solo, que inviabiliza a infiltração da água no solo aumentando o escoamento superficial, o professor deve também conduzir o aluno a visualizar que as relações estabelecidas entre os homens, como as relações de trabalho ou de poder, são elementos que participam da produção do espaço geográfico. Isto será feito através da análise das características e da localização dos bairros mais atingidos pelas enchentes e das condições sociais da população destes bairros, ou das razões que determinaram a fixação desta população nos locais da cidade vulneráveis a enchentes, como poder aquisitivo, as variações de preço do solo existentes no tipo de sociedade em que vivemos, etc.

Se o professor secundarizar ou negligenciar a transmissão de alguns desses conteúdos ao aluno ou então restringir os estudos do espaço geográfico à análise dos elementos presentes na realidade espacial que ele vivencia, estará cerceando a possibilidade de o aluno desenvolver a sua consciência crítica a respeito do espaço vivenciado. Estará contribuindo para formar uma visão superficial no

aluno acerca da organização espacial da sociedade, comprometendo assim o processo de formação do indivíduo livre e consciente.

Portanto, somos favorável a uma prática de ensino que consiga estabelecer relações concretas entre realidade do aluno e conteúdos teóricos estudados em Geografia. No entanto, defendemos que, ao incorporar esse método, o professor deva se colocar num constante processo de reflexão da sua prática para evitar que ela caminhe para o empobrecimento teórico do ensino sobre o qual comentamos anteriormente. Dizemos isto porque foi a partir de uma reflexão constante acerca de nossa prática que adquirimos muitas das convicções que hoje estamos defendendo neste trabalho.

Desde o ano de 1985, quando iniciamos como professora de Geografia da rede oficial de ensino, participamos de muitos debates e cursos, que tinham como objetivo discutir os caminhos metodológicos a serem seguidos para que as relações entre a realidade do aluno e conteúdos da Geografia ocorressem na prática. A maneira como tais mudanças eram propostas pelos especialistas da área que coordenavam as discussões levava-nos à impressão de que implantá-las era apenas uma questão do professor querer. Já nas primeiras tentativas práticas pudemos perceber que estabelecer relações concretas entre teoria geográfica e realidade do aluno não constituía uma tarefa fácil. Encontramos muitas dificuldades na nossa prática e insistentemente refletíamos acerca dos caminhos metodológicos que iríamos seguir para que estas dificuldades fossem superadas. Isso porque percebíamos uma tendência em priorizar a análise da realidade imediata do aluno em detrimento da transmissão de muitos conteúdos da Geografia.

Muitas vezes, percebíamos que nossas aulas haviam se transformado em discussões que não ultrapassavam o senso comum e que, a dimensão espacial do fato estudado não era abordado. Neste processo, chegávamos a ponto de excluir de nossa prática a transmissão de conteúdos que, por se referirem a realidades distantes ou por se mostrarem abstratos para os alunos, tornava-se difícil,

num primeiro momento, estabelecer relações diretas com a realidade empírica do aluno.

O modo como os dirigentes educacionais da época abordavam, entre os professores, a questão da relação entre ensino de Geografia e realidade do aluno, conduzia-nos a restringir o ensino àqueles conteúdos que se mostrassem úteis para a vida cotidiana do aluno. Fato que contribuiu posteriormente para que tivéssemos certeza de que o esvaziamento teórico do ensino não é só resultado de práticas individuais de professores e sim, algumas vezes, um fato legitimado e conduzido pelas próprias autoridades educacionais.

Além disso, sentíamos que esse era um obstáculo a ser vencido não por nós, mas também por muitos professores com os quais mantínhamos contato, cujo discurso revelava claramente isso.

Atualmente, muitos destes obstáculos que enfrentamos desde o início de nossa prática foram de certa forma superados. No entanto, ainda hoje, na nossa atuação como professora da rede oficial, constitui um desafio garantir um ensino que coloque o aluno em contato com o corpo teórico da Geografia na sua totalidade. Muito são os fatores que nos impedem, como redução da carga horária destinada à Geografia no currículo, precárias condições de trabalho. Etc. No entanto, o fator determinante desse fato é que em todo o universo escolar instalou-se a concepção de que o professor deve abandonar a transmissão de conteúdos escolares que não tenham relação imediata com a realidade do aluno.

Esse fato tem sido constatado concretamente através de nossa participação em reuniões de orientações pedagógico-metodológicas que são transmitidas aos professores, tanto no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo da escola - os HTPCs-, como nas Orientações Técnicas para a área de Geografia -as OTs - realizadas pela Delegacia de Ensino.

As orientações do Coordenador Pedagógico da escola ou do Assistente Técnico Pedagógico da área de Geografia, respectivamente, procuram



conduzir o professor a eliminar de sua prática o conteudismo do ensino quando se defende que devem ser ensinados somente os conteúdos que tenham significado para a vida diária do aluno, bem como priorizar a formação de habilidades para que ele possa por si só buscar o conhecimento.

Isto tem feito com que os professores que insistem em transmitir ao aluno um conhecimento que ultrapasse o nível de sua realidade empírica seja rotulado de professor tradicional e ultrapassado.

É muito comum encontrarmos professores que secundarizam a transmissão de conteúdos importantes da Geografia por considerarem desinteressantes ou abstratos. A justificativa sempre recai no fato de que tais conteúdos, além de serem abstratos para o aluno, são conteúdos que não serão úteis para sua vida prática. Um bom exemplo é o estudo restrito às características climáticas da região de moradia do aluno, seja sua cidade, seu estado ou seu país, que não o leva a compreender a dinâmica de outros tipos de clima, pelo fato de serem realidades distantes de sua vivência. Ou ainda, quando o professor deixa de trabalhar conteúdos como latitude, longitude ou noções de escala por se tratar de conteúdos que pouco o aluno utilizará para resolver os problemas do seu cotidiano.

Muitas vezes, temos sentido esse posicionamento entre os próprios educandos, diante de algumas atividades de ensino que procuramos desenvolver com eles. Quando a atividade exige maior grau de abstração, sentimos uma grande resistência por parte deles, que nos pressionam a abandonar os estudos dessas coisas “desinteressantes”. Como a situação que enfrentamos um certo dia, em nossa prática, quando desenvolvíamos com os alunos o tema “As transformações territoriais do Leste Europeu”. Ao apresentar uma atividade de ensino que exigia habilidades cartográficas sobre o processo de fragmentação do território iugoslavo, sentíamos grande resistência dos alunos em se envolverem com a atividade, a ponto de um aluno assim se manifestar: “Professora, eu odeio mapas! E além do mais por que é que temos que estudar sobre a Iugoslávia, se nós somos brasileiros?”.



Durante a mesma atividade de ensino, porém em outra classe, outro aluno ao se defrontar com as dificuldades exigidas pela atividade proposta, questiona: “Professora, por acaso quando eu for procurar emprego, o patrão vai me perguntar sobre a Iugoslávia?”.

A partir desses fatos acreditamos que é preciso que essas questões passem a fazer parte das discussões teórico-metodológicas que ocorrem sobre o ensino de Geografia para que ele não se contextualize dentro de uma concepção educacional comprometida com a formação de indivíduos passivos e acríticos sobre a realidade social que vivenciam.

Nesse sentido, o nosso trabalho se dedicará a uma reflexão sobre esta problemática vivenciada pelo ensino de Geografia, com o objetivo de contribuir para fomentar, entre os profissionais da área, discussões que venham contribuir tanto para a superação do problema, como para o aprimoramento do papel da Geografia escolar no processo de formação de indivíduos livres e conscientes.

Outro fato importante percebido através de nossa pesquisa é que a discussão em torno de um método de ensino eficiente em estabelecer relações entre conteúdos de Geografia e a realidade do aluno, não constitui algo recente dentro da história do ensino de Geografia. Apesar de ser um fenômeno que se intensificou a partir do início da década de 80, temos constatado que já há algum tempo vem ocorrendo, entre os profissionais da área, discussões em torno dessa temática e que os resultados para a Geografia escolar, em maior ou menor intensidade, sempre têm sido em direção ao empobrecimento teórico do ensino.

O próximo capítulo dedicamos a resgatar os momentos da história da Geografia escolar em que as discussões em torno da temática da relação entre ensino de Geografia e realidade do aluno se fizeram presentes bem como os reflexos e determinantes da questão.

Capítulo II

Histórico das discussões acerca das relações entre ensino de Geografia e a realidade imediata do aluno.

2.1 Introdução

Numa retrospectiva histórica dos caminhos percorridos pela Geografia enquanto disciplina do currículo escolar, constataremos que já há algum tempo os profissionais da área vêm refletindo sobre questões de ordem teórico-metodológica que envolvem o ensino de Geografia, de um modo geral, no estabelecimento de relações concretas entre os conteúdos ensinados em Geografia e a realidade do aluno.

Segundo Rocha (1996), já por volta de 1882, Rui Barbosa, nos pareceres que escreveu sobre os problemas do ensino no Brasil, sugeriu algumas



modificações metodológicas no ensino de Geografia que, necessariamente, passavam pela temática da relação entre os conteúdos ensinados em Geografia e a realidade empírica do aluno. Nestes pareceres, sobre o ensino de Geografia, especificamente, argumentou que

o ensino elementar de Geografia não pode obedecer às leis diversas das que regem toda a cultura científica. Onde, portanto, não for absolutamente possível o processo da lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados, ao menos é essencial que a lição parta sempre do conhecido para o desconhecido, e se apoie em objetos tão familiares ao aluno como ao professor. (apud Rocha, 1996-183).

Delgado de Carvalho, apontado por Ferraz (1995) como grande contribuidor para a didática da Geografia, também já em 1925, no seu livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, no qual teoriza sobre os programas de ensino e sobre o estudo de Geografia da época, mostrou claramente isso:

Em todo e qualquer assumpto de Geographia o meio em que vive o aluno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações supplementares e comparativas. (Carvalho, 1925, p.6)

Nessa mesma direção, em 1945, Pierre Monbeig, no seu comentário sobre o ensino de Geografia da época preconizou:

A iniciação geográfica começa no curso primário: é preciso então **“abrir os olhos para o mundo”** dos pequenos que estão no jardim da infância ou nos dois primeiros anos do grupo escolar. Fazer ver o que é um rio, o que é uma estrada, o que é o céu com o sol, as nuvens, a chuva, o calor, o frio, etc., fazer sentir concretamente todos esses elementos da vida cotidiana da maneira mais simples possível. (Monbeig, 1945, p.167-8).

Desde então, as discussões em torno dessa temática vêm se avolumando e importantes caminhos teórico-metodológicos foram trilhados para superar concepções que valorizavam apenas a aprendizagem mecânica de conteúdos

por parte dos alunos. Mas também acreditamos que o modo como foi sendo abordada e compreendida entre os professores a questão da relação entre ensino de geografia e realidade imediata do aluno, pode ter trazido para esta disciplina implicações negativas como a do empobrecimento teórico do seu ensino, sobre o qual tecemos anteriormente alguns comentários.

Nesse sentido, com a finalidade de enriquecer as discussões iniciadas no início deste trabalho acerca dos cuidados que se devem ter quando se opta por uma prática educativa que objetiva unicamente educar o indivíduo para a realidade, achamos oportuno resgatar alguns momentos da história da Geografia escolar em que as discussões dessa temática se fizeram presentes, bem como seus determinantes e os possíveis desdobramentos surgidos para o ensino desta disciplina de um modo geral.

É oportuno esclarecer que existe uma escassez de produção científica nesta área do ensino, cujo objeto de pesquisa tenha sido a história da Geografia como disciplina escolar, no tocante à sua didática.

Além disso, grande parte do material encontrado tem sido resultado de pesquisas que realizaram um levantamento histórico sobre a evolução da didática desta disciplina em relação às conquistas metodológicas de um ensino que valoriza a experiência cotidiana do aluno.

Nenhum deles, no entanto, fez uma reflexão crítica sobre as contradições e os possíveis riscos que este método poderia trazer para o ensino de Geografia e para o processo de formação do aluno.

Sendo assim, este pequeno estudo histórico terá como objetivo principal resgatar os momentos da história desta disciplina em que as discussões em



torno da temática em questão surgiram, seus determinantes sociais e políticos bem como seus desdobramentos para o ensino de Geografia.

2.2 O Período Colonial.

De acordo com informações obtidas de pesquisas sobre o sistema educacional da época colonial e sobre a história da Geografia como disciplina escolar, chegamos à conclusão de que durante esse período em nenhum momento houve a preocupação, por parte dos educadores da época, em buscar uma metodologia de ensino que articulasse conteúdos geográficos e realidade imediata do aluno.

De um modo geral, nessa época, o contexto sócio-econômico do Brasil conduzia todo o nosso sistema educacional para a ilustração dos filhos da elite colonial, visando dar aos estudantes uma cultura geral e fornecer o maior número de informações possíveis sobre as diversas partes do mundo (Ribeiro, 1992). Com isso, acreditamos que a educação como um todo se prestava a atuar simplesmente no processo de informação dos indivíduos e não na sua formação.

Analisando especificamente o ensino de Geografia, verificamos que durante todo o período colonial ela não se constituiu em uma disciplina autônoma do currículo. A aprendizagem de seus conteúdos ocorria junto à leitura e comentários dos autores clássicos. Rocha (1996) assim descreveu o tipo de ensino de Geografia que ocorria na época:

a fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo de geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território bem como do povo que nele habitava era um dos recursos que os professores utilizavam para melhor elucidar um trecho analisado (Rocha, 1996, p.128)

Nessa mesma direção conduz-nos Almeida (1998) que, ao discorrer sobre a didática da Geografia na época, afirmou que os conteúdos geográficos transmitidos aos alunos eram informações alheias e despreocupadas com a realidade vivida pela colônia.

Tais informações nos levam a crer que nesse período, provavelmente, os profissionais envolvidos com o ensino de Geografia não tiveram a preocupação com um método de ensino voltado para a análise da realidade imediata do aluno.

Segundo Rocha (1996), a Geografia, durante todo o período colonial, constituiu-se em um saber desinteressado e neutro, longe de fornecer elementos que contribuíssem eficazmente para a compreensão do real pelo aluno.

2.3 O Período Imperial

Por volta de 1837, ano de fundação do Colégio Pedro II, a Geografia adquiriu, no currículo escolar brasileiro, o estatuto de disciplina autônoma (Rocha, 1996).

Nessa época, até por volta de 1850, constatamos que em nenhum momento houve preocupação com a relação entre ensino de Geografia e a realidade do aluno.



Na mesma direção, Almeida (1998) nos apontou que a Geografia ensinada durante todo o período imperial, de um modo geral, era uma Geografia descritiva para a qual a memorização era indispensável, partindo-se sempre do estudo de localidades distantes para locais mais próximos. As informações sobre o território brasileiro eram raras e pouco valorizadas. A maioria do material didático era importado, versando muito pouco sobre a realidade brasileira.

Encontramos respaldo para essas afirmações em Rocha (1996), que, ao descrever sobre a metodologia do ensino de Geografia do período imperial, até por volta de 1850, assim o fez:

...Preconizava-se que se deveria começar os estudos a partir do mais distante até atingir o mais próximo (geralmente os conteúdos programáticos desta disciplina, organizados de forma enciclopédica, iam desde a descrição da esfera celeste, passando em seguida pela descrição das características naturais e humanas dos diferentes continentes, para somente no fim alcançar a descrição do Brasil) e não raramente, por conta do volume de informações a serem transmitidos nas poucas horas semanais destinadas a esta disciplina, os programas não conseguiam ser cumpridos integralmente. (1998, p.154)

Somente a partir de 1850, começaram a surgir algumas discussões sobre a necessidade de transformar a Geografia ensinada no Brasil em uma disciplina que oferecesse ao aluno maiores informações sobre o território brasileiro.

Tanto que, em 1854, no novo regulamento do Colégio Pedro II, deu-se maior ênfase aos estudos partindo da realidade brasileira (Rocha, 1996). Mas, vale ressaltar que as discussões giravam mais em torno da modificação do conteúdo no sentido informativo, e não em torno do método.

Isto nos confirmou Rocha quando declarou em seus estudos que a Geografia veiculada nessa época era uma Geografia “meramente descritiva , sem preocupação nenhuma com uma análise científica dos fenômenos abordados” (1996, p.163).

Nessa época, já havia um número maior de material didático nacional, cujo incentivo de produção ocorreu por parte das autoridades políticas do país a fim de fornecer aos alunos maiores informações sobre o território brasileiro, para informação de características nacionais. A discussão em torno do método não havia ocorrido até então.

De acordo com Rocha (1996), é no final do período imperial que tiveram início importantes questionamentos sobre a Geografia escolar, seus conteúdos e métodos de ensino.

Este fato justificou-se pela repercussão que teve, para o ensino de Geografia, as críticas teórico-metodológicas lançadas por Rui Barbosa, ao ensino de uma forma geral, em seus pareceres sobre a situação do ensino primário e secundário no Brasil.

Nessa época, Rui Barbosa na qualidade de relator da comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, em oposição ao atraso pedagógico no qual se encontrava nosso sistema de ensino, elaborou pareceres, propondo um programa para o ensino primário e outro para o ensino secundário. Tais pareceres se constituíram numa grande discussão em torno do método pedagógico do ensino brasileiro.

Influenciado por idéias liberais presentes nos Estados Unidos e na Europa, Rui Barbosa fez profundas críticas aos métodos pedagógicos vigentes no Brasil, propondo um método de ensino que transformasse os conteúdos ensinados na escola em algo mais concreto para o aluno.

Sendo assim, o modo como vinha sendo ensinada a Geografia também passou a ser alvo de suas críticas. O trecho seguinte refere-se a um de seus pareceres e nos dá a idéia do tom de suas críticas aos métodos do ensino geográfico da época:



Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia . Tomemos, por exemplo, a Pequena Geografia da Infância, composta para uso das escolas primárias. Depois de algumas definições geométricas que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: definição da Geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanhas, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo , lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista da religiões e raças humanas, com sua distribuição pelas várias partes e Estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendidos, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. Então, em vez de principiar pelo município, pela província ou pelo país, o curso consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América (onde o discípulo repete simplesmente o nome da pátria, confundindo, sem uma palavra de distinção, entre os demais Estados) e à Oceania, para, depois, recomeçando, estudar a geografia particular de todos os países das cinco partes do mundo, e só no fim receber notícias do seu. O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo , tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém, quasi todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quasi absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos , lagos, rios, montes, ilhas , penínsulas, cabos: cerca de mil. Na geografia particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar. Grifos nossos (apud Rocha 1996,p.181-182)

As críticas lançadas por Rui Barbosa constituíam um avanço para a época à medida que apontavam para a ineficiência dos métodos de ensino que apenas valorizavam a aprendizagem mecânica e a simples memorização de conteúdos.

No entanto, acreditamos que, já existia em suas proposições a preocupação que presenciamos hoje de forma geral no nosso sistema de ensino: principiar o ensino de geografia pela realidade local do aluno.

Segundo Rocha (1996), apesar das idéias expressas nos pareceres de Rui Barbosa não terem se concretizado dentro do ensino de Geografia da época,



o seu conteúdo muito influenciou as discussões que ocorreram mais tarde em torno desta temática. Tais idéias inauguraram para a história do ensino desta disciplina o início das discussões em torno de um método de ensino cujo objetivo fosse banir, as definições abstratas e priorizar o ensino de conteúdos que se apresentassem mais relacionados concretamente com a realidade próxima do indivíduo.

Nessa direção também nos aponta Issler quando, ao discorrer sobre as contribuições deste intelectual para o ensino de Geografia, atribui-lhe o mérito de “pioneiro na renovação do ensino da Geografia no Brasil” (1973,p.83)

Além disso, torna-se importante lembrar que grande parte das idéias deste intelectual foi trazida de volta para o ensino desta disciplina quase 40 anos depois por Delgado de Carvalho, intelectual brasileiro que, como veremos mais adiante, exerceu forte influência dentro desta área do ensino, principalmente no tocante à introdução de discussões teórico-metodológicas.

Outro momento do final do período imperial que é apontado como de importante significado para o ensino de Geografia em relação à discussão de seus métodos foi quando aconteceu, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro.(Rocha, 1996)

Tal acontecimento reuniu educadores do Brasil para tratar de variados temas que envolviam o sistema educacional brasileiro como um todo. Uma das questões em pauta dizia respeito aos métodos e programas de ensino nas escolas primárias e nos estabelecimentos de instrução secundária, sua reforma e adoção de livros.

Dentro da área da Geografia, Januário dos Santos Sabino, em seu parecer sobre o ensino de Geografia, encaminhou sua oratória no mesmo sentido da

de Rui Barbosa no tocante à aplicação de um método de ensino que fizesse dos conteúdos algo mais concreto para o aluno. Em sua fala percebe-se claramente isso:

Geografia do Brasil.-Estudo da localidade que estiver a escola: rua, quarteirão, freguesia, município. Orientação: valles, montes, rios, lagôas, que existirem nos arredores da escola. Com o fim de preparar o alumno para o estudo de geographia, o professor, procedendo sempre da observação, traçará no quadro preto em primeiro lugar o plano da escola, depois o da rua até o do município, e praticará com elle acerca dos principais habitantes, edificios, lavoura, commercio e industria da localidade. Na esplanção dos termos geográficos, montes valles, rios, lagos, etc., o professor bascará as lições na observação, já mostrando os montes, rios, etc., que existirem nas proximidades da escola, já referindo-se áquelles que o alumno tiver visto. (apud Rocha, 1996, p.188-9)

Percebe-se que as discussões seguem em busca de um método que valorize a aprendizagem de conteúdos para a compreensão da realidade imediata.

Segundo Rocha (1996), apesar destas acaloradas discussões estarem surgindo no final do período imperial, muito pouco foi alterada, nesta época, a situação do ensino de Geografia. Na prática, continuou existindo um ensino cujo método priorizava a descrição e a memorização de fatos geográficos, objetivando a aprendizagem mecânica de conteúdos.

2.4 Da República aos dias atuais

No período republicano, as transformações políticas, administrativas e econômicas surgidas pela instituição do regime republicano de governo, e o surgimento de uma classe de intelectuais e profissionais liberais na nossa sociedade exigiu uma renovação pedagógica e educacional da nação. Nas três



primeiras décadas da República, muitas reformas se sucederam na tentativa de modernizar o sistema educacional do país. (Ribeiro, 1992)

Logo de início, criou-se um Ministério para tratar da Educação. Sob a liderança de Benjamin Constant, então nomeado Ministro, estabeleceram-se e delinearam-se objetivos educacionais do novo regime. A grande marca do período republicano na nossa educação foi a influência do Positivismo Europeu. Sob o comando de Benjamin Constant, o ensino literário, humanístico e erudito realizado na época imperial cedeu lugar a um ensino de cunho científico cujo objetivo era cultivar a razão científica no país. Nesta fase, foi dada “ênfase em métodos de ensino mais eficientes e na cientificidade do conhecimento a ser ensinado” (Almeida, 1998, p.103).

Sob a égide do Positivismo, diversas reformas no ensino se sucederam. Até 1920 foram implantadas as seguintes reformas: Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915). (Ribeiro, 1992)

Especificamente para o ensino de Geografia, no tocante ao surgimento de discussões em torno de um método de ensino que visasse estabelecer relações concretas entre conteúdo de Geografia e realidade do aluno, não se tem notícia, até então, de nenhum momento em que esta temática tenha surgido como pauta de discussão entre os especialistas da área.

De acordo com Rocha (1996) essas reformas, apesar de objetivarem mudanças significativas para o ensino de um modo geral, não tiveram tanta eficiência no que se refere ao aprimoramento do método de ensino de Geografia. As únicas modificações realizadas dentro dessa área foram no nível estrutural, como diminuição ou aumento de carga horária ou mesmo mudanças de conteúdos por séries.

Apesar das transformações teórico-metodológicas que o ensino de tal disciplina vinha sofrendo na Europa, aqui no Brasil ainda vigorava um ensino

cujo método era a descrição e a memorização. Portanto, acreditamos que discussões em torno de um método de ensino que articulasse conteúdos da Geografia e realidade imediata do aluno não tenha ocorrido até o final da primeira década deste século.

No entanto, já se avolumavam as discussões em torno da necessidade de se produzir material didático nacional que desse maior informação ao aluno sobre o território brasileiro. Tanto assim, que neste período já contávamos com um número significativo de material didático que versava sobre o território brasileiro e suas características.

Por volta de 1920, a metodologia utilizada até então para o ensino de Geografia começou a ser alvo de importantes discussões e reflexões. Fato que levaria a profundas transformações tanto no currículo como na maneira de ensinar tal disciplina.

Este fato deve-se a dois grandes fatores: às influências das idéias presentes na obra de Delgado de Carvalho e ao fato das autoridades políticas do país enxergarem na Geografia uma disciplina eficiente para inculcar na consciência dos indivíduos a ideologia do nacionalismo patriótico.

A obra de Delgado de Carvalho introduziu no Brasil mudanças teórico-metodológicas que ocorriam na Geografia praticada no exterior, principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra.

O conteúdo de sua obra teve bastante significado para a história da Geografia brasileira. Nela, Delgado de Carvalho emitia duras críticas ao tipo de Geografia praticada até então no Brasil. Propunha que esta ciência adotasse um maior rigor científico em sua análise da realidade, criticando tenazmente a Geografia mnemônica e descritiva.

De acordo com Ferraz (1995), Delgado de Carvalho muito contribuiu para a implantação de uma Geografia brasileira com bases modernas e



mais científicas. Em sua obra postulava um método que “consistia em descrever realidade de forma objetiva, empiricamente comprovada, racionalmente exata, de maneira a inviabilizar dúvidas e contradições” (Ferraz, 1995, p.55-56). Tratava-se de um “método científico, de fundamentação positivista-funcionalista, que os geógrafos brasileiros identificavam como o único capaz de resolver os problemas da ciência e da sociedade brasileira” (Idem, 55-56).

Especificamente voltado para o ensino de Geografia, em 1925, lançou um livro intitulado “Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)”, no qual dedicou-se a criticar o método de ensino utilizado até então pelos professores de Geografia no Brasil.

Propôs uma metodologia que fizesse dos conteúdos ensinados algo relacionado de forma concreta com a realidade do aluno, ao mesmo tempo em que defendia a necessidade de suprimir do ensino os conteúdos que se fizessem abstratos e não apresentassem utilidade prática para a existência empírica do aluno.

Na prática, isto deveria ocorrer à medida que o professor voltasse todo o ensino para a análise da realidade brasileira. Informações sobre outras partes do mundo deveriam ser utilizadas como informações complementares. Além disso, defendia que o professor deveria fazer do ensino algo necessariamente prazeroso e cativante para o aluno.

Os trechos abaixo retirados de sua obra nos dão bem a noção disto:

Em todo e qualquer assumpto de Geographia, o meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações suplementares e comparativas. (Carvalho, 1925, p. 6);

A Geographia pátria precisa, por conseguinte, servir de base e de ponto de partida ao estudo da physiographia e da geologia do globo. Devemos passar mais rapidamente sobre os assuntos que não têm applicações no Brasil; deixemos o estudo mais

detalhado das geleiras aos estudantes suíços e o exame circunstanciado dos vulcões aos japoneses e aos equatorianos. Insistamos, em compensação, sobre climatologia tropical, sobre as condições das zonas semi-áridas do globo, sobre tipos de formação litorânea, recifes, etc. (Idem, 1925, p. 7)

Não podemos negar que a obra de Delgado de Carvalho foi bastante significativa no processo de consolidação da Geografia como ciência moderna na época. Para o tipo de ensino que vigorava, acreditamos que se constituiu em um momento importante para a história desta disciplina escolar, pois ela introduziu entre os educadores importantes reflexões acerca do método, que até então nunca tinha se realizado. Reflexões estas que levaram os professores a repensar a eficiência do ensino de Geografia para a compreensão da realidade pelo aluno.

No entanto, o fato de Delgado de Carvalho em sua obra preconizar que o ensino de Geografia devesse priorizar a transmissão de conteúdos que versassem sobre a realidade brasileira e considerar como secundários conteúdos que abordssem outras partes do mundo, deixa-nos a impressão de que era favorável a uma concepção reducionista de ensino, ou seja, de um ensino que se prestasse a formar o indivíduo unicamente para sua existência empírica. O que deve ter influenciado de forma significativa a prática de muitos professores de Geografia da época.

Essa nossa convicção ganha sentido quando detectamos que o fato de este autor propor que os conteúdos fossem apresentados aos alunos de forma cativante se relacionava intimamente com os anseios que tinha de que o ensino de Geografia devesse estar comprometido em desenvolver no aluno o sentimento de amor pela pátria, o que provavelmente levaria a um ensino restrito e a mostrar somente os aspectos positivos da realidade brasileira, quando sabemos que na época o Brasil enfrentava inúmeros problemas sociais e econômicos e intensos movimentos sociais eclodiam.

Pelo que temos conhecimento de sua obra, acreditamos que em nenhum momento ele procurou demonstrar a importância de se realizar uma análise crítica da realidade brasileira em sua totalidade. A intensão era inculcar o otimismo e o amor à pátria. Para Delgado de Carvalho,

O ensino da geographia pátria é entretanto um dever de intelligencia e de patriotismo. Aos nossos jovens patricios não devemos apresentar a geographia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo. Por meios de bons mappas, de graphics, de perfis, de diagrammas, de photographia, si for possivel, é preciso tornal-a facil e captivante. E' pelo conhecimento do paiz , pela consciencia de suas forças vivas que podemos chegar a apreciar-o no seu justo valor. O historico dos acontecimentos economicos e sociaes nos permite comprehender sua formação e explical-a . Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro , esclarecido e intelligente, sem phrases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cêgo, mas sim justificado e nobre. (Carvalho, 1925, p. 87-88)

Vlach (1989), ao fazer uma análise crítica da obra de Delgado de Carvalho, coloca-o como um intelectual que estava a serviço do Estado a fim de transformar a Geografia em uma disciplina veiculadora da ideologia do nacionalismo patriótico, a fim de que todos “ignorassem (melhor: sequer constatassem) as diferenças sociais internas , que tendiam a aumentar , em consonância com o fortalecimento, aqui , do capitalismo” (Vlach, 1989, p.150). Para esta autora,

a importância que D. de Carvalho conferiu ao ensino de Geografia liga-se à ideologia do nacionalismo patriótico e, significativamente, a *ciência* (geográfica) deveria fornecer-lhe os instrumentos lógicos, com o fim de atingir um “*patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente*” daí o seu propósito de edificação da Geografia moderna, isto é, lógica, científica, no Brasil. (Vlach, 1989, p. 151-152)

Verificamos que por trás do incentivo ao ensino de Geografia mais significativo para o aluno existia uma intenção bastante clara de Delgado de Carvalho. O grupo de intelectuais que comungava com suas idéias estaria implicitamente defendendo os interesses da classe dominante da época, e que, no

caso, era o desejo de introduzir modernamente o país dentro do desenvolvimento capitalista.

Outro fato que não podemos ignorar em relação à obra de Delgado de Carvalho, assim como de outros intelectuais da época, eram os traços marcadamente positivistas, os quais faziam dela uma obra

Desvinculada de qualquer subjetividade, de quaisquer interesses políticos, de sorte que o real não seja apreendido enquanto produto histórico, isto é, como produto de relações em uma sociedade capitalista, originada na e pela divisão entre classes, não somente opostas e/ou complementares entre si, mas classes estruturadas de forma que uma constrói a outra enquanto o seu contrário, a sua diferença por excelência. (Vlach, 1989, p.154),

servindo assim de instrumento para uma hegemonia do discurso do progresso capitalista além de contribuir para “civilizar” o Brasil à medida que este “deveria acompanhar o extraordinário desenvolvimento material (sentido amplo) capitalista”. (Idem, p.155)

Segundo Vlach, o que Delgado de Carvalho estaria fazendo era cobrar da Geografia no Brasil papel semelhante ao desempenhado por esta ciência nos países da Europa, quando da época da consolidação do Estado-nação, ou seja, esta disciplina escolar estaria destinada a inculcar nos alunos “o amor à pátria, nos termos de uma ideologia nacionalista embasada no pressuposto da igualdade de todos, como se todos fossem, de fato cidadãos”(1989, p.154).

Portanto, concordando com Vlach (1989), acreditamos que Delgado de Carvalho sob o discurso da “orientação moderna” em Geografia e das necessidades de um ensino de Geografia articulado com a realidade imediata do aluno- no caso a brasileira-, escondia uma ideologia que serviria ao movimento do capital o qual se interessava por critérios lógico-científicos para a necessária reorganização do espaço geográfico no contexto da divisão internacional do trabalho.

A partir disso, podemos concluir que as modificações que Delgado de Carvalho propunha para o ensino de geografia da época estariam a serviço do movimento do capital e não a serviço da formação do aluno como um ser consciente e crítico, como se justificava na época.

Sendo assim, para tal não era necessário, nem pertinente, que o ensino fosse direcionado a elevar a consciência do indivíduo para além da sua existência. Caso contrário, inviabilizaria os interesses da classe dominante.

A obra de Delgado de Carvalho inaugura o momento na história do ensino de Geografia no qual as discussões em torno do método de ensino começam a se concretizar na prática. Mudanças significativas no programa de Geografia de diversas escolas da época foram realizadas para implementar as idéias propostas por esse intelectual. (Rocha, 1996)

A partir da década de 30, as propostas contidas no método de ensino defendido por Delgado de Carvalho começam a ganhar maior força dentro do ensino de geografia pelo fato de ter eclodido no meio educacional brasileiro o Movimento de Escola Nova, do qual, este intelectual era membro atuante.

Segundo Romanelli (1991), Delgado de Carvalho compunha o grupo de educadores que criou em 1924 a A . B. E.- Associação Brasileira de Educação, que deu o primeiro passo para o Movimento Escolanovista no Brasil. A A . B. E. foi responsável pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Este movimento estava voltado totalmente para questões de ordem pedagógico-metodológicas do ensino. Sob a justificativa da ineficiência dos métodos de ensino tradicionais, pretendia-se introduzir métodos de ensino, denominados "Métodos Ativos", que tivessem maior eficiência na formação do cidadão.

De um modo geral, tal movimento objetivava introduzir no ensino mudanças metodológicas com o propósito de, através da escola, construir nos



indivíduos um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, que se fizessem úteis no manejo de seu futuro e dos fatos da vida prática (Issler, 1973).

Assim sendo, tal movimento dirigiu críticas profundas aos métodos do ensino tradicional, por se pautarem na transmissão do conhecimento e centrarem-se na autoridade do professor, propondo-se que o ensino deveria ser algo considerado agradável para o aluno e que a transmissão de conteúdos abstratos cedesse lugar ao ensino de conteúdos que tivessem um significado prático para o aluno.

As discussões realizadas nesta época sobre o método tradicional retiraram do ensino o seu maior substrato: a transmissão do conhecimento, o que fez com que o ensino, de um modo geral, se esvaziasse teoricamente e que a escola negligenciasse a sua função como produtora de bases sólidas de pensamento no indivíduo.

Essas idéias influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro, durante muitos anos. Segundo Saviani

Após a promulgação da Constituição de 1934, a Escola Nova vai ganhando terreno no Brasil e, em 1947, em decorrência já da nova Constituição, a de 46, que determinou ser atribuição da União fixar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova lei. Essa comissão reúne os principais educadores da época e nela figuram, em maior número, escolanovistas, o que já traduz uma predominância do escolanovismo na Educação brasileira nesse período que vai até cerca de 1960. (1991, p.92)

Cintra (1970), ao enaltecer os Métodos Ativos, mostra-nos a permanência das idéias escolanovistas ao longo dos anos e reforçam as nossas convicções sobre o fato de que essas idéias transformaram a escola num local de formação de indivíduos adaptáveis à realidade social existente, ou seja, indivíduos para viver a sua realidade do modo como ela se apresenta:



Através dos métodos ativos estabelece-se uma relação de reciprocidade em que ambos os termos- o indivíduo e o Meio- aquele como um ser em crescimento e este com seus valores sociais e morais interagem por um processo ativo de assimilação e acomodação em vista a uma adaptação onde ambos se beneficiam e se enriquecem (1970,p.35).

Influenciadas por este pensamento, muitas obras surgiram direcionadas especificamente ao ensino de Geografia, Aguayo (1966), ao discorrer sobre a didática da Escola Nova, põe-se a dedicar um espaço em sua obra do modo como deveriam ser aplicados os métodos ativos nesta área do ensino. Ao argumentar sobre a importância desta disciplina dentro do currículo, verificamos que insiste em ressaltar o seu valor pragmático para a vida do aluno, o que é bem característico dos adeptos do movimento da Escola Nova:

É tão variado e grande o valor desta matéria que não é necessário esclarecê-lo. O estudo da Geografia nutre e fortalece o amor da pátria, cultiva o senso da realidade das coisas, estimula o sentimento da tolerância e de amizade para com os povos estrangeiros, contribui para corrigir a miopia intelectual da política de campanário e é de muita utilidade para a maioria dos ofícios e profissões humanas. (Aguayo, 1966, p.190)

Além disso, verificamos através destas palavras, que se insiste na competência da Geografia em desenvolver comportamentos no aluno para uma vida harmoniosa em sociedade.

Na sequência, Aguayo (1966) procurou justificar a eficiência dos métodos ativos dentro do ensino de Geografia, lançando críticas profundas ao ensino tradicional. Note-se que nas entrelinhas da crítica que faz ao método tradicional existe um incentivo a uma secundarização do ato de transmissão do conhecimento:

No século xx ,o ensino da Geografia procura sobretudo desterrar da escola o esquema livresco do século precedente, o rotineiro plano que começa pela descrição e limites dos países ,trata depois de montanhas e águas, clima, plantas animais e termina por estudar os habitantes, condições econômicas, governo, língua e religião (Idem, p.192).

e,

A escola antiga exigia muito. Seu ideal era fornecer à criança uma enorme soma de conhecimentos, convertendo-a em verdadeira enciclopédia viva. Em geografia, especialmente, levava-se ao absurdo esse aspecto material da instrução. As crianças memorizavam um número considerável de fatos e minúcias; e o resultado do sistema era que um estudo, naturalmente interessante, como é, sem dúvida, o da geografia, ficava em instrumento de tortura mental. (Idem, p.195)

Por outro lado e concomitante essas críticas dirigidas à escola tradicional, procurava enaltecer a didática da escola nova pelo fato de proporcionar um ensino agradável ao aluno, e ainda, ser capaz de, através do ensino, priorizar a formação de habilidades em detrimento da transmissão de conteúdos:

O ensino tomou caráter dinâmico e para isso a escola nova adotou o princípio do trabalho, segundo o qual a geografia se converte em trabalho executado pela criança, sob a direção e a orientação do mestre (Aguayo, 1966, p.192);

e,

A escola atual (e sobretudo a escola progressista) tem reagido contra essa falta de senso pedagógico. Como todos os demais estudos escolares, o da geografia deve ser bem motivado, o que importa em relacionar as lições desta ciência com os interesses e experiências das crianças. É necessário pôr de lado a idéia de que, por ser interessante para os adultos, este ou aquele estudo deve sê-lo também para o jovem (Idem, p.195-96).

Ao defender a necessidade de o professor de Geografia oferecer um ensino prazeroso e agradável ao aluno, orienta claramente para a seleção de conteúdos, especialmente eliminando os cansativos e abstratos demais para o aluno e os que não se relacionassem de modo vital com a experiência infantil, ou ainda, aqueles que não se pudessem apresentar “ em forma de problemas, cuja solução dependa por inteiro do educando”(Aguayo,1966,p.196).

Outro ponto negativo das idéias escolanovistas foi de que elas levaram a uma secundarização do papel do professor no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo que quem determina o ritmo do processo são os desejos e os anseios do aluno. Aguayo em suas orientações para o ensino de Geografia deixa isso bastante claro, chegando a fazer a seguinte orientação: “A

melhor maneira de assegurar o interesse nesta matéria é deixar que as crianças, sob a direção de seus mestres, escolham o assunto ou o tópico de cada trabalho. Desse modo ficam suficientemente motivadas as tarefas escolares” (Idem, p.196).

Entendemos ser descabida essa proposição de se delegar ao aluno a escolha do conteúdo a ser estudado, por reconhecermos que esta é uma tarefa do professor. Muitas vezes os conteúdos que o aluno deseja aprender são aqueles que vêm ao encontro de seus desejos, suas sensações e suas aspirações, os quais emergem de sua condição empírica imediata. Fato que, como demonstramos anteriormente, mostra-se insuficiente para um ensino que objetiva formar o indivíduo consciente e dono do seu destino. Por outro lado, os conteúdos que o aluno tende a rejeitar são aqueles que, pelo grau de abstração, poderão proporcionar o salto de consciência do indivíduo para além de sua existência empírica. (Saviani,1991).

Com isto não estamos defendendo que o professor não deve levar em consideração os interesses dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o que defendemos é que o professor não deve se guiar exclusivamente pela vontade imediata da clientela escolar, “que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade”.(Saviani, 1995, p.60)

Ao deixar que o aluno assuma o controle do processo de ensino-aprendizagem, escolhendo somente os conteúdos que lhe são interessantes e prazerosos, o professor estará comprometendo muito a formação deste aluno.

Segundo Saviani (1985) se atentarmos para o contexto histórico no qual o movimento escolanovista emergiu no meio educacional brasileiro, verificaremos que o seu surgimento constituiu importante estratégia da classe dominante para conter os ânimos dos movimentos populares que politicamente reivindicavam a expansão da escolarização. Nesse sentido, tal movimento constituiu

um retrocesso para o que se vinha conquistando até então em relação à democratização do ensino.

Assim na concepção de Saviani,

A “Escola Nova” surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a “qualidade do ensino”, a “escola nova” desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. (1985, p.31-32)

A partir disso talvez possamos compreender por que a Escola Nova tinha como propósito deslocar “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico...” (Idem, p.20). O fato de os indivíduos serem educados para agir com a emoção, dominando a razão tornaria a convivência social mais harmoniosa, ainda mais se os conteúdos a serem ensinados fossem estrategicamente selecionados para tal.

Para Duarte, a concepção pedagógica advogada pela Escola Nova constitui um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar, pois trata-se “de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor” (1998, p.89). Fato este que “acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo” (Idem, p.90).

Portanto, acreditamos que para o ensino de Geografia tal movimento, à medida que introduziu discussões acerca do método de ensino, contribuiu para dar início a um empobrecimento teórico e conseqüentemente a um comprometimento no processo de formação da consciência crítica do aluno acerca de sua realidade espacial.

A partir da década de 60, este movimento começou a entrar em crise e a Educação brasileira passou a sofrer influência da Pedagogia Tecnicista (Saviani1991). Foi sob a influência desta tendência pedagógica que a Geografia junto com a História e a Sociologia transformaram-se em uma disciplina denominada Estudos Sociais.

Para Mascarin (1996), a disciplina Estudos Sociais surgiu no momento em que no Brasil a área de humanidades, dentro do currículo, se via bastante desvalorizada por parte do Estado militar. Sua função era

substituir o ensino de geografia e história no 1º. e 2º. graus, com o objetivo de preparar ideologicamente os jovens e os adolescentes, utilizando-se de conteúdos que dissimulavam a realidade do sistema repressor que buscava ocultar e dificultar a formação de uma consciência crítica. (1996, p.66)

Nesse sentido, acreditamos que as discussões em torno do método de ensino da Geografia e sua relação com a realidade imediata do aluno ficaram bastante adormecidas durante toda as décadas de 60 e 70. Isso devido ao período ditatorial militar vivido pelo Brasil que não se mostrava propício para debates e discussões democráticas em torno de questões metodológicas sobre o ensino.

Nessa época, os conteúdos, objetivos e metodologias a serem utilizadas no ensino de Geografia chegavam até o professor de forma bastante autoritária, seja através de publicações da Secretaria de Educação que eram efetuadas no Diário Oficial, seja através do Guia Curricular para o ensino de Geografia (1978), elaborado e implantado em meados dos anos 70 sem nenhum envolvimento ou participação dos professores e sem a preocupação com reflexões sobre a metodologia utilizada em sala de aula. (Mascarin,1996).

Portanto, depois do movimento da Escola Nova, não temos notícia de nenhum outro momento, até o final da década de 70, em que tenham surgido discussões em torno dos métodos de ensino no Brasil, tampouco de discutir

especificamente os métodos de ensino de Geografia, no tocante as suas relações com a realidade imediata do aluno.

No início da década de 80, as discussões sobre o ensino de Geografia sofreram a influência de dois processos. Por um lado, a abertura política fez com que se multiplicassem as análises sobre o caráter da educação em geral e do ensino da Geografia em particular. Nesse contexto, o ensino de Geografia mostrou-se terreno propício para a busca da conscientização política, ganhando força as propostas inspiradas em ideais políticos de esquerda. Por outro lado, ressurgiram questões pedagógico-metodológicas semelhantes àquelas abordadas pelo movimento escolanovista, só que agora com a roupagem do construtivismo.

As idéias construtivistas ainda hoje se fazem bastante presentes no ideário educacional brasileiro. Calcada na psicologia de Jean Piaget, essa teoria atingiu de um modo geral todo o pensamento pedagógico brasileiro. Ela apregoa aos educadores que o objetivo primordial da educação escolar deve ser o de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo. Ao invés do aluno receber o conhecimento pronto e acabado, deve ser levado a construir o seu próprio conhecimento.

Em outras palavras, os educadores construtivistas propagam que o professor deve abandonar o ensino de conteúdos enfadonhos e abstratos e adotar um método de ensino que valorize os conteúdos que tenham relação concreta com a vida cotidiana do aluno. Fato que tem levado, na grande maioria das vezes, o professor a secundarizar a transmissão de conteúdos importantes pela razão de estes se mostrarem, num primeiro momento, abstratos aos alunos. Assim, o conhecimento transmitido tem sido aquele possível de se comprovar empiricamente e útil na resolução de problemas surgidos na vida cotidiana do aluno.

Duarte (1998), que tem procurado analisar teoricamente a formação do indivíduo e a educação escolar numa perspectiva histórico-cultural, em um de seus estudos, propõe-se a dissertar sobre os efeitos produzidos por esta



corrente pedagógica no sistema de ensino brasileiro, e, conseqüentemente no processo de formação do indivíduo. Segundo Duarte, o construtivismo constitui um exemplo de posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar, pelo fato de ser uma concepção pedagógica que se respalda em “teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superiores àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas”. (idem, 1998, p.90-1) Em apoio a essa caracterização daquilo que seria a posição do construtivismo em relação ao ensino, Duarte apresenta a seguinte passagem do pesquisador piagetiano Fernando Becker:

Quando um professor ensina um conteúdo a seus alunos (...) ele atravessa todo o processo de construção do conhecimento obstruindo o processo de abstração reflexionante. Em nome da transmissão do conhecimento ele impede a construção de estruturas básicas de todo o conhecer, ou a priori de toda a compreensão. É isto que Piaget quer dizer ao afirmar que toda a vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente esta e tantas outras coisas. (apud Duarte, 1998, p.91-92).

A partir destas palavras, podemos concluir que as idéias construtivistas contribuem, de uma forma ou de outra, para disseminar entre os educadores que o ato de transmissão do conhecimento científico deve ser secundarizado pelo professor e conseqüentemente pode levar a um retrocesso no processo de formação do indivíduo, uma vez que sabemos que é o contato do aluno com o conhecimento científico, na sua totalidade, que irá garantir-lhe a formação de bases sólidas de pensamento sobre a sua realidade.

Para este autor, além da secundarização do ato de transmissão do conhecimento, o construtivismo promove também uma secundarização do papel do professor dentro do processo de ensino:

o professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno. (Duarte, 1998, p.94)

As idéias construtivistas quando surgiram, exerceram bastante influência no pensamento pedagógico brasileiro a ponto de levar a CENP, Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a promover a partir de 1984 em todas as áreas do ensino, modificações que levassem a uma reformulação de conteúdos, objetivos e metodologias, a fim de transformar o ensino de até então em algo mais agradável e significativo para o aluno. Conseqüentemente, isso teve bastante repercussão no ensino de Geografia da época e até hoje muito tem influenciado a prática de seus professores.

Naquela época, na condição de professora recém-ingressante na Rede Oficial de Ensino, participamos ativamente das discussões realizadas nos encontros entre a comissão representante da CENP e os professores de Geografia que atuavam no ensino público. Tais encontros ocorriam com o objetivo de realizar as modificações preconizadas pelas idéias construtivistas, no ensino de Geografia.

Concomitante a estas discussões ocorridas em torno das modificações de ordem pedagógico-metodológica propostas para o ensino de Geografia, na universidade existia um movimento que objetivava incorporar à Geografia escolar as transformações de ordem teórico-epistemológica sofridas nos últimos anos pela ciência geográfica.

Tais transformações diziam respeito ao fato de a ciência geográfica ter incorporado a dialética como método de investigação científica do espaço. Isso motivaria grande parte dos intelectuais da área a defender a importância de essas transformações chegarem à Geografia escolar, que até então se apresentava como uma disciplina que se fundamentava nos pressupostos da Geografia Tradicional.



Cabe aqui lembrarmos que a Geografia Tradicional representa a corrente do pensamento geográfico que se fazia calcada nos postulados do positivismo.(Moraes,1995)

Sendo assim, oportunamente diante das propostas de reformulações de ordem pedagógica propostas pela CENP para o ensino de Geografia, os intelectuais da área, que integravam a equipe selecionada para representar a área de Geografia propunham que também se introduzissem dentro da Geografia escolar as modificações de ordem epistemológica ocorridas nos últimos anos, na ciência geográfica.

Essas discussões culminaram, no ano de 1986, em uma versão preliminar de uma nova proposta curricular para o ensino de Geografia , vindo a se concretizar como versão final em 1988 (São Paulo, 1988). Tal proposta surgiu como substituta do tradicional Guia Curricular (São Paulo, 1978).

Essa proposta, no que diz respeito às modificações de natureza teórico-epistemológicas introduzidas no ensino de Geografia, trouxe ricas contribuições para o modo de se ensinar tal ciência dentro da escola. Acreditamos que a elaboração de tal proposta, a qual se fundamentou no método dialético, constituiu um grande avanço dentro do ensino desta disciplina, pois o modo como vinha sendo realizado seu ensino, até então, em nada contribuía para a formação da consciência crítica do aluno acerca de sua realidade espacial.

O fato de os professores de primeiro e segundo graus, até início da década de oitenta, terem ficado à margem das discussões teórico-metodológicas travadas nas universidades fazia com que estes viessem conduzindo um ensino de Geografia totalmente fundamentado no pensamento positivista, o que descaracterizava tal ciência em seus pressupostos sociais e políticos, além de contribuir para que ela se apresentasse como uma disciplina descartável e de importância secundária para a formação do aluno.



Ao incorporar os fundamentos do método dialético, o ensino de Geografia colocou o aluno em contato com conteúdos importantes que, até então, não se faziam presentes em sala de aula. Conteúdos estes que conduzem o aluno a uma visão crítica da organização espacial da sociedade, à medida que o levam a considerar as relações sociais (de trabalho, políticas e econômicas), existentes entre as pessoas e os lugares, como determinantes da produção do espaço geográfico.

Um exemplo deste avanço epistemológico podemos verificar em orientações que são dirigidas aos professores como estas:

É importante que o professor canalize as observações das crianças para o meio social em que estudam: a instituição Escola, as relações de trabalho e/ou outras que nela se estabelecem.

Entre as várias relações que se dão na escola, não podemos nos esquecer que uma das mais importantes são as relações de trabalho, porque estas permitem todas as relações na nossa sociedade. (São Paulo, 1988, p.27)

e,

Conforme interesse e maturidade do aluno, depois de constatar a divisão do trabalho na escola, o professor poderá ampliar o conceito chegando a divisão de trabalho na sociedade. Para tanto empregará o mesmo procedimento usado no estudo da divisão do trabalho na escola, ou seja, trazer informações de fora. (Idem, 1988,28)

Como vemos, elas orientam sobre a importância do professor trabalhar com os alunos, desde as séries iniciais as relações de trabalho existentes na nossa sociedade.

Outro exemplo deste avanço podemos detectar quando encontramos orientações para que o que o professor trabalhe as relações econômicas que existem entre os lugares. No trecho abaixo, referente ao conteúdo a ser ensinado na 5ª. série, isso fica claro:

A realidade na qual estamos inseridos se apresenta com muitos elementos, aparentemente divergentes, contidos uns nos outros. Por exemplo, as indústrias estão disseminadas pelo País, em diferentes graus de complexidade e as produções agropecuárias e extrativas do espaço brasileiro são mobilizadas para abastecer direta ou indiretamente o setor industrial. Porém, tanto na atividade industrial como nas

agropecuárias e extrativas está presente o modo de produzir e existir da sociedade brasileira. Daí que, ao estudarmos aspectos parciais da realidade, no processo de produção do espaço brasileiro, estaremos estudando o todo, já que cada parcela do espaço contém elementos da totalidade. (Idem, p.51)

Verificamos com isto que além de considerar as relações entre os homens da nossa sociedade como fatores importantes da organização espacial da sociedade existe a preocupação de orientar o professor sobre a importância de trabalhar com os alunos a noção de que a realidade brasileira é parte de um todo maior. Fato que contribuirá de forma significativa para que o aluno compreenda a sua realidade para além das aparências.

Por outro lado, verificamos que as influências da corrente pedagógica do construtivismo, no que se refere ao empobrecimento teórico do ensino, sobre o qual comentamos anteriormente também se fizeram presentes.

Numa análise da terminologia utilizada para a construção da proposta verificamos marcas desta influência deixadas em todo seu corpo teórico:

Este debate tem como crivo a necessidade de transformar o aluno de receptáculo de informação em um ser crítico, capaz, desde o início da aprendizagem, de criar/construir o saber. Juntamente, o professor vai-se transformando de transmissor em criador deste mesmo saber. Grifos nossos (São Paulo, 1988, p.17);

e,

Este 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. Grifos nossos (Idem, p.17)

A insistência existente na proposta curricular para que se estabeleçam relações concretas entre conteúdos de Geografia e realidade imediata do aluno e para os levar a construir e a criar o seu próprio conhecimento fez com que muitos professores passassem a secundarizar a transmissão dos conteúdos de

natureza mais abstratas, pelo fato de se mostrarem difíceis no estabelecimento de relações concretas com a realidade empírica do educando.

O resultado disto é que importantes temas referentes à Geografia Física ou à Cartografia ficaram esquecidos pelo professor de Geografia, o que contribuiu consideravelmente para o empobrecimento teórico desta disciplina escolar.

Isto temos detectado na prática de grande parte dos professores de Geografia desde a época em que participávamos das discussões que envolveram a elaboração e implantação da referida proposta curricular. Ao longo destes anos, a nossa prática e a troca de experiências com outros professores da área, têm levado-nos a detectar muitas dificuldades quando se tenta garantir a transmissão dos conteúdos da Geografia ao aluno e, ao mesmo tempo, relacionar este conhecimento com a sua realidade imediata. Como resultado deste impasse temos percebido que, na maioria das vezes, os conteúdos de natureza mais abstrata ficam de lado, sobrando espaço somente para os que se mostram imediatamente significativos para o aluno. Tais fatos têm comprometido o papel da Geografia escolar na formação da consciência crítica do aluno sobre o seu espaço.

Não estamos com isto afirmando que esse empobrecimento teórico que atingiu o ensino de Geografia a partir da implantação da proposta curricular tenha ocorrido exclusivamente pelas influências construtivistas, pois sabemos que muitos outros fatores estão envolvidos neste processo como a formação do professor, a reduzida carga horária que se destina à Geografia no currículo e as precárias condições de trabalho a que são submetidos os professores. No entanto, acreditamos que o modo como foram conduzidas as orientações construtivistas entre os professores de Geografia contribuiu para que progressivamente fossem sendo negligenciados conteúdos importantes para a formação do aluno.



No próximo capítulo, analisaremos as sugestões teórico-metodológicas presentes no documento dos PCNs para o ensino de Geografia com o objetivo de identificar a existência de orientações que possam conduzir o professor a restringir o ensino desta disciplina à análise dos elementos presentes na realidade imediata do aluno, e também o de refletir sobre o esvaziamento teórico que estas orientações possam produzir.

Capítulo III

O ensino de Geografia que se propõe nos dois grupos: o currículo dos PCNs em análise.

3.1 Introdução

Nesta seção, analisaremos parte o conteúdo teórico-metodológico presente no ensino de Geografia, especificamente no que concerne aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Estes anos correspondem ao período regular que vai do 5º ao 8º ano.

Primeiramente, vamos analisar as orientações em que o documento se propõe ao ensino de Geografia, especificamente para o ensino de Geografia, para os dois anos do Ensino Fundamental.

programas de Geografia e História no ensino médio, em vista superficial de realidade espacial brasileira e mundial.

Analisamos também o conteúdo teórico dos PCNs, elaborando para docentes e alunos de Geografia, História e Geografia, os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, verificamos que o conteúdo geográfico proposto não possui um e contribuir para o processo de formação do aluno e da construção do conhecimento geográfico.

O modo como foram construídos os conteúdos geográficos.

Capítulo III Este capítulo apresenta a análise dos conteúdos geográficos dos PCNs, levando em consideração que a função principal é a de ensinar, dentro do currículo escolar, a Geografia e de estar contribuindo para a construção do conhecimento geográfico do aluno, o que é a função principal da Geografia no ensino médio.

O Ensino de Geografia que se propõe nos dias atuais: o conteúdo dos PCNs em análise.

3.1 Introdução

Nossa análise foi direcionada para o conteúdo teórico-metodológico proposto para a área de Geografia, especificamente no que concerne aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Ciclos estes correspondentes ao período escolar que vai da 5ª. a 8ª. séries.

Procuramos centrar nossa análise nos momentos em que o documento, ao propor um ensino de Geografia significativo para o aluno, abre espaço para que o professor trabalhe de forma superficial os conteúdos

programáticos da Geografia e forneça ao aluno um visão superficial da realidade espacial brasileira e mundial.

Ao tomarmos contato com o conteúdo teórico dos PCNs, elaborado para nortear a prática dos professores de Geografia junto aos alunos do 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental, verificamos que o conhecimento geográfico aí proposto muito pouco tem a contribuir para a o processo de formação da razão e da consciência do indivíduo acerca de sua realidade espacial.

O modo como foram construídas as sugestões pedagógico-metodológicas, bem como os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos programáticos da Geografia, levou-nos à impressão de que a função reservada a esta disciplina, dentro do currículo escolar, é unicamente a de estar contribuindo para que o indivíduo compreenda de modo superficial sua realidade espacial no sentido de a ela se adaptar.

Verificamos que, sob a bandeira da realização de um ensino de Geografia significativo para o aluno, as orientações propostas para esta área caminham a fim de levar o professor a educar o indivíduo para sua existência imediata. Entendemos que isso vai em direção oposta ao processo de formação do indivíduo livre e consciente.

Constatamos que houve um profundo empobrecimento teórico do ensino de Geografia, pois conteúdos indispensáveis para a conscientização política e social do indivíduo foram omitidos ou descartados. Os conteúdos selecionados foram àqueles úteis para dar sustentação às ações dos alunos em sua vida cotidiana.

Isto porque através de nossa análise constatamos que nas sugestões de ensino presentes no documento em nenhum momento se conduz o professor a ensinar conteúdos que levam o aluno a visualizar as contradições existentes na nossa sociedade. Sob um discurso que preconiza a formação do cidadão e a construção da consciência crítica no aluno, o que se verifica são intenções de conduzir o indivíduo a adaptar-se ao seu meio social.



Para fundamentar essas nossas considerações apresentaremos os resultados obtidos a partir de uma análise dos conteúdos propostos para os referidos ciclos. Essa análise teve como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Geografia Crítica pelo fato de considerarmos esta corrente a responsável pela introdução de categorias de análise do espaço que definiram de modo significativo os caminhos para uma real compreensão do espaço geográfico. O que certamente refletiu em um ensino mais eficaz na formação de indivíduos conscientes e críticos.

Antes porém, entendemos ser importante apresentarmos algumas considerações sobre dois pontos presentes nas orientações pedagógico-metodológicas do documento. As considerações que faremos sobre estes dois pontos tornarão mais claras nossas posições críticas em relação à orientação político-ideológica presente nos PCNs de Geografia. Tais fatos são:

1- A insistência em articular o ensino de Geografia com a aquisição de habilidades e comportamentos para a vida na sociedade tal como ela é, sem questionamentos;

2- A tentativa de negar a eficiência do método marxista como método de análise e interpretação da realidade espacial.

No que diz respeito ao primeiro fato, detectamos no documento uma insistência em reforçar o caráter utilitário da Geografia para a aquisição, por parte do aluno, de comportamentos adequados para a vida em sociedade. Essa aquisição de comportamentos adequados mostra-se para nós como uma tentativa de levar o aluno a assimilar passivamente valores e padrões de comportamento existentes na realidade vivida, sem sequer ter a chance de questioná-los ou não concordar com alguns destes valores.

O viver em sociedade é concebido como sinônimo de aprender a conviver na realidade social que está posta, conviver no sentido de contribuir para que a vida coletiva possa fluir normalmente. Nesta direção, já no seu livro

introdutório, ao apresentar a área de Geografia, junto com as demais áreas do ensino, o documento se posiciona como um auxiliar do professor no que diz respeito a:

ensinar uma geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano, e no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo. (Brasil, 1998a, p.61-62)

Percebemos que a Geografia está sendo concebida como uma disciplina cujos conteúdos teóricos terão a função de contribuir para o aluno compreender o seu cotidiano e a partir disso adquirir os comportamentos adequados para vida em sociedade. Ou seja, existe uma realidade que está posta e o aluno precisa aprender a viver nesta realidade.

A presença do termo interação pressupõe que o aluno irá necessariamente manter relações harmônicas com o lugar onde vive, ou com as diferenças existentes nos diversos lugares.

Especificamente no documento dirigido à Geografia, ao teorizar sobre a importância desta área no contexto dos PCNs, verificamos que este tipo de preocupação continua presente, pois se afirma que para que esta disciplina escolar vir a se encaixar no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais o professor deve “buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira” (Brasil, 1998b , p.26).

Um pouco mais adiante no esclarecimento dos critérios adotados para a seleção do conteúdo de Geografia, a ser ensinado aos alunos, sugere-se no documento:

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão , ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as

múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial. Para tanto a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos mostra-se essencial em sua formação como cidadão. (Brasil, 1998b, p.39)

Verificamos a partir destas palavras, que a Geografia é concebida como disciplina que irá levar o indivíduo-educando a conhecer as características de sua realidade para que tome consciência de suas funções, dos seus limites e das suas responsabilidades para a vida em sociedade.

Para tanto, orienta-se no documento que a partir dos eixos temáticos propostos, o professor deve selecionar aqueles conteúdos que contemplam a relevância social, os quais levem o aluno a compreender e assimilar as suas funções, os seus limites e as suas responsabilidades dentro da realidade social em que vive. Verificamos que não existe qualquer sinal de que a Geografia deva contribuir para que o indivíduo-educando adquira liberdade de expressão ou autonomia. O que interessa é que o aluno aprenda a viver nesta sociedade que está posta.

Em todas as orientações do documento este posicionamento se repete. Mais adiante quando o documento aborda os conteúdos a serem trabalhados no 4º. ciclo, correspondente a 7ª. e 8ª. séries, assim o faz:

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

Não se trata, no entanto, de dar aulas sobre o que é Geografia. Compreender o espaço coloca-se como condição necessária para orientar as ações do aluno como pessoa e cidadão em relação ao seu comportamento de vida na rua, na cidade ou no mundo. (Idem p.55)

Percebemos aqui que o conhecimento geográfico possui um caráter utilitário na vida do aluno que é o de orientá-lo em suas ações e comportamento em sociedade e não o de formá-lo para que ele conquiste liberdade e autonomia como ser humano.

Não somos contra o fato de a Geografia ser uma disciplina escolar que venha participar do processo de conquista da cidadania pelo indivíduo. Acreditamos até ser imprescindível que isso ocorra. No entanto, defendemos que a cidadania a ser conquistada pelo indivíduo seja uma cidadania coerente com o processo de formação do indivíduo livre e consciente, sobre o qual tecemos considerações no início deste trabalho.

Entendemos que o conhecimento geográfico, como uma das esferas do conhecimento científico, deve ter uma função na vida do indivíduo que extrapole a de desenvolver comportamentos adaptivos, como os que se insinuam no documento.

Como consideramos, no início deste trabalho, o contato do aluno com o conhecimento científico, bem como a sua apropriação, é muito importante para que ele adquira bases sólidas de pensamento sobre a realidade em que vive.

Diante da especificidade do conhecimento geográfico ser a espacialidade dos fenômenos sociais, acreditamos que a Geografia escolar deva fornecer ao aluno bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade espacial.

Portanto, como professora de Geografia, entendemos que o aluno adquire bases sólidas de pensamento sobre a realidade espacial vivida, a partir do momento em que ele consegue enxergá-la e compreendê-la além de sua aparência, já que os elementos determinantes de sua realidade nem sempre lhe parecem visíveis. Isto necessariamente o remeterá a uma visão crítica de sua realidade espacial, levando-o a enxergar suas contradições e a visualizar as possibilidades existentes de superação desta realidade na direção de uma realidade mais coerente com os valores humanos, ou seja, com o vir a ser da humanidade.



Assim, uma prática educativa que se diz comprometida com a formação do aluno-cidadão deve necessariamente levar o aluno a visualizar as contradições existentes em sua realidade espacial e a se posicionar criticamente em relação a esta realidade.

Sendo assim, o contato do aluno com o conhecimento geográfico além de fornecer-lhe as bases sólidas de pensamento acerca de sua realidade, estará desenvolvendo nele comportamentos e ações que lhe serão úteis para a sua vida, enquanto ser social consciente. Torna-se importante esclarecer que tais comportamentos estão sendo aqueles que o indivíduo considera ser importantes para si a partir de valores adquiridos e incorporados por ele no processo de sua formação como um ser humano livre e autônomo, e não aqueles comportamentos que são determinados externamente, muitas vezes impostos pelos mecanismos sociais existentes na sua realidade.

Por isso, quando se sugere no documento que o ensino de Geografia deve servir “para orientar as ações do aluno como pessoa, como cidadão, em relação ao seu comportamento de vida na rua, na cidade ou no mundo.” (Brasil, 1998b, p.55), entendemos que não existe aí a intenção de despertar no professor a necessidade de formar no aluno um posicionamento crítico em relação às contradições existentes em sua realidade, mas sim de formar um indivíduo que acate e assimile os comportamentos impostos pelo meio onde ele vive.

Essa nossa convicção se apresentará mais clara, quando apresentarmos os fatos apreendidos na análise dos conteúdos que o documento propõe para o ensino de Geografia.

Inicialmente, em alguns momentos do documento até pressupõe-se que o ensino de Geografia possa contribuir para que o aluno perceba as contradições existentes em sua realidade e que esta realidade é passível de transformação. Porém, o faz de modo bastante limitado, propondo que tal transformação se realize no



âmbito das possibilidades individuais de cada um e, quando muito, no âmbito de suas relações com as pessoas imediatamente à sua volta.

Isto é perceptível na apresentação do rol de objetivos da área de Geografia no Ensino Fundamental no qual um destes objetivos é levar o aluno a

Compreender que as melhorias das condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; (Brasil, 1998b, p.35)

Verificamos que está sendo sugerido no documento que o professor deve conceber a sociedade como uma realidade harmoniosa que caminha para um aperfeiçoamento, na qual as incoerências surgidas são passíveis de superação através do empenho individual. Nessa concepção, a Geografia seria uma das disciplinas escolares que contribuiria, no contexto educacional, para a correção destas distorções e para a construção de uma sociedade igualitária e sem problemas.

Todas estas considerações ganham mais sentido quando detectamos em todo o corpo teórico do documento uma insistência para que o professor, em sua relação com o aluno, se dedique ao ensino de atitudes, normas e valores para a vida em sociedade.

O que constatamos é que o documento é veiculador de uma teoria pedagógica que defende uma ampliação do conceito de conteúdos escolares. Tal ampliação se refere ao fato de que a escola além de efetuar a transmissão dos Conteúdos Conceituais, que vem a ser o conhecimento científico propriamente dito, deva se dedicar a transmitir aos indivíduos os Conteúdos Procedimentais, que são as habilidades técnicas e estratégicas, ou seja “o saber fazer”, e os Conteúdos Atitudinais que dizem respeito a levar o aluno a assimilar e interiorizar determinados comportamentos para a vida em sociedade, como a solidariedade, a tolerância, o respeito à natureza, a assimilação de valores, o cumprimento de normas, etc. (Coll, 1998).

Segundo esta concepção, ao promover a interação destes três tipos de conteúdos, o professor conseguirá promover uma aprendizagem mais significativa e mais concreta dos conteúdos conceituais (conhecimento científico). Parece-nos que na prática o que provavelmente ocorrerá será o ensino apenas de conteúdos que se relacionem diretamente com os procedimentos e com as normas e atitudes necessários para a vida cotidiana na sociedade alienada contemporânea. Fato que nos leva a concluir que os conteúdos conceituais selecionados serão somente aqueles considerados úteis e que conteúdos de natureza abstrata, importantes para o aprimoramento intelectual do aluno, e para enxergar além da aparência, serão secundarizados. O que deixa claro o caráter pragmático e utilitarista imposto ao ensino pelo documento.

Nesta mesma direção caminham as orientações contidas no documento elaborado para a área de Geografia. De forma bastante insistente encontramos: “o estudo de geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade.” (Brasil, 1998b, p.39), orientando incisivamente que os conteúdos propostos devem assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos formação e informação.

Tentaremos mostrar ao longo de nossa análise que o documento veicula um ensino de Geografia que visa a um educar para a vida “tal como ela é”, isto é, para uma vida de adaptação. Atrás de orientações que objetivam desenvolver atitudes e comportamentos no indivíduo, está implícita a intenção de manutenção da ordem social vigente, pois a intenção está sendo educar o indivíduo adequado para a realidade social existente, e não indivíduos que visualizem uma possível transformação social.

Quanto ao outro fato, que nos levou a crer que os conteúdos propostos no documento não contribuem para que o aluno obtenha uma visão de totalidade de sua realidade e sim uma visão superficial, refere-se à tentativa dos autores do documento de negar a eficiência de categorias de análise da realidade



espacial introduzidas pelo método marxista. Isso é percebido tanto nas orientações teórico metodológicas iniciais do documento quanto na apresentação dos conteúdos selecionados para trabalhar com os alunos nos ciclos correspondentes.

No livro introdutório dos PCNs, quando se apresentam breves considerações sobre as diversas áreas do ensino fundamental, ao tecer algumas considerações sobre a área de Geografia, verificamos que os autores responsáveis pela elaboração destas orientações se posicionam claramente quanto à tendência teórico-metodológica que advogam:

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

No documento específico para a área de Geografia, percebemos que seus autores iniciam, considerando que a tendência geográfica da qual são adeptos constitui o que de mais moderno e progressista existe no campo de pesquisa da ciência geográfica.

Na insinuação de que outras linhas teóricas existentes constituem tendências ultrapassadas que devem ser superadas, procuram justificar a superioridade da corrente que advogam por meio do fato de que estas são concepções que “permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele”. (Brasil, 1998b, p.61)

Em seguida, ao se referirem sobre outras tendências da Geografia que consideram ultrapassadas e ineficientes para a análise do espaço, citam a Geografia Tradicional cujos fundamentos são os postulados positivistas e a



Geografia Crítica alicerçada no pensamento marxista. No entanto, dessas duas tendências, a última é que irá ser o alvo principal de críticas.

Ao dirigirem-se à Geografia Crítica, os autores do documento justificam a ineficiência desta corrente na análise do espaço pelo fato de possuir uma postura teórica que busca compreender o espaço geográfico unicamente como produto de forças econômicas.

Ao discorrerem sobre a produção acadêmica em Geografia no Brasil e suas influências na prática dos professores, apesar de dirigirem críticas às duas tendências consideradas ultrapassadas, detectamos de forma bastante clara que as críticas são dirigidas com mais afinco às influências deixadas pela Geografia Crítica, pelo fato de ter sido esta tendência que orientou a construção da maioria dos currículos brasileiros na década de 80 e que ainda hoje orienta oficialmente a prática de muitos professores.

De forma direta, procuram semear um descrédito junto aos professores de Geografia quanto à eficiência e à atualidade das propostas curriculares existentes que foram construídas sob a influência da Geografia Crítica. Admitindo-se a forte influência desta tendência na construção das propostas curriculares declara-se, num tom de reprovação, que tais propostas são ineficientes para a análise do espaço pelo aluno pois “foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e as relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade” (Idem,p.22).

Além disso, percebe-se um clima de revanche com os geógrafos críticos quando, num tom preconceituoso, reduzem todo o trabalho científico produzido por eles a uma “Geografia das denúncias e das lutas sociais”, classificando toda a produção científica da época como produto de um marxismo ortodoxo e de um processo militante, que ficou marcado por um discurso retórico.



Para os geógrafos responsáveis pela elaboração do documento, a Geografia Crítica não dá conta de uma visão completa da realidade, pois restringe a explicação do cotidiano do aluno e do seu convívio social somente às determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção. Além disso, afirmam que esta corrente é negligente por tentar negar a dimensão sensível de perceber o mundo.

Por fim, os autores do documento, numa apologia à corrente da qual são adeptos, incentivam o rompimento definitivo dos professores com os pressupostos da Geografia Crítica quando assim argumentam:

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...(Brasil, 1998b, p.23-24)

Propondo que o professor desenvolva com o aluno

Uma Geografia que não seja apenas centrada na explicação empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações, entre elas estabelecidas na constituição dos lugares e dos territórios. (Idem, p.24)

O fato dos autores do documento tentarem convencer o professor a adotar uma postura teórica que leve em consideração na análise da organização espacial os laços afetivos das pessoas com o lugar que habitam, bem como as relações socioculturais das pessoas com a paisagem, não nos parece algo incoerente, pois estes são fatores que de uma forma ou de outra influenciam na produção do espaço geográfico.

No entanto, achamos importante esclarecer que a partir destas críticas lançadas à Geografia Crítica e dos fatos que detectamos na análise dos

conteúdos teóricos propostos no documento, acreditamos que o conceito de relações socioculturais foi aí bastante reduzido. As relações interpessoais existentes em nossa sociedade são vistas somente pela dimensão da cultura, excluindo as determinações econômicas, as relações de poder e de trabalho das pessoas que vivem em sociedade.

Ao criticarem a Geografia Crítica, constatamos que os autores promoveram um incentivo ao abandono da análise de fatores econômicos e políticos na interpretação da realidade espacial, o que constitui um erro, pois são muitas vezes os principais determinantes das formas espaciais surgidas na paisagem, bem como das contradições presentes em nossa realidade espacial. Ao secundarizá-los ou omiti-los, estaremos impedindo o aluno de obter uma visão de totalidade da sua realidade.

Além disso, promoveram uma análise muito reduzida das contribuições dadas pelo Marxismo à Geografia. Ao referir-se à Geografia Crítica, o documento o faz, caracterizando-a unicamente como a corrente teórica que realiza a análise da realidade espacial circunscrita às variáveis econômicas da sociedade, omitindo que uma das principais bandeiras dessa tendência era a de considerar as relações sociais e políticas entre os homens como fatores fundamentais na organização do espaço.

A nossa posição em relação à Geografia Crítica é a de que esta foi uma tendência que trouxe para o ensino de Geografia importantes categorias de análise do espaço, categorias estas que são as únicas que dão conta de explicar a origem das profundas contradições espaciais da nossa realidade. Portanto, não podem de forma alguma serem excluídas ou secundarizadas como insinuam os autores do documento.

Esta corrente teórica, surgida entre os geógrafos a partir da década de 50 e introduzida no Brasil a partir dos anos 60, ocupa importante papel na história do pensamento geográfico devido às ricas contribuições metodológicas que



trouxe para o processo de investigação científica do espaço. Um dos grandes avanços dessa tendência para a Geografia foi o fato de ter conseguido romper com uma corrente do pensamento geográfico, a chamada Geografia Tradicional, que durante muitos anos foi hegemônica entre os geógrafos e cujas bases filosóficas se assentavam fortemente nos postulados do positivismo.

O forte influência positivista fez da Geografia uma ciência neutra, que não problematizava seus pressupostos e que analisava o espaço de forma fragmentada e circunscrita ao domínio da aparência dos fenômenos. (Moraes,1995).

Portanto, é com o objetivo de superar as influências positivistas na Geografia e adotar uma nova postura teórico-metodológica diante da realidade espacial que surgiu a corrente do pensamento geográfico, denominada de Geografia Crítica.

Apesar de ter havido entre os geógrafos críticos opções metodológicas diferenciadas na análise do espaço geográfico, eles possuíam uma unidade ética, o que representou o grande avanço para a história desta disciplina. Estes se posicionavam contra a realidade social e espacial contraditória. Numa crítica à despolitização ideológica do discurso geográfico, defendiam que o conhecimento geográfico deveria ser visto como uma arma de combate a toda e qualquer realidade espacial que se mostrasse injusta. (Moraes,1995)

Neste processo, a Geografia passou a incorporar e discutir importantes conteúdos e questões políticas e sociais referentes à ordem espacial estabelecida pela sociedade e a combater o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional que, pelo fato de manter sua análise presa ao mundo dos sentidos, não dava conta de desvendar a totalidade espacial.

A Geografia Crítica surgiu assim se posicionando frente à realidade e a ordem constituída, propondo uma reflexão que desse conta de lutar por uma sociedade mais justa, pensando a análise geográfica como instrumento de



libertação do homem. Uma Geografia da denúncia da realidade espacial contraditória.

Ao incorporar conteúdos sociais e políticos para a análise do espaço, a Geografia necessariamente remeteu os geógrafos a pensar o espaço geográfico não somente nas suas formas espaciais e na sua funcionalidade natural, mas como resultado de múltiplas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza.

Portanto, hoje, torna-se inconcebível que se faça uma análise do espaço geográfico sem levar em conta as relações sociais de trabalho entre os homens, principalmente no tocante às suas contradições. Ao considerar as relações sociais entre os homens como elemento determinante da realidade espacial, a Geografia deu um salto de qualidade na história do pensamento geográfico, pois para se ter uma visão de totalidade desta realidade é imprescindível considerarmos a dinâmica social que anima este espaço que, no caso, é a sociedade capitalista em suas relações de trabalho.

Neste sentido, Moreira, ao discutir o objeto de estudo da Geografia, afirma que se faz mister considerar a natureza social do espaço na análise da organização espacial. Para ele "O espaço é a sociedade, e a revela por inteiro. É esplêndido recurso de" leitura "da sociedade" (1994,p.89).

Sendo assim, acreditamos que para realizar uma análise da organização do espaço temos que conceber que ela não se faz por uma sociedade de homens iguais e sim uma sociedade de classes sociais, ou seja, que "o conteúdo do espaço é o conteúdo da sociedade: o processo de trabalho e suas manifestações concretas" (Moreira, 1994, p.92).

Numa discussão mais recente sobre o objeto de estudo da Geografia, Santos também ressaltou a importância de se considerar as relações sociais na análise do espaço geográfico:



O espaço geográfico reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem pois uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais (1997, p.51)

Portanto, no processo de ensino, ao realizar a análise das espacialidades, não basta que consideremos as relações psicológicas que as pessoas estabelecem com o espaço. É preciso que se considerem também as relações sociais existentes entre as pessoas deste espaço, lembrando que estas relações, devem ser vistas nas suas determinações culturais, econômicas, históricas, políticas e não somente na sua dimensão cultural como se insinua no documento.

Sendo assim, tais críticas que no documento são dirigidas à Geografia Crítica chegam-nos como intenção de incentivar o professor a excluir do ensino a análise de elementos que possam levar o aluno a vislumbrar as necessidades de transformação social.

Constatamos, assim, que a maneira utilizada para a caracterização da Geografia Crítica se fez bastante tendenciosa, chegando aos leitores como palavra de ordem para uma total superação das influências deixadas por esta tendência no ensino nos últimos anos. Apesar de os autores do documento terem reconhecido as contribuições teóricas desta corrente geográfica para o ensino, isto se fez de forma bastante limitada, com predominância dos pontos negativos.

Além disso, ao colocá-la no mesmo patamar de precariedade epistemológica da chamada Geografia Tradicional, verificamos que a intenção dos autores foi propor aos professores o esquecimento das contribuições teórico-metodológicas que a corrente da Geografia Crítica trouxe para a história do pensamento geográfico e mesmo para o ensino de um modo geral.

Na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados em Geografia com os alunos, com os quais tomaremos contato mais adiante de forma mais detalhada, isso ficou bastante claro. Temas considerados importantes para a análise



das espacialidades do mundo atual, como a geopolítica (as idéias, as ideologias e as estratégias políticas), as relações sociais e econômicas entre os homens e os lugares do mundo ficaram esquecidos pelos autores do documento. Temas estes que, por coincidência, foram introduzidos no ensino pelos geógrafos críticos.

Somos confirmados por Pontuschka (1999) que, ao analisar o conteúdo que se propõe nos PCNs para o ensino de Geografia, emite críticas ao fato de os autores do documento terem excluído do ensino de Geografia temas tão importantes. Para esta autora:

...mesmo que economia não esteja ausente nos PCNs, ela está pouco enfatizada. Em certos momentos tudo parece muito asséptico, sem as grandes polarizações que existem sobre a apropriação do espaço e os vários poderes-econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade sobre as questões do espaço geográfico.

A geopolítica está praticamente ausente. Não se pode esquecer o que ocorre no Oriente Médio, na ex-Iugoslávia, no Tibete; as verdadeiras dizimações hoje ocorrendo em Kosovo, na região dos Balcãs, com as intervenções da OTAN, organização que em vez de tentar resolver a guerra acirra ainda mais a sua continuidade efetuando ataques até mesmo contra a população civil; as guerras por meio da televisão invadindo os nossos lares com imagens violentas e informações fragmentárias que impedem os telespectadores de conhecer a sua complexa realidade. Como pesquisarmos com profundidade o que ocorre com as guerras e o que elas têm a ver com a construção e reconstrução do espaço geográfico? (Pontuschka, 1999, p.17)

Outro fato importante que notamos na análise dos conteúdos da Geografia, é que, apesar do documento sugerir que o professor considere as ações da sociedade na construção do espaço, a sociedade não é vista na sua totalidade e sim de forma superficial, nas aparências imediatas do cotidiano.

A participação da sociedade, na construção das formas espaciais, é considerada somente no âmbito das suas relações diretas com o meio, ou seja, das relações físicas, culturais e psicológicas que as pessoas realizam com a natureza.

Fala-se muito das relações entre a sociedade e a natureza mas em nenhum momento fala-se das relações entre os homens. Do mesmo modo, fala-se em trabalho como uma atividade social mas em nenhum momento consideram-se as



relações de trabalho presentes em nossa sociedade como determinantes da organização espacial.

Se refletirmos, verificaremos que os aspectos suprimidos são aqueles que não são visíveis e nem apreendidos num primeiro olhar pelos alunos. Com isso, constataremos que a equipe de profissionais responsável pela elaboração do texto que orienta a área de Geografia baseou-se numa concepção de Geografia que procura desenvolver no aluno apenas a capacidade de observações empíricas em relação ao seu espaço vivido.

Neste sentido, corroboramos Oliveira quando, numa análise filosófica do conteúdo teórico do referido documento, afirmou que na concepção de Geografia adotada pelos autores a sociedade está sendo concebida como “uma reunião de indivíduos , e não a união contraditória de classes sociais em luta” (1999,p.54). Fato que levou este autor a concluir que o real objetivo do documento é o de “formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe” (Idem, p.54),

Buscando justificativa para o fato do documento negar tais conteúdos na análise da produção e da organização do espaço geográfico, acreditamos que talvez seja porque a percepção desses fenômenos por parte do aluno iria levá-lo a uma constatação da falência do tipo de sociedade em que vive e uma possível visualização das possibilidades de transformação, o que hoje se encontra “fora de moda” no mundo globalizado em que vivemos.

Para uma maior visualização destas considerações, acreditamos ser importante partirmos agora para os fatos coletados em nossa análise dos conteúdos propostos pelo documento para o ensino de Geografia.



3.2 Análise dos conteúdos de Geografia propostos nos PCNs

Os conteúdos foram apresentados sob a forma de eixos temáticos, que foram divididos em temas e estes por sua vez em itens.

Verificamos que os conteúdos sugeridos no documento abordam em quase toda a sua totalidade elementos da realidade espacial brasileira. Os momentos em que informações de outros espaços aparecem são colocados de maneira rápida a título de informações complementares às referentes ao espaço brasileiro.

Além disso, no que se refere ao rol de conteúdos elencados sobre a realidade espacial brasileira, verificamos que não há insistência para que o professor trabalhe com os alunos todos os conteúdos na íntegra.

Nesse sentido, sugere-se no documento que o professor deve escolher o conteúdo que mais significativo se fizer para o aluno dentro de sua região. Entendemos que isso descaracteriza o ensino de Geografia quanto a ser um instrumento de conscientização do aluno acerca de sua realidade social, pois acreditamos que aí está implícita uma seleção de conteúdos em que só se ensina o que tiver utilidade para a compreensão da realidade imediata pelo aluno. Nesta direção, orienta-se:

São muitos e variados os temas que podem ser estudados pela Geografia no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Embora cada unidade escolar e cada professor possam propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas que julgarem relevantes abordar, aqueles selecionados devem tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas (seja em sociedade, coletiva ou individualmente) na construção do espaço geográfico. (Brasil, 1998b, p.55)

Nota-se que apesar de se propor aos professores para trabalhar com o aluno um núcleo comum, que no caso é a relação sociedade-natureza, existe uma orientação até certo ponto explícita para que cada professor desenvolva com seus alunos os conteúdos que se fizerem úteis para a sua realidade imediata, o que dá margem ao esvaziamento teórico do ensino, uma vez que o aluno estaria tendo contacto apenas com o espaço geográfico próximo, onde informações sobre espaços distantes são tidas como informações complementares. Na maioria das vezes isso não é suficiente para o aluno ter uma visão de totalidade de sua realidade.

Quanto aos conteúdos em si, apresentaremos abaixo os resultados obtidos em uma análise que realizamos de cada ciclo, seus eixos temáticos, alguns dos seus temas e itens:

CONTEÚDOS PROPOSTOS PARA O TERCEIRO CICLO

(5^a. e 6^a. séries)

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

TEMA 1-A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)

TEMA 2- A Conquista do lugar como conquista da cidadania

As orientações deste eixo são de sensibilização do professor sobre a importância da Geografia como disciplina do currículo escolar. Ela é vista como uma disciplina que irá oferecer elementos teóricos para que o aluno conheça as características do espaço geográfico, o que irá orientá-lo em suas ações como pessoa e como cidadão no espaço em que vive. Logo no início, já é possível



perceber que esta orientação não conduz o aluno a conhecer sua realidade na sua totalidade e muito menos detectar as contradições existentes nesta realidade, pois assim se estabelece no documento:

Compreender o espaço coloca-se como condição necessária para orientar as ações do aluno como pessoa e cidadão em relação ao seu comportamento de vida na rua, na cidade ou no mundo. Isso pode se traduzir desde a simples escolha de um roteiro turístico, de um bairro, de uma cidade, de um país para morar. Trata-se de ações que, em regra, pressupõem algum conhecimento prévio dessa realidade com a qual irão interagir, até a compreensão do porquê os países, as regiões, as cidades guardam em si processos tão desiguais de desenvolvimento. (Brasil, 1998b, p.55).

Nota-se que o conhecimento do espaço atrela-se a algo que irá sustentar as ações do aluno, sob um caráter bastante pragmático. O ensino de Geografia está sendo valorizado não pela sua contribuição para a formação do indivíduo livre e consciente, mas pelo que ele representará na sua vida prática.

Isto fica claro quando se sugere que uma das funções do conhecimento geográfico na vida do aluno é a de fornecer elementos que lhe sirvam de guia turístico ou de orientação para a escolha de uma cidade ou de um país para morar.

Além do mais, diante da atual realidade brasileira essa sugestão nos chega como algo bastante irônico, pois diante da atual realidade social brasileira sabemos que a maioria dos alunos brasileira não tem acesso a viagens de turismo e que a grande maioria das pessoas não escolhe o país no qual morar. Aliás, nem sequer o bairro resulta de escolha. Afinal, acreditamos que ninguém escolhe morar no subúrbio.

Através disto podemos detectar que a realidade brasileira está sendo abordada de forma bastante superficial.

Esta superficialidade é também percebida quando se sugere que a Geografia se faz útil para que o aluno entenda a criminalidade existente atualmente em sua realidade:



Fala-se muito da violência e do crescimento da criminalidade nos grandes centros urbanos. Uma Geografia da violência e da criminalidade urbanas, mapeando os níveis de ocorrências e procurando relacioná-las com as condições de como se vive localmente, poderá oferecer condições para que não somente se conheçam os bairros mais ou menos violentos, mas também ajudar a compreender a especificidade de algumas formas de violência e de criminalidade. As áreas centrais de grandes cidades brasileiras, os bairros de classe média e as periferias quase sempre guardam significativas diferenças, que têm muito a ver com a natureza das diferentes especialidades (Idem, p.55-56).

Constatamos que a criminalidade está sendo abordada de forma bastante superficial. Ao invés de ser tratada como um fenômeno histórico-social, está sendo encarada como um fenômeno natural e inerente ao gênero humano.

Isto é constatado quando verificamos que existe a insinuação de que a criminalidade pode ser explicada a partir de características locais que são visíveis de imediato pelos alunos, como as condições de vida das pessoas, que no caso é a pobreza e mesmo a natureza das diferentes especialidades onde ocorre a criminalidade. Não se sugere que este fenômeno social seja analisado em sua totalidade e no contexto socioeconômico inserido.

Para Duarte (1999), o que ocorre é uma abordagem naturalizante de fenômenos que deveriam ser abordados numa dimensão histórico-social. Algo bastante comum na sociedade capitalista que invade todo o pensamento dos indivíduos, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia. Para este autor,

a naturalização daquilo que é histórico e social é um recurso ideológico que pode ter significados diferentes, dependendo do contexto no qual é utilizado, bem como dos motivos que levaram à sua utilização. Essa diversidade dos significados que a naturalização do social pode assumir nos vários contextos históricos jamais elimina, porém, seu caráter alienante, contido na transformação, no plano ideológico, de algo criado pelo homem em algo que teria sido produzido pela natureza retirando do ser humano a crença na possibilidade de transformação daquilo que ele próprio produziu. (Duarte, 1999, p.97)

Portanto, entendemos que quando os autores do documento abordam a criminalidade como um fato natural e não histórico-social, é porque não consideram interessante promover uma reflexão crítica sobre os valores e padrões da sociedade envolvidos no aparecimento desta contradição social.

Em seguida, para a abordagem do Tema 1 deste eixo temático: “**A construção do Espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)**”, orienta-se que diante do fato de ser a Geografia uma disciplina que fornecerá os instrumentos teóricos para que o aluno compreenda o espaço geográfico, torna-se importante que o professor conduza este aluno a conhecer os mecanismos e os elementos que participam da construção e da estruturação deste espaço.

Neste contexto, sugere-se que o primeiro passo para tal é levar o aluno a conceber o espaço geográfico como resultado da relação que a sociedade estabelece com a natureza, de forma individual e coletiva. Portanto, cabe ao professor contribuir para que o aluno conheça a natureza e a sociedade nas suas especificidades e interações.

Seqüencialmente para a abordagem do tema, preconiza-se a importância de se mostrar ao aluno que a sociedade, através do trabalho e com suas escalas de tempo próprias, transforma a natureza com suas especificidades e temporalidades variadas, produzindo assim as formas espaciais presentes na nossa realidade.

Sendo assim, este tema surge com o objetivo de levar o aluno a compreender como os territórios e os lugares se estruturam, tendo em vista as diferentes escalas temporais de atuação da sociedade e da natureza.

Para tanto, orienta-se que os conteúdos selecionados para trabalhar este tema com os alunos devem ser aqueles que contemplem uma análise do trabalho como processo histórico e da natureza no tocante à dinâmica de suas leis.



Seguindo essa linha de raciocínio, propõe-se que o fundamental para o aluno compreender a construção e a estruturação dos territórios é que o professor leve-o a conhecer as diferentes escalas temporais de atuação da natureza e da sociedade e a perceber que apesar de existir uma interação entre a natureza e a sociedade, o tempo de cada uma se diferencia.

Nesse contexto, alguns exemplos são fornecidos ao professor para que ele tenha noção de como levar o aluno a compreender estas diferentes escalas temporais. Os exemplos citados sobre as diferentes escalas temporais dos fenômenos naturais se fazem bastantes coerentes na medida em que demonstram a importância de se trabalhar com o aluno a natureza na sua dinâmica e totalidade.

No entanto, quanto aos exemplos fornecidos para que o professor possa trabalhar as escalas temporais que envolvem os fenômenos sociais, verificamos que existe uma orientação bastante superficial do que vem a ser a participação da sociedade na construção do espaço. Para exemplificar as diferentes escalas de tempo sociais, sugere-se:

Na evolução histórica e da cultura da humanidade é possível também identificar processos de curta e de longa duração. Exemplo: ao explicar a construção do espaço das cidades, observar que, no processo histórico levaram centenas de anos para se consolidar. Porém, ao mesmo tempo, observar que, no interior das cidades, existem fenômenos acontecendo, como aberturas de novas ruas, demolição e reconstrução de edifícios, que podem durar meses ou dias.

Também existem cidades previamente projetadas que levaram poucos anos para serem edificadas e consolidadas como importantes centros urbanos. É o caso de Brasília, que levou apenas cinco anos para ser construída (Brasil, 1998b, p.57).

Percebe-se que a participação da sociedade na produção das formas espaciais fica restrita ao sentido literal da palavra. A sociedade é vista como um grupo de pessoas ora construindo ora destruindo formas, e o trabalho é considerado apenas como uma atividade física mediadora da relação entre o homem e natureza. Aspectos do processo de trabalho que não são visíveis, como as relações

sociais entre os homens, bem como suas contradições, não são considerados como elementos produtores da paisagem.

Ao citar o exemplo da construção de Brasília como um fenômeno de curta duração, podemos visualizar a superficialidade das discussões propostas no documento em relação ao que vem a ser o papel da sociedade na construção do espaço.

Aí percebemos que o documento está considerando como objeto de estudo de Geografia apenas as formas paisagísticas e ignorando o movimento social que envolve a produção destas formas. Em alguns momentos até insinua-se a existência de tal dinâmica, no entanto, se faz de forma bastante superficial.

Isto ocorre visivelmente quando encontramos no documento uma sugestão de como abordar as diferentes escalas de tempo na construção e no funcionamento do espaço do campo e da cidade:

Quando se trabalharem conteúdos para explicar a construção e o funcionamento do espaço do campo e da cidade, deve-se analisar com certo cuidado a especificidade desses espaços. Em cada um deles a interação entre o tempo social e o natural ocorre em escalas diferentes. O tempo da natureza define mais claramente o ritmo de trabalho no campo, enquanto na cidade ele se apresenta de forma menos acentuada. (Brasil, 1998b, p.58).

Verificamos que se está concebendo como dinâmica social o movimento físico dos homens no espaço e como trabalho a atividade física destes homens. Isto é claro quando encontramos afirmações no documento que conduzem o professor a crer que o ritmo de trabalho no campo é diferente do ritmo de trabalho da cidade, pelo fato de ser um espaço cuja ação física de seus moradores sofre maior influência das intempéries da natureza do que o espaço urbano.

Percebe-se com isso que a dinâmica das relações existentes entre estes dois espaços e mesmo as existentes entre estes e espaços maiores dos quais



eles são parte não são consideradas como determinantes de formas espaciais. Sugere-se que os dois espaços podem ser explicados por si só.

Finalizando, são sugeridos alguns itens como parâmetros para trabalhar este tema. O mais interessante é que entre estes itens existem alguns que nem sequer foram abordados no documento e que muitas vezes contradizem o que foi exposto durante as explanações sobre o tema. Como é o caso do segundo item da relação que se segue

- o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território;
- as mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre campo e cidade;
- as diferenças técnicas e costumes e diversidade de paisagens entre campo e a cidade;
- o ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos;
- o ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas;
- os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade;
- o ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.

Em nenhum momento da explanação do tema é sugerido que o professor trabalhe o conteúdo da divisão social do trabalho, que, aliás, é um tema que, se fosse trabalhado, iria contradizer o exposto pelo documento até então. Basta verificar os demais que são sugeridos.

Em seguida, encontramos no documento sugestões de como trabalhar o Tema 2 deste eixo: **“A conquista do lugar como conquista da cidadania”**.



O presente tema foi inserido objetivando convencer o professor da importância de se trabalhar com o aluno a noção de lugar como categoria de análise do espaço geográfico.

A categoria lugar é concebida no documento como o resultado de vínculos afetivos e subjetivos do indivíduo com a paisagem; é o sistema de valores que direciona as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem. (Brasil 1998b). Tal categoria é considerada no documento, como uma categoria indispensável para o ensino de Geografia.

Segundo as idéias contidas no documento ela é importante para que o aluno compreenda que a interação dos homens entre si e com a natureza não ocorre somente através da cultura material, mas também através “de representações que constituem o seu imaginário social” (Brasil, 1998b, p.59).

Sendo assim, orienta-se que o professor deve começar a desenvolver a noção de lugar trabalhando com o cotidiano do aluno, buscando analisar toda a carga de afetividade que existe na vivência dos lugares. Ou seja, despertar o aluno para o sentimento que o liga ao local onde mora para que ele possa compreender de forma concreta a noção do que vem a ser o lugar.

Segundo as idéias presentes no documento, o estudo da categoria lugar, dentro do ensino de Geografia, tem muita importância. A principal é que ao compreender o que é o lugar o aluno poderá estabelecer importantes relações entre espaço e conceito de cidadania. Nesse sentido sugere-se dois conteúdos da Geografia com os quais o professor pode trabalhar concomitantemente a noção de lugar e as relações entre espaço e cidadania. Um deles diz respeito à “produção e consumo dos espaços no campo ou na cidade” e o outro se refere aos “movimentos migratórios”. É neste último que consideramos existir uma maior superficialidade de abordagem.

Sobre os movimentos migratórios encontramos a seguinte afirmação:



Ao construírem seus lugares, os homens, constroem, também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. Quando se migra, leva-se o imaginário do local de origem. (Brasil, 1998b, p.58)

Analisando a maneira como se apresenta no documento a questão dos movimentos migratórios, verificamos mais uma vez, a superficialidade com que aspectos tão importantes da realidade são abordados.

O que percebemos é que, em todo o documento, as migrações que ocorrem no espaço brasileiro só são trabalhadas com o objetivo de levar o aluno a ter noções do que é cidadania. Além disso, no enfoque do fenômeno parte-se dos efeitos emocionais das migrações no indivíduo e não existe a preocupação de trabalhar as migrações nas suas causas sócio-econômicas e nem nas suas consequências espaciais. A migração está sendo analisada como um fato em si desvinculada da totalidade da qual é parte.

A abordagem deste tema se faz de forma sentimentalista e vazia de conteúdo, em que o aluno é levado a interpretá-lo sem nenhum argumento racional e lógico. O que constitui um equívoco. Não que somos contra que a escola desenvolva alguns sentimentos no aluno, principalmente o de solidariedade, mas defendemos que a escola deva ser o local onde prioritariamente se desenvolva no aluno razão sobre fatos da sua realidade.

Além disso, verificamos que a necessidade das pessoas migrarem está sendo considerada como um fenômeno natural e externo ao contexto sócio-econômico que o determinou. O que ocorre mais uma vez é naturalização de um fato que é histórico-social.

Não existe a preocupação de caracterizar as migrações como deslocamentos de pessoas que seguem uma direção determinada pela lógica da



acumulação capitalista. A única menção que se faz acerca das razões dos movimentos migratórios é quando se referem a eles como “imposições que o sistema estabelece” (Brasil, 1998b, p.59). Deixando no vazio o que vem a ser esse sistema.

Ao trabalhar os movimentos migratórios seria importante que se sugerisse a importância do professor desenvolver racionalidade no aluno sobre este fenômeno social. O que significa incentivá-lo a trabalhar as migrações como uma das contradições do tipo de sociedade em que vivemos, ou seja, analisá-la nas suas causas e na suas conseqüências espaciais. Como resultante do movimento do capital em nossa sociedade e não apenas como um fenômeno que ocorre sob “causas sobrenaturais” imposta por um sistema que se mostra como natural.

Concordando com Moreira acreditamos que “a mobilidade territorial da população é a configuração espacial característica da transformação da população em **população para o capital...**” (1987, p. 78)

Segundo este autor o professor não pode perder de vista que as migrações ocorrem em função do fato de o capital desterritorializar os homens, os quais pelo fato de se encontrarem despojados dos meios de produção e deixados na posse somente de sua força de trabalho se tornam uma massa de perambulantes pelo espaço oferecendo a venda de sua força de trabalho (Moreira, 1987).

Ao invés de despertar o professor para estas questões o que se sugere é que os movimentos migratórios sejam trabalhados com o objetivo de levar o aluno a entender alguns aspectos da cidadania como a possibilidade de permanência e interação do migrante no lugar de origem ou de destino, bem como questões relativas aos problemas de transportes vividos por eles como “o drama dos deslocamentos das massas de trabalhadores que residem em lugares cada vez mais distantes do trabalho” (Brasil, 1998b, p.59). Em nenhum momento o documento propõe que tais fenômenos sejam analisados na sua totalidade.

Além disso, existe a sugestão de que ao trabalhar o conteúdo migrações, “o professor poderá trabalhar o conceito de cidadania como a

possibilidade efetivamente garantida de ter uma moradia e transportes adequados a imposições que o sistema estabelece, principalmente nas grandes áreas metropolitanas” (Brasil, 1998b, p.59).

Percebe-se que o estudo do tema migrações fica restrito à dimensão da cidadania, ainda que de modo superficial. Tanto que quando se propõem os itens para o estudo deste tema não percebemos nenhuma abertura para uma abordagem mais crítica e aprofundada do assunto.

Tais itens vêm a ser:

- O lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- O imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas;
- o lugar como espaço vivido mediato e imediato na interação com o mundo;
- o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si;
- s cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado como pessoas e lugares;
- o drama do imigrante ruptura com o lugar de origem tanto no campo como na cidade ;
- a segregação socio-econômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades.

Além do mais, apesar dos dois últimos itens abrir algumas possibilidades para uma abordagem mais crítica, verificamos que o documento em nenhum momento teceu considerações sobre ele durante toda a explanação do tema, além de que eles por si só são insuficientes para uma compreensão real do fenômeno das migrações.

EIXO TEMÁTICO II-O ESTUDO DA NATUREZA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O HOMEM

TEMA 1- Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidades de previsão pelo homem.

TEMA 2- A natureza e as questões socioambientais.

O presente eixo foi construído objetivando levar o professor a compreender a importância de trabalhar com os alunos a natureza em suas especificidades, sua interação com o homem, bem como a importância de produzir no aluno uma consciência acerca das necessidades de conservação ambiental.

Ao abordar o tema 2 deste eixo: “ **Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidades de previsão pelo Homem**”, procura-se dar alguns caminhos metodológicos para o professor trabalhar com os alunos os elementos da natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia, etc.). A proposta é de que se trabalhe esses elementos nas suas interações e totalidade. Detectamos assim uma preocupação em conscientizar o professor da necessidade de ensinar os elementos naturais do espaço como um todo integrado, o que constitui um aspecto importante por evitar que a natureza seja abordada de forma fragmentada.

No entanto, o que percebemos é que não se avança no sentido de superar a dicotomia sociedade-natureza na análise do espaço. Apesar dos autores do documento lançar críticas à Geografia Tradicional no tocante a dicotomia existente entre a Geografia Física e a Geografia Humana, não conseguiram superar tal problema. Em nenhum momento durante a apresentação de exemplos de como trabalhar tais conteúdos detectamos a preocupação de se ressaltar a necessidade de se trabalhar de modo integrado os elementos naturais e os elementos humanos do espaço. Isso percebemos logo num primeiro momento quando se reserva um eixo exclusivo para o estudo dos elementos naturais do espaço quando sabemos que estes



elementos deveriam ser abordados concomitante aos conteúdos dos demais eixos temáticos. Afinal, o espaço geográfico é fruto da relação dialética entre sociedade e natureza e, assim deve ser analisado.

Além disso, o fato da maioria dos itens sugeridos para este tema referir-se a elementos naturais poderá conduzir os professores a uma abordagem dicotômica do espaço. Isso podemos verificar analisando os itens sugeridos para a abordagem do presente tema:

- planeta Terra: a nave em que vivemos;
- como o relevo se forma: os diferentes tipos de relevo;
- litosfera e movimentos tectônicos: existem terremotos no Brasil?;
- As formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural;
- erosão e desertificação: morte dos solos;
- as águas e o clima;
- águas e terras no Brasil;
- circulação atmosférica e estações do ano;
- clima do Brasil: como os diferentes tipos de clima afetam as diferentes regiões;
- o clima no cotidiano das pessoas;
- as cidades e as alterações climáticas;
- as florestas e sua interação com o clima;
- previsão do tempo e clima;
- como conhecer a vegetação brasileira: a megadiversidade do mundo tropical;
- florestas tropicais como funcionam essas centrais energéticas;
- cerrados e interações com os solos e o relevo;
- estudando e compreendendo as caatingas;
- saindo do mundo tropical para entender o pampa;
- pinheiros do Brasil: as florestas de araucária.

Entre estes itens, até existem alguns que poderiam trazer algumas contribuições para introduzir a discussão das relações existentes entre natureza e



sociedade, como é o caso dos itens 4, 9 e 10. No entanto são temas que sugerem uma discussão limitada e unidimensional desta relação.

Essas considerações são confirmadas ao analisarmos as orientações existentes para a abordagem deste tema e dos itens propostos.

Quando se propõe no documento o estudo das enchentes existe a orientação para o professor “ressaltar o papel de cada componente da natureza no processo que tornou a cidade alvo de enchentes”.(Brasil, 1998b, p.62).

Nesse contexto, verificamos que se restringe a análise das enchentes aos determinantes naturais do espaço onde elas ocorrem, como a declividade do terreno, características geomorfológicas, etc. Consideramos ~~ser~~ importante que a análise do fenômeno das enchentes envolvesse também uma percepção dos determinantes socioeconômicos do espaço envolvidos na ocorrência das enchentes, como por exemplo, quais as pessoas mais atingidas pelas enchentes, o porquê destas pessoas estarem morando em regiões da cidade que são ~~mais~~ vulneráveis a enchentes, e até mesmo questões como a variação do preço do solo urbano e a especulação imobiliária. O que seria coerente com um ensino que objetiva formar no aluno uma visão de totalidade da realidade espacial.

Em alguns momentos no documento tenta-se realizar uma integração entre os elementos naturais e os elementos humanos, porém isso se faz de modo bastante superficial e unilateral. Isso ocorre quando se sugere que ao estudar o fenômeno das enchentes, o professor deve aproveitar para analisar o que elas provocam na vida das pessoas. Para tanto “é fundamental discutir o significado do sítio urbano e suas relações com a maneira como a cidade aconteceu e se instalou num determinado suporte da natureza” (Idem, p. 62). Ao citar exemplos deste fato o documento assim o faz:

Uma cidade que foi implantada na várzea de um rio certamente está sujeita às suas inundações. Nas cidades os assentamentos populacionais com construções de



moradias nas áreas de risco são formas de se estudar a relação entre sítio urbano e a vida das pessoas (Brasil 1998b, p.63).

Em nenhum momento existe a orientação para o professor despertar nos alunos reflexões dos fatores históricos e sócio-econômicos que determinaram o surgimento das cidades naquele ponto, ou ainda, dos que levaram as pessoas a construírem suas moradias em áreas de risco. Este fato é abordado no documento como um fenômeno natural do processo de formação e crescimento das cidades.

O alagamento de grandes áreas urbanas é visto somente em sua dimensão natural. Para que o professor possa explicá-lo ao aluno sugere-se unicamente a análise de fatores naturais como o sítio urbano, ou seja, características geomorfológicas do terreno onde a cidade se fez e hoje se encontra estabelecida. Fatores sócio-econômicos como a transformação do espaço em mercadoria que leva à variação do preço do solo urbano de acordo com as condições topográficas da cidade e que determina a distribuição das classes sociais pelo espaço, não são considerados como importantes para a compreensão do fenômeno das enchentes e suas conseqüências para a população.

Em seguida é proposta a abordagem do Tema 2 deste eixo: “**A Natureza e as questões sócioambientais**”.

O presente tema tem como objetivo dissertar sobre os grandes problemas ambientais que atingem nossa sociedade e apontar as saídas para a superação dos impactos ambientais causados pela sociedade contemporânea, visando principalmente desenvolver, no aluno, uma postura de respeito à natureza.

Os itens abaixo são os que foram propostos no documento para o professor desenvolver com mais detalhes o tema com os alunos:

- a floresta tropical vai acabar?;
- as florestas extrativistas e o desenvolvimento sustentável;

- o lixo nas cidades : do consumismo à poluição;
- poluição ambiental e o modo de vida urbano;
- poluição ambiental e o modo de produzir no campo;
- industrialização, degradação do ambiente e modo de vida;
- problemas ambientais que atingem todo o planeta (o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio e a chuva ácida);
- plantar sem degradar: outras formas de produzir no campo;
- modo de vida urbano e qualidade de vida;
- áreas protegidas e espaços livres urbanos;
- o turismo e degradação do ambiente;
- conservação ambiental, cidadania e pluralidade cultural;
- conhecer a natureza e respeitar suas leis próprias: produzir sem degradar;
- pluralidade cultural e etnociência;
- urbanização e degradação ambiental.

A partir destes constataremos já num primeiro momento que há uma abordagem bastante superficial do tema. Os problemas ambientais que atingem nossa sociedade são apresentados como se fossem fatos em si mesmos.

Ao iniciar a explicação da origem e da dinâmica de cada um dos problemas ambientais, percebemos que existe uma abordagem que envolve apenas os fatores ecológicos e culturais do problema em questão. Isto significa dizer que os fenômenos ambientais são explicados como decorrência de fatores naturais e de como os grupos sociais organizam o seu modo de vida. Por exemplo, o modo de vida da cidade, produz um tipo de problema ambiental devido ao tipo de atividades que se desenvolvem na cidade, enquanto na zona rural, de acordo com o modo de vida, os problemas ambientais são outros. O contexto histórico-social no qual estão inseridos tais problemas não são considerados.

Isto pode ser constatado quando analisamos os itens acima que foram propostos para desenvolver o tema e trechos do documento, como o citado abaixo:



Pode-se sugerir um trabalho com a sociodiversidade e com o modo como diferentes segmentos sociais convivem com as florestas tropicais. A questão das queimadas, das reservas extrativistas, da sustentabilidade da floresta, dos povos indígenas e seu modo próprio de se relacionar com as florestas são itens que podem ser propostos para este tema. Saindo do cenário da floresta, as questões do modo de vida urbano, do consumo e do desperdício de energia, o lixo, o saneamento são outras questões que podem ser propostas para este tema (Brasil, 1998b, p.64).

A partir disso constatamos que a discussão em torno dos problemas ambientais se fundamenta na análise de seus fatores ecológicos e culturais. Os problemas ambientais são considerados apenas como produto do cenário natural e cultural no qual estão inseridos. Entretanto, sabe-se que os problemas ambientais causados pela ação humana na construção e reconstrução de espaços geográficos devem ser compreendidos como ocorrência de fatores de ordem ecológica, cultural, social, política, econômica, etc. Ou seja, como resultado de um processo histórico que no caso do Brasil, implica analisar a relação predatória com a natureza e com todo o ambiente num país tipicamente colonial.

Existem até alguns momentos no documento em que se relacionam alguns problemas ambientais com questões econômicas, porém o contexto no qual são analisados é também bastante limitado. Como por exemplo,

Da cidade para o campo, pode-se estudar como o ambiente vem sendo afetado pelos diferentes modos de produzir no campo. Mostrar e relativizar o grau de interferência ambiental da Revolução Verde, e de outras formas mais adequadas de agricultura. (Idem, p.64).

A questão da problemática ambiental causada pela agricultura está sendo abordada unicamente no âmbito espacial onde ela ocorre, ou seja, no campo. Segundo Gonçalves (1984), toda problemática ambiental relativa à agricultura deve ser analisada no contexto histórico no qual está inserida. Na opinião deste autor os problemas ambientais provocados pela agricultura no campo devem ser entendidos

dentro do processo histórico de tentativa de maximização da produtividade no campo. É fundamental que o professor se preocupe em deixar claro ao aluno que:

Movidos pela concorrência por garantir/expandir mercados, as diversas empresas aumentam enormemente suas capacidades de produção. O capital investido em máquinas é grande e precisa ser alimentado. Máquinas com maior capacidade de produção demandam muito mais matérias-primas, que têm de chegar no tempo certo, venham de onde vierem. A agricultura é, então, submetida a esta dinâmica imposta pelo capital industrial. Os ciclos vegetativos das plantas têm de ser alterados, os ecossistemas são simplificados pela monocultura, os adubos e fertilizantes introduzidos para suprir ciclos naturais. (Gonçalves, 1984, p.37)

O que verificamos é que se parte da análise do problema em si e das possíveis soluções para que possamos resolvê-lo. Não existe a preocupação de incentivar o professor a trabalhar com os alunos aspectos como os mencionados acima, que não são visíveis num primeiro momento pelo aluno.

Não podemos negar que os mecanismos da natureza envolvidos em cada um dos problemas ambientais são abordados no documento com bastante exatidão. No entanto, no que diz respeito aos fatores sociais e econômicos envolvidos na questão, omitem-se alguns aspectos que são importantes para o aluno ter uma visão de totalidade da problemática ambiental.

Outro exemplo que pode ilustrar a superficialidade com que se trabalha a questão da problemática ambiental é quando se atribui aos hábitos de consumo da sociedade a responsabilidade por grande parte dos principais problemas ambientais existentes hoje no mundo, deixando transparecer que os hábitos de consumo são valores culturais surgidos naturalmente entre as pessoas e omitindo a existência de uma ideologia externa às pessoas e interna à sociedade que estimula o consumo.

É sabido que a degradação ambiental, relativa ao consumismo, está intimamente relacionada ao sistema capitalista que encontra sua base de sustentação no processo “de produzir e fazer consumir mais para continuar a



produzir mais” (Adas, 1998, p.160). No entanto, isso, no documento, não é considerado como importante para se trabalhar com os alunos.

Acreditamos ser imprescindível que a questão ambiental seja analisada também no âmbito social e econômico global e não somente no âmbito local e das atividades de cada indivíduo como se propõe no documento. Por exemplo, ao analisar os problemas ambientais dentro do espaço brasileiro é fundamental que seja feita no contexto dos países subdesenvolvidos.

É muito comum no documento atribuir-se à técnica grande responsabilidade pelos danos ambientais atuais. É preciso que o professor vá além disso, que ele questione o papel do avanço tecnológico levando o aluno a compreender que este avanço, na maioria das vezes, se faz em razão das necessidades e dos interesses da acumulação do capital, o que implica numa maior apropriação e aceleração da utilização dos recursos naturais. É preciso que se questione as atuais formas de criação do valor econômico que levam a processos irreversíveis no mundo físico. (Gomes, 1988)

Para a formação de uma verdadeira consciência crítica no aluno, não podemos deixar de trabalhar que a questão da problemática ambiental é uma das grandes contradições da sociedade capitalista. Levá-lo a reconhecer que o atual modelo de desenvolvimento econômico, baseado no crescimento ilimitado da produção de bens materiais que beneficia amplamente alguns grupos econômicos, não pode ser mantido ou sustentado, pois os recursos de que necessita são finitos, o que significa dizer que a manutenção do modelo representa a própria destruição daqueles que o defendem.

Especificamente no caso do Brasil, país subdesenvolvido, é preciso levar o aluno a questionar os compromissos do Estado com as empresas monopolistas nacionais e transnacionais e compreender os jogos de interesses e as contradições que existem no modo de produção capitalista.



Por tudo isso, consideramos que quando no documento se propõe este tema para ser trabalhado com alunos do ensino fundamental, não se intencional fazer com que o aluno visualize a problemática ambiental como uma contradição da sociedade em que vive, mas sim, unicamente levá-lo a “saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida” (Brasil, 1998b, p.89). Ou seja, existe no documento uma insistência para que se desenvolva no aluno uma atitude conservacionista em relação à natureza para que no futuro os problemas ambientais sejam superados. Isso fica bastante claro quando se propõem os objetivos do ensino de Geografia para o terceiro ciclo, e em um deles sugere-se: “Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se devem ter na preservação e na conservação da natureza”. (Idem, p.54)

Não somos contra o fato de se cultivar culturalmente no aluno responsabilidades quanto às necessidades de proteção à natureza, pois acreditamos que isso representa um valor importante o qual deve ser cultivado no indivíduo desde os primeiros anos de sua formação e acreditamos até que este seja, talvez, o primeiro passo rumo à superação dos grandes problemas que atingem o nosso planeta. No entanto, o que não concordamos é que a escola insinue que a problemática ambiental que vivenciamos na nossa realidade encontre solução unicamente na ação individual de cada um. Este fato aparece-nos como uma tentativa de individualização dos problemas sociais, visando camuflar uma das maiores contradições da sociedade capitalista.

Para uma verdadeira formação crítica do aluno a esse respeito acreditamos que:

É necessário questionar que não basta, simplesmente conhecer as causas determinantes da profunda desestabilização do binômio homem-natureza; não é suficiente apelar pelas leis científicas que regem os fenômenos naturais e os sociais; pelos princípios éticos e humanísticos, religiosos, estéticos etc., como também para a

consciência do ser humano no sentido de que assuma uma conduta de respeito à natureza e à sociedade; que não é suficiente invocar a vontade, a bondade, a compreensão, a fraternidade, o bom senso, enfim, por toda e qualquer “postura de pedinte” para pôr fim ao contínuo processo de violação e destruição do binômio Natureza-Homem. (Gomes, 1988,p.35)

Enfim é necessário que a escola leve o aluno a visualizar tais problemas no contexto histórico e político da sociedade em que vive para que possa vislumbrar as possibilidades de superação do problema.

EIXO TEMÁTICO III-O CAMPO E A CIDADE COMO FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS.

TEMA 1- O espaço como acumulação de tempos desiguais

TEMA 2- A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade

TEMA 3- O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira

TEMA 4- A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade

O presente eixo foi construído com o objetivo de orientar o professor a trabalhar o espaço urbano e o espaço rural enquanto partes integrantes “de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e internacional do trabalho” (Brasil, 1998b, p.65).

No nosso modo de entender, isto significa dizer que o professor deve trabalhar o espaço urbano e o espaço rural enquanto formas espaciais pertencentes a um todo maior, que no caso é o Brasil, país subdesenvolvido, o qual se encontra inserido historicamente ao sistema capitalista mundial.



Isto se confirma quando encontramos no documento a orientação de que para o professor conseguir levar o aluno a compreender bem esse processo deve se interar do conceito de formação socioespacial e reconhecer sua contribuição enquanto categoria de análise do espaço.

A utilização desta categoria na análise do espaço pressupõe que o professor deve reconhecer a impossibilidade de se estudar um dado espaço sem a compreensão dos fatos históricos que nele se sucederam, ou seja, sem recorrer ao estudo do processo histórico-social que o determinou.

As discussões em torno da formação socioespacial como categoria de análise do espaço geográfico foram introduzidas entre os geógrafos por Milton Santos a partir da década de 70. Tais discussões se contextualizam no momento em que a Geografia brasileira passa a incorporar alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo na análise do espaço.

Fato que nos parece um tanto contraditório por parte dos autores deste documento, uma vez que, como já comentamos anteriormente, nas considerações iniciais deste trabalho lançaram profundas críticas à contribuição teórica desses intelectuais à ciência geográfica e ao seu ensino, chegando até a preconizar a sua superação.

Santos (1977) criticando a atuação dos geógrafos tradicionais, que em suas análises do espaço se interessavam mais pelas “formas das coisas do que pela sua formação” (Santos, 1977, p. 81) defende que, sendo o espaço humano um fato histórico, a Geografia só realizará uma verdadeira análise do espaço, principalmente quando diz respeito ao espaço de países subdesenvolvidos, se ela recorrer a história, pois,

somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço ele mesmo é social. (Santos, 1977, p.81).

Outro aspecto importante desta discussão em torno do uso da história para a interpretação do espaço, é que o geógrafo não deve considerar o espaço apenas como um mosaico de formas resultantes de diferentes tempos históricos. É importante que se considere a dinâmica social existente em cada um destes tempos históricos, o que significa levar em consideração as relações sociais e econômicas existentes entre as pessoas e os lugares ao longo da história como produtoras das formas espaciais.

Mais recentemente, sobre esta questão, Santos (1998) chamou a atenção dos geógrafos para a necessidade de se distinguir entre paisagem e espaço:

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que os anima. (Santos, 1998, p. 83)

Baseado nisso, acreditamos que ao analisar com seus alunos o espaço urbano e o espaço rural do Brasil, o professor não pode deixar de levá-los a compreender as relações existentes entre estes espaços, e a dinâmica global determinante destas relações. Para tanto é preciso que o professor coloque o aluno em contato com conteúdos da ciência geográfica que o levem a essa compreensão do espaço.

Nesse sentido, num primeiro momento, as idéias presentes no documento parecem ir ao encontro das nossas convicções sobre o modo como devem ser trabalhadas estas porções do espaço brasileiro. Isto nos é confirmado na seguinte afirmação: "É a história que se coloca junto à Geografia para ajudar o aluno a explicar, compreender e construir idéias sobre a dinâmica das



transformações desse espaço que é impregnado de diferentes temporalidades” (Brasil, 1998b, p.67).

O mesmo podemos dizer quando o documento procura mostrar ao professor a importância de se trabalhar com o aluno os diferentes tipos de relações de trabalho existentes no espaço urbano e no espaço rural como produto histórico.

No entanto, analisando a abordagem dos temas propostos para o desenvolvimento deste eixo temático, e os itens sugeridos para o desdobramentos destes temas, verificamos que não se consegue cumprir o proposto inicialmente. Existe aí uma abordagem bastante superficial dos conteúdos. O que nos faz mais uma vez detectar que o ensino de geografia proposto pelo documento tende, unicamente, levar o aluno a uma simples constatação de sua realidade espacial e não a uma real compreensão desta realidade.

Partindo do princípio que no início das explicações deste eixo se propõe uma abordagem histórico-social da realidade espacial quando recorre a categoria da formação socioespacial para a análise do espaço, verificamos que os temas propostos para o desenvolvimento do eixo até indicam que o professor possa recorrer a conteúdos teóricos que consigam dar conta de explicar o movimento social e econômico responsável pelas diferenças sociais existentes no espaço.

No entanto analisando os itens sugeridos no documento para trabalhar o tema 1: **“O espaço como acumulação de tempos desiguais”** iremos verificar que não existe a intenção de demonstrar ao professor a importância de conduzir o aluno a um aprofundamento teórico sobre os mecanismos históricos sociais envolvidos nas diferenças existentes no espaço.

Ao contrário disto, a impressão que fica é que basta ao professor, a partir de elementos visíveis na paisagem, seja ela urbana ou rural, conduzir o aluno a uma constatação de que as diferenças de tempos históricos e sociais existem, sem no entanto se preocupar em levar o aluno a compreender os mecanismos sociais e econômicos que determinaram essas diferenças.



Observando os itens abaixo, isto fica claro:

- Os monumentos, os museus, como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referência de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna industrialização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- o arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;
- pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;
- as relações de trabalho cooperativo e o extrativismo como formas de permanências e resistências às relações competitivas do trabalho assalariado.

Percebemos que os itens dão conta demonstrar claramente que existem as diferenças de temporalidades no espaço. No entanto, não percebemos a intenção do documento em conduzir o aluno a um aprofundamento teórico sobre os mecanismos determinantes destas diferenças. Os itens propõem um estudo das diferenças espaciais a partir e unicamente dos elementos visualizados concretamente no espaço, como, por exemplo, diferenças de arquitetura urbana, monumentos históricos, museus, tecnologia tradicional e etc. Conteúdos teóricos que levariam o aluno a uma visão mais aprofundada foram secundarizados. Detectamos, assim, uma prioridade da análise da paisagem em detrimento da análise do espaço.



Além disso, a partir dos exemplos que são colocados ao professor como trabalhar o assunto não conseguimos perceber, por parte dos autores do documento, a intenção de levar o aluno a uma compreensão de sua realidade como uma totalidade.

Isto fica claro nos trechos abaixo, quando no documento sugere-se a importância do professor trabalhar com o aluno as diferentes temporalidades do espaço urbano e rural. O que percebemos é uma orientação com o objetivo de levar o professor a realizar com os alunos uma descrição da paisagem, não ultrapassando a mera constatação. Considera-se o espaço como uma soma estática de tempos históricos diferentes, não orientando que se recorra a conteúdos da Geografia que levem o indivíduo a compreender a dinâmica social envolvida na paisagem:

É importante lembrar que essas diferentes relações com a propriedade, com a natureza e com o trabalho não estão colocadas lado a lado de forma estanque, mas interagem. Pequenos produtores e comunidades indígenas cada vez mais perdem a possibilidade de se determinarem no interior dos grandes sistemas. Pode-se pensar e explicar para os alunos que nas cidades ainda se reproduzem relações de trabalho em que o novo e antigo interagem. As feiras públicas, heranças do passado, convivem com os elegantes e abarrotados hipermercados. Formas artesanais de produção em fábricas domésticas, lembrando o período medieval, coexistem nas cidades com poderosas e automatizadas indústrias modernas. (Brasil, 1998b, p. 65-66)

e,

Nas cidades ainda encontramos relações sociais de trabalho que lembram o trabalho servil das épocas feudais, em que os trabalhadores não têm nenhuma garantia contratual amparada pela lei, coexistindo com relações contratuais amparadas por sindicatos. (Idem, p.66).

Além disso, os trechos acima nos revelam a superficialidade histórica adotada pelos autores, quando ao tentar mostrar a presença de diferentes temporalidades no espaço urbano brasileiro, recorrem a períodos da História Ocidental, dos quais o Brasil não participou, como o Feudalismo e a Idade Média.

Ao abordar a forma como o professor pode trabalhar com o aluno as diferenças de relações de trabalho existentes no espaço rural assim o faz:

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

Além de verificarmos a superficialidade com que é tratado o assunto, à medida que não sugere a presença da dinâmica social na qual o espaço está inserido, o documento aborda a questão das relações de trabalho no campo de forma bastante ingênua, insinuando uma relação harmoniosa entre o processo de modernização capitalista e os setores tradicionais do campo. Quando sabemos que nem sempre isto ocorre em se tratando de um país subdesenvolvido. Haja visto os conflitos fundiários que temos presenciado no campo brasileiro.

Como orientação para trabalhar as desigualdades surgidas no espaço urbano, assim se sugere no documento: “Todas essas desigualdades não podem ser explicadas ou compreendidas como produtos de forças naturais, mas sim como produtos de forças históricas que vão deixando suas impressões nas paisagens da cidade” (Brasil, 1998b, p.66).

No entanto, se contradiz quando apresenta a forma de trabalho. Utiliza uma linguagem que não conduz o professor a trabalhar de forma aprofundada e clara os mecanismos históricos, sociais e econômicos envolvidos no surgimento de tais diferenças deixando transparecer que as desigualdades espaciais das cidades devem ser mostradas como fatos espaciais surgidos naturalmente e do nada ao longo da história:

Espaços sofisticados como formas de morar e de comprar (como os elegantes *shopping centers*, cercados com frequência por bairros residenciais de elite) se reproduzem para atender classes sociais representando os setores dominantes das finanças, da indústria, do comércio, dos trabalhadores terciários de elevada remuneração, dos artistas famosos, atletas de valor milionários, etc.

Ao mesmo tempo vão se reproduzindo as favelas, os cortiços, os bairros de autoconstrução, os mercadinhos de porta de garagem, abrigando empregados, ambulantes e marreteiros, domésticas, quase todos trabalhadores não incorporados pelos setores modernos do sistema, mas que garantem, ainda, com seu trabalho, o funcionamento desse sistema, por mais contraditório que possa parecer. (Brasil, 1998b, p.66).

Outra contradição neste eixo diz respeito ao modo como é sugerido que o professor trabalhe o tema 2: **“A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade”**.

Analisando o significado deste tema, entendemos que o professor ao trabalhá-lo com os alunos deve colocá-los em contato com conteúdos da Geografia que os levem a compreender as transformações ocorridas, a partir da década de 50, no espaço urbano e no espaço rural do Brasil. Transformações estas que se deram em função da inserção do nosso país no processo histórico de modernização do capitalismo mundial e que não devem ser compreendidas a partir e unicamente do espaço brasileiro.

No entanto, o modo como se discute o tema e os itens propostos para ele leva-nos a perceber mais uma vez que o assunto é tratado de forma superficial. Ao observarmos os itens propostos para o tema podemos constatar isso:

- a entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras;
- os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores no campo;
- o abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo;
- a mecanização, a automação e concentração de propriedade e o problema dos sem-terra;
- Os sem teto nas metrópoles e suas relações com o processo de modernização capitalista;

- as metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo;
- modernização e desemprego no campo e na cidade;
- a importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil.

Verificamos que apesar dos itens sugerirem uma análise dos efeitos negativos do processo de modernização no Brasil, eles conduzem o aluno a apenas uma análise direta das consequências sociais e espaciais do processo de modernização sofrido pelo Brasil nos últimos anos. A contextualização histórico-social do processo não ocorre. Os itens propõem uma análise dos fatos no presente e não percebemos nenhum item ou orientação para levar o professor a recorrer a algum conteúdo histórico que dê sustentação aos fatos.

Além do mais, verificamos que o processo de modernização capitalista é restritamente analisado a partir e unicamente da realidade brasileira. Não existe nenhuma preocupação, dos autores do texto, em orientar o professor sobre a necessidade de contextualizar o processo que ocorre no Brasil como parte de um processo global, ou seja, da lógica do sistema capitalista.

Apesar de citarem a modernização capitalista, o fazem como se fosse um processo exclusivo do Brasil. Os únicos momentos em que se insinua qualquer relação entre a modernização ocorrida no Brasil e o capitalismo mundial são os que se referem à presença das multinacionais no Brasil. No entanto, isso ocorre timidamente.

No documento, passa-se a idéia de que o processo de modernização capitalista no Brasil é devido às ações isoladas de empresários nacionais que, na tentativa de obter uma maior produtividade, estabeleceram vínculos com alguns empresários estrangeiros, no caso as multinacionais, e que por

fim passaram a ser os grandes responsáveis pelos problemas sociais ocasionados pela modernização capitalista no Brasil.

Isto fica claro em alguns trechos do documento como ao estabelecer algumas críticas ao processo de modernização, o professor é orientado a:

que reflita e critique com seus alunos a crença de que as tecnologias importadas e suas conseqüentes inovações sejam capazes por si só de gerar os impactos necessários para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Fazer com que os alunos percebam que essas tecnologias e seus benefícios se voltaram para os grandes empreendedores do campo que por sua vez passaram a ter seus interesses atrelados às empresas multinacionais em sua grande maioria voltadas para produtos de exportação, inclusive para beneficiar os avanços tecnológicos nos setores secundários e terciários das grandes cidades. (Brasil, 1998b, p.69)

Ou ainda quando orienta a necessidade do professor

Fazer com que os alunos compreendam que a modernização capitalista no Brasil, onde campo e a cidade foram se inserindo nas novas relações de trabalho, buscando maior eficiência e produtividade, foram os setores hegemônicos das cidades, aliados aos segmentos empresariais do campo, que passaram a ser os maiores beneficiados. Que essa aliança entre os setores hegemônicos do capitalismo no Brasil por sua vez acabou reproduzindo e acentuando as contradições no campo e na cidade. Que o crescimento dos segmentos sociais dos sem-terra e sem-trabalho no campo associou-se aos sem-trabalho e sem-teto nas cidades. Ambos tendo sua origem no processo de concentração do capital e nas inovações tecnológicas importadas empreendidas pelo processo de modernização. Uma modernização que veio se acentuando muito mais para responder aos interesses do grande capital nacional e multinacional com seus centros de gestão e de interesses nas grandes metrópoles e comprometidas com os setores hegemônicos do capitalismo. (Idem, p. 70).

Verificamos que a única referência feita ao processo ocorrido no Brasil e outras partes do mundo foi através de termos como exportação, tecnologias importadas ou capital multinacional, sugerindo que o processo de modernização possui somente determinantes internas.

A análise dos conteúdos e das sugestões presentes neste eixo temático confirma mais uma vez as nossas convicções a respeito do fato de que à

Geografia como disciplina do currículo escolar está reservado o restrito papel de levar o aluno a uma simples constatação de sua realidade e que nenhuma chance lhe é dada de ter contato com conteúdos que o levem a questionar a dinâmica da sociedade capitalista na qual seu país encontra-se inserido.

Os conteúdos sugeridos pelo documento para que o aluno perceba as contradições presentes na sua realidade espacial são insuficientes para extrapolar o nível da realidade imediata do aluno. São aqueles que levam o aluno à visão ingênua de que a transformação social se fará no âmbito da realidade imediata de cada um, que no caso é a realidade brasileira.

Como já dissemos anteriormente, o título deste eixo temático, à medida que pressupõe a utilização da categoria formação socioespacial, sugere conteúdos eficientes para levar o aluno a compreender a sua realidade como totalidade e perceber suas contradições e as possibilidades de transformação desta realidade.

No entanto, o modo superficial como os autores trabalharam o eixo e os temas propostos para ele, não conduzirá o aluno a isso. Os questionamentos que irão surgir no aluno pelos conteúdos propostos no documento são aqueles que dão uma visão superficial e limitada da sociedade em que vive.

EIXO TEMÁTICO IV - A CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NA APROXIMAÇÃO DOS LUGARES E DO MUNDO.

TEMA 1- Da alfabetização Cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente

TEMA 2- Os mapas como possibilidades de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares

O presente eixo foi construído objetivando orientar o professor sobre a importância da cartografia como instrumento de representação espacial do mundo e dos lugares. Segundo o documento, “a cartografia pode oferecer uma variedade enorme de representações para o estudo dos lugares e do mundo”.(Brasil, 1998b, p.76)

Dentro das especificidades do ensino de Geografia, acreditamos que para o aluno compreender a espacialidade dos fenômenos é imprescindível que o professor leve-o a se apropriar da linguagem cartográfica. Esta possui uma função social que é a comunicação de informações sobre o espaço. Sendo assim, é importante que o aluno aprenda tanto a ler como a produzir a linguagem cartográfica de acordo com o seu nível de maturidade.

Nesse contexto, o fato do documento estar valorizando a cartografia como instrumento de estudo e pesquisa do espaço geográfico constitui um fato importante, pois vem propor o resgate de um procedimento importante, esquecido por grande parte dos professores. A cartografia há muito vem sendo esquecida na prática do dia-a dia.

No entanto, consideramos importante salientar que o fato de se ter reservado o espaço de um eixo exclusivamente para trabalhar o tema pode levar o professor a trabalhar os conteúdos referentes à representação cartográfica do espaço separados dos demais conteúdos da Geografia, como se fossem conteúdos em si.

Entendemos que a cartografia é uma habilidade técnica que o aluno deve adquirir para que possa compreender a organização do espaço e que deve ser desenvolvida concomitantemente ao ensino dos demais conteúdos teóricos e não como um conteúdo em si. Portanto, consideramos que esse procedimento não ficou claro nas orientações contidas no documento.



CONTEÚDOS PARA O QUARTO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL (7ª. e 8ª. séries)

EIXO TEMÁTICO I -A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS AS NOVAS TERRITORIALIDADE EM REDES

TEMA 1- A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como o novo paradigma da globalização

TEMA 2- A globalização e as novas hierarquias urbanas

De um modo geral, os conteúdos de todo este ciclo foram selecionados objetivando fornecer ao aluno uma visão da estrutura geográfica do mundo contemporâneo. Para tanto, o professor é orientado a utilizar como principal fonte de pesquisa a vivência do aluno, o seu espaço próximo e a informações fornecidas pelos meios de comunicação.

A partir disso, podemos detectar, num primeiro momento, que se objetiva fornecer ao aluno uma visão superficial do mundo à medida que as informações sobre esse mundo deverão ser retiradas de fontes, cujo conteúdo teórico, não ultrapassam o que o olhar do aluno consegue perceber. Isso constataremos com mais precisão quando nos aprofundarmos na análise dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos neste ciclo.

No contexto da Geografia do mundo contemporâneo, reservada para o ensino deste ciclo, este eixo foi construído com o objetivo levar o professor a trabalhar com os alunos o fenômeno da globalização e sua repercussão no espaço



mundial. Assim, constatamos que ocorre uma análise bastante superficial deste processo, uma vez que existe uma preocupação de orientar o professor a trabalhar com os alunos apenas seus efeitos concretos no espaço. Em nenhum momento percebemos a intenção de orientar o professor a trabalhar a globalização enquanto processo histórico, político e econômico, ou seja, como mais uma das fases de expansão do sistema capitalista no mundo.

Além disso, a globalização está sendo encarada unicamente como um processo de intenso desenvolvimento tecnológico que vem ocorrendo no mundo.

Isto fica bastante claro quando no documento ao abordar como o professor deve trabalhar as relações entre a globalização e a urbanização com o aluno orienta-se que: “mais importante do que o aluno compreender as abstrações teóricas do que é globalização e a rede urbana é que ele compreenda as novas relações que estão se definindo entre as diferentes cidades e lugares do mundo”. (Brasil, 1998b, p.104). Ou ainda quando se preconiza:

Para o professor, mais importante do que ficar estudando a genealogia da globalização, o que não significa deixar de explicar para os alunos o seu significado, é procurar ajudá-los a compreender como a globalização veio redefinindo um nova territorialidade do espaço, principalmente quando se verifica o que aconteceu com a estruturação e o conceito de redes urbanas, tema de grande interesse para a Geografia. (Brasil, 1998b, p.103)

Verificamos assim, uma maior ênfase na análise do resultados concretos da globalização no espaço, aqueles que o aluno imediatamente consegue detectar. Os fatores históricos, sociais, políticos e ideológicos do processo, os quais são fundamentais para sua verdadeira compreensão não são considerados como importantes.

Além disso, existe no documento uma abordagem unilateral quando se enfatiza os efeitos positivos da globalização para a sociedade, realizando uma apologia ao fenômeno e não abordando as contradições do mesmo.



Isso é perceptível em vários trechos do documento como quando se afirma que “no mundo contemporâneo, o que melhor caracteriza o fenômeno da globalização é a rapidez como a informação chega aos mais distantes e diferentes lugares, garantindo uma interação instantânea e simultânea”.(Brasil, 1998b, p.103). Ou mesmo em trechos como os citados abaixo:

Superar a barreira dos mais íngremes relevos e conquistar e dominar a atmosfera com a aviação fez com que os grandes oceanos se transformassem em verdadeiros lagos. Todo esse progresso técnico esteve associado aos conhecimentos da pesquisa meteorológica, geomorfológica, hidrográfica, oceanográfica, cartográfica, etc. (Brasil, 1998b, p.101)

e,

Hoje, as pessoas localizadas em pontos distantes do território, sentadas diante do computador, ligadas a uma rede, poderão estar interagindo ao mesmo tempo na produção de um projeto, seja ele na forma de um texto ou de um *design*. Isso na época apenas da telefonia seria impossível. Com o avanço das técnicas informacionais, as distâncias territoriais deixaram de representar um obstáculo aos fluxos de informação que sustentam as tomadas de decisões. (Idem, p.103)

Através de uma análise da terminologia utilizada para intitular os temas e os itens deste eixo temático podemos constatar a superficialidade com que se aborda o fenômeno da globalização:

TEMA 1- A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS E AS NOVAS TERRITORIALIDADES EM REDES.

Itens:

- a evolução das técnicas no transporte ferroviário e a integração dos mercados;
- a evolução das técnicas na navegação e a integração de mercados;
- as tecnologias computacionais e a expansão das multinacionais;
- as políticas de transportes metropolitanos: os transportes coletivos, o metrô e o automóvel;

- a internet, a comunicação instantânea e simultânea e a aproximação de lugares.

TEMA 2- A GLOBALIZAÇÃO E AS NOVAS HIERARQUIAS URBANAS

Itens:

- Os pólos técnico-científicos internacionais e os novos centros de decisões;
- a nova divisão internacional do trabalho e as redes de cidades mundiais;
- a urbanização no período técnico-científico informacional, a automação e o problema do desemprego;
- as novas tecnologias e as transformações das cidades industriais em terciárias.

Percebe-se claramente que existe uma maior preocupação em trabalhar com os alunos os efeitos da globalização do que a sua lógica enquanto processo histórico, econômico, político e social.

Além disso, verificamos que somente em dois itens dos que foram propostos acima o documento procura apontar alguns pontos contraditórios existentes no processo de globalização, e mesmo assim de forma bastante limitada.

O primeiro diz respeito ao item **“as políticas de transportes metropolitanos: os transportes coletivos, o metrô e o automóvel”** proposto para o tema número um. Neste sugerem-se que o professor ao trabalhar com o aluno o desenvolvimento dos transportes urbanos, decorrentes do processo de globalização, deve apontar os efeitos nocivos desse fato para o ambiente e atribuir à política dos transportes a responsabilidade pelo problema. Entretanto, novamente não se aprofunda na análise da questão, tratando-a de forma bastante superficial. Como

exemplo apresentamos os trechos abaixo que se constituem apenas em “ensaios” de crítica, sem se aprofundar nos questionamentos:

O tema dos transportes urbanos permite elaborar com os alunos atividades altamente criativas em relação ao seu cotidiano e às cidades, desde as facilidades obtidas com o automóvel no transporte porta a porta, os complicados congestionamentos que geram estresse no cotidiano das grandes metrópoles, como também explicar a política dos transportes em decorrência da prioridade dos transportes individuais sobre os coletivos. (Brasil, 1998b, p.102);

A estrutura do sistema viário e a ideologia do transporte individual são elementos comprometedores da qualidade de vida das cidades. Congestionamentos, em vias inadequadas para um fluxo crescente, o aumento indiscriminado do transporte individual. (Brasil, 1998b, p.101).

O segundo exemplo da superficialidade com que se tratam os efeitos contraditórios da globalização podemos perceber quando encontramos a orientação para o professor trabalhar no tema número dois o item: **“a urbanização no período técnico-científico informacional, a automação e o problema do desemprego”**. Neste caso, o item é apenas citado, durante as orientações para o desenvolvimento do tema com os alunos. Em nenhum momento aborda-se o fenômeno do desemprego ou sua relação com o fenômeno da globalização.

EIXO TEMÁTICO II - UM SÓ MUNDO E MUITOS CENÁRIOS GEOGRÁFICOS

TEMA 1- Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras

TEMA 2- Uma região em construção: o Mercosul

TEMA3- Paisagens e diversidade territorial no Brasil



No contexto da Geografia do Mundo contemporâneo, este eixo foi estruturado com o objetivo de orientar o professor a trabalhar com os alunos as diferenças regionais existentes no espaço geográfico mundial.

Entretanto, percebemos algumas contradições na maneira de abordagem de alguns conteúdos pertinentes ao primeiro e ao terceiro temas, sobre os quais teceremos algumas considerações.

No tema 1: **“Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras”**: ao abordar o fenômeno da divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, reconhece-se a existência das relações de dependência dos países pobres com os países ricos. No entanto, a análise deste importante fato geográfico mundial se restringe à simples constatação do fenômeno. Em nenhum momento, há orientações sobre a importância do professor trabalhar com os alunos, as origens históricas do subdesenvolvimento e seu significado no contexto da evolução do sistema capitalista. Parece que é suficiente que se leve o aluno a constatar a existência da miséria e da dependência dos países subdesenvolvidos e a identificar no espaço mundial essa existência.

Nesse sentido, depois de admitir-se a hipótese de alguns autores de que com o processo de globalização e a formação de uma “Economia Mundo” as diferenças econômicas entre os países tende a desaparecer, orienta-se que:

...ainda é válido continuar trabalhando com essa divisão regional do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvido. Outras designações usadas até hoje para diferenciar o poder tecnológico e do capital entre Estados e nações como países do Primeiro e Terceiro Mundo, países do norte e do sul, numa alusão ao fato de que é no hemisfério norte que se concentram as grandes potências do mundo, ao contrário do hemisfério sul, onde está localizada a grande pobreza do mundo, auxiliam também a perceber os grandes conjuntos formados por Estados que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento socioeconômico (Brasil, 1998b, p. 105)

Além de não estar se considerando a importância de uma abordagem histórica do subdesenvolvimento, as orientações contidas no documento

conduz o professor a cair na visão simplista de que o subdesenvolvimento é apenas um estágio de desenvolvimento vivido por alguns países e que tende a ser superado.

Ainda dentro desta visão, procura-se idealizar o atual contexto mundial como “um todo que se volta para a interdependência negociada, administrada e pacífica” (Idem, p.106), onde a harmonia entre as nações dominantes e subordinadas se mostra como um ideal realizável.

Esta intenção, de tentar passar a visão da existência de um mundo contemporâneo que caminha para a harmonia entre as nações, também é percebida quando neste mesmo tema propõe-se o ensino da Nova Ordem Mundial.

Ao discorrer sobre as rivalidade existentes entre o capitalismo e o socialismo, procura-se frisar a importância do professor trabalhar com os alunos que os conflitos surgidos destas rivalidades são coisas do passado, orientando que o professor deve fazer com que o aluno perceba que:

Após quatro décadas de permanência desses blocos políticos e ideológicos, o mundo presencia uma nova Ordem Mundial entre os Estados e as nações. Em lugar de dois blocos políticos e ideológicos antagônicos, o mundo presencia a emergência das relações internacionais fundamentadas na lógica da coexistência no interior de uma pluralidade política e ideológica. (Brasil, 1998, p.106)

Objetivando convencer o professor que é importante passar para o aluno a idéia de que, com a decadência do socialismo e seus desejos de expansão, o mundo está se aperfeiçoando em direção à harmonia e à paz entre as nações. Considerando que o sistema predominante, praticamente sozinho e único no mundo, define de forma diplomática caminhos que rumam a um aperfeiçoamento das relações de paz no mundo.

Nesta direção propõe-se que:

É importante que o professor discuta com os alunos essas aberturas que vêm ocorrendo no plano das relações internacionais, tanto no plano econômico quanto no político e seus desdobramentos nas novas relações de aproximação entre países socialistas e capitalistas. Mais do que ficar polemizando entre os avanços e recuos

desses dois grandes sistemas políticos e econômicos, faz-se necessário ajudar o aluno a compreender e explicar as novas condições que regulam as atuais relações no cenário internacional, a exemplo da aproximação entre Estados Unidos e a CEI e a incorporação de Hong Kong ao socialismo chinês. (Brasil, 1998b, p.106)

A partir da afirmação “mais do que ficar polemizando os avanços ou recuos desses dois grandes sistemas políticos e econômicos”, entendemos que os autores do documento estão secundarizando a análise das determinantes históricas e políticas que participam de na organização do espaço geográfico mundial. O que para nós retrata uma posição favorável a um estudo superficial da realidade mundial.

Isto também poder servir de explicação para o fato de existir no documento a orientação para que o professor, ao adentrar com os alunos no estudo dos conflitos entre os diferentes povos do mundo, deve superar “as leituras reducionistas que explicavam tudo em função de conjuntos rígidos movidos por interesses políticos e econômicos” (Brasil 1998b, p.107), e adotar outra tipo de leitura para os conflitos, como as de natureza cultural e religiosa. Nesse sentido, preconiza-se no documento que

...as complexas relações e conflitos no Oriente Médio, nos Balcãs ou na África têm componentes mais complexos e que por muito tempo foram mascarados pela divisão do mundo em grandes blocos. Uma grande contribuição que o professor poderá dar a seus alunos é ajudá-los a desvendar toda essa complexidade, incorporando os fatores socioculturais para esse desvendamento e melhor compreensão dos grandes conjuntos de Estados e nações que constituem o mundo contemporâneo (Brasil, 1998b, p.106-107).

Verificamos através das orientações acima, quando se orienta para incorporar o estudo de fatores sócio culturais na análise das espacialidades, que se admite a importância de se considerar as relações sociais existentes entre as pessoas e o lugares como importante fator de organização espacial. No entanto, a partir das críticas feitas anteriormente às análises econômicas e políticas dos fatos espaciais, entendemos que não se consideram as determinantes políticas e econômicas envolvidas nas relações sociais entre as pessoas e os lugares.



Como afirmamos anteriormente, na análise realizada de outros temas, a sociedade enquanto produtora do espaço geográfico está sendo considerada somente na sua dimensão cultural, como grupos de pessoas que se relacionam culturalmente entre si. As relações econômicas e políticas entre as pessoas e os lugares são desconsideradas na análise das espacialidades.

As idéias contidas nestas orientações confirmam as considerações que tecemos anteriormente acerca do sentido que se dá no documento ao termo sociocultural e sobre a secundarização, ou até de omissão, das determinantes econômicas e políticas envolvidas nas relações entre as pessoas e os lugares.

Através das orientações contidas neste tema, entendemos que o documento exclui do ensino da Geografia uma temática bastante importante para a compreensão da configuração espacial do mundo: a geopolítica. O que certamente representa um prejuízo para o processo de formação do indivíduo.

Outro tema trabalhado dentro deste eixo, cujo objetivo é discorrer sobre os diferentes cenários geográficos existentes no mundo, é o tema 3: **“Paisagens e diversidade territorial no Brasil”** que objetiva orientar o professor a trabalhar com os alunos os diferentes cenários geográficos existentes no território brasileiro.

Por esse tema percebe-se um modo bastante superficial de trabalhar as diferenças existentes no território brasileiro. Num primeiro momento, verificamos que o documento ressalta somente as variantes naturais e culturais das diferenças do território. Nem de longe orienta o professor para trabalhar com os alunos as diferenças que são produtos de contradições histórico-sociais, ou seja, as diferenças de natureza socioeconômicas do território brasileiro.

Isto fica claro no documento quando se coloca a finalidade do presente tema para o aluno:



Espera-se que neste tema, os alunos construam um repertório de conhecimentos sobre a formação do território nacional, conheçam características de diferentes paisagens brasileiras, descobrindo a questão da diversidade humana e natural que marca profundamente o Brasil: a concentração e o despovoamento humano de determinadas regiões, as diferenças culturais, assim como as climáticas e sua influência socioambiental, a vegetação e o relevo nas diferentes paisagens, a formação cultural e suas relações socioambientais. (Brasil, 1998b, p.112)

Percebemos que o interesse dos autores do documento não é dar ao aluno uma visão de totalidade do território brasileiro, e sim, o de apenas informar o aluno, de forma parcial, algumas de suas características, que no caso dizem respeito às diferentes paisagens naturais e culturais existentes. Sendo assim, o território brasileiro está sendo compreendido apenas como um mosaico de paisagens típicas, resultantes de relações entre diferentes culturas e diferentes naturezas.

A impressão que temos, a partir das orientações contidas neste tema, é de que se objetiva conduzir o aluno a coletar informações turísticas sobre o Brasil e não a realizar um estudo geográfico do mesmo.

Esta intenção de trabalhar de forma parcial o território brasileiro fica clara no seguinte texto:

Mais do que aprender a nomear fenômenos geográficos, o fundamental é que os alunos entendam que, dentro de uma extensão territorial chamada “Brasil”, existem diferentes lugares, e que consigam estabelecer algumas relações entre grupos sociais, o clima, a vegetação e o relevo, sobretudo, apreciando e valorizando essa diversidade, construindo elos afetivos. (Brasil, 1998b, p.112)

Apesar da insistência presente neste tema de que o professor deve levar o aluno a desenvolver certas habilidades como “aprender a observar, descrever, relacionar comparar, questionar e interpretar os diferentes aspectos geográficos das paisagens e do território” (Brasil, 1998, p.112), verificamos que, em nenhum momento, tem a intenção de desenvolver essas habilidades em relação aos aspectos contraditórios do território brasileiro. A intenção é de despertar no aluno um sentimento de orgulho pelo país em que vive.

Percebemos que existe no documento a orientação para que o professor leve o aluno a compreender os fatores determinantes das diferentes paisagens brasileiras. No entanto, em nenhum momento recorre-se aos fatores históricos e econômicos participantes na produção destas diferenças. Ao contrário disso orienta-se que “o fundamental é que os jovens compreendam alguns aspectos da história do povoamento e a expressão das desigualdades regionais, pelas marcas deixadas na paisagem natural e cultural”.(Brasil, 1998b, p.111), ou seja, mais uma vez a dimensão natural e a cultural têm a primazia na explicação das desigualdades existentes no país.

EIXO TEMÁTICO III- MODERNIZAÇÃO, MODOS DE VIDA E A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL

TEMA 1- O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais

TEMA 2- Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar

TEMA 3- Ambiente urbano, indústria e modo de vida

TEMA 4- O Brasil diante das questões ambientais

TEMA 5- Ambientalismo: pensar e agir

O objetivo principal deste eixo é o de orientar o professor de como levar o aluno a compreender a problemática ambiental no contexto dos modos de vida da atualidade -sejam eles urbanos ou rurais. Além disso, objetiva atuar com mais incisão na formação de uma consciência crítica do aluno sobre as necessidades de uma conservação ambiental.

A concepção utilizada no documento para analisar os grandes problemas ambientais da atualidade é a mesma utilizada no eixo dois do terceiro ciclo, ou seja, de analisar a problemática no contexto dos modos de vida dos grupos sociais, em nenhum momento admite que a problemática ambiental é uma das grandes contradições surgidas na sociedade capitalista.

Neste contexto, elegem-se dois principais fatores do desequilíbrio ambiental na sociedade atual: o uso da técnica e os hábitos exagerados de consumo de grande parte da humanidade. E propõem ao professor que os trabalhem com os alunos como sendo o fio condutor para a discussão da problemática ambiental do mundo contemporâneo.

Existe um avanço quando se propõe que o professor leve o aluno a questionar o progresso técnico e a ideologia do consumismo bem como a considerá-los como grandes fatores do desequilíbrio ambiental que hoje atinge nosso planeta. No entanto, ao adentrarmos numa análise do conteúdo deste eixo temático iremos encontrar uma grande superficialidade no modo como estas questões são abordadas.

No tema 1 proposto para o eixo: **“O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais”**, propõe-se de modo geral, uma análise sobre o desenvolvimento técnico da humanidade e suas diferentes espacialidades.

O uso da técnica como desencadeadora de problemas ambientais, está sendo analisado como um fato em si. Os problemas ambientais são entendidos dentro da lógica da relação causa e efeito, quando deveriam ser analisados no contexto histórico, político, econômico e social que estão inseridos. Assim a técnica passa a ser um fator que por si só degrada o ambiente.

O processo histórico de desenvolvimento tecnológico está sendo encarado de forma parcial, pois se analisa somente uma dimensão da questão: a

técnica como o caminho encontrado pela humanidade para a melhoria de qualidade de vida e para o progresso do ser humano. No trecho abaixo isso fica evidente:

O processo técnico-econômico pode ser entendido como o modo como a sociedade opera no espaço, como a sociedade, produtora do saber tecnológico, solucionou problemas de sobrevivência, de melhoria de qualidade de vida, de processos produtivos. As tecnologias desenvolvidas pela sociedade foram historicamente sendo criadas dentro de contextos que devem ser compreendidos como um processo que sempre foi espacialmente desigual. Neste tema propõe-se uma leitura espacial do processo de desenvolvimento das técnicas; por exemplo, o professor pode trabalhar as questões energéticas, transportes, habitação, industrialização e agrarização do mundo, analisando como as técnicas tiveram um papel fundamental no modo de viver da sociedade e como foi por meio delas que o homem desenvolveu grande capacidade de transformação da natureza. As técnicas foram soluções pensadas, planejadas e aplicadas por diferentes segmentos sociais em diferentes épocas e lugares. É muito importante, neste tema, problematizar com os jovens como isso se deu e como isso reflete no modo de viver e pensar de uma sociedade.”(Brasil, 1998b, p.115)

Percebe-se que o processo de desenvolvimento tecnológico da humanidade, bem como a sua distribuição espacial ao longo dos anos está sendo abordado apenas no seu aspecto natural. O que verificamos é uma concepção da técnica como um fato natural e inerente ao progresso do gênero humano. Quando sabemos que para compreender os problemas ecológicos da atualidade precisamos ir além disso, ou seja, conceber a técnica dentro de uma determinada organização social e econômica, que no caso vem a ser a capitalista.

É preciso que o professor conceba o desenvolvimento da técnica no contexto político das relações capitalistas de produção. Afinal, é sabido que a especialização técnica foi a forma encontrada pelo capitalista para obter um maior controle sobre os trabalhadores e sobre a natureza, a fim de maximizar os recursos humanos e naturais numa ótica de acumulação desenfreada do capital. O que conseqüentemente é o grande fator desencadeador do desequilíbrio ambiental (Gonçalves, 1989).

Existe um escamoteamento da relação técnica e maior produtividade. Isto pode ser verificado a partir do texto abaixo:

Uma das questões de fundo para o professor discutir com seus alunos é a polêmica sobre como alimentar as grandes metrópoles deste final de século, equacionando o problemas da agricultura predatória pregada pela modernização da Revolução verde. (Brasil, 1998b, p.116)

Utilizando o processo da Revolução Verde para exemplificar os danos provocados no ambiente pelo uso abusivo das técnicas na agricultura, insinua-se que o processo de modernização da agricultura, dentro da nossa sociedade, ocorre sempre em função da maior produção de alimentos para a população. Quando sabemos que o fator que impulsionou a Revolução Verde é prioritariamente a lógica da produção capitalista, ou seja, maior produtividade visando um maior lucro.

Sabemos que à medida que o sistema capitalista passa a se afirmar efetivamente no mundo é que os impactos ambientais passam a ser mais intensos no planeta. Portanto, a análise e a crítica dos problemas socio-ambientais passam necessariamente pela análise e pela crítica do modo de viver capitalista.

Em alguns pontos do documento até se assume que esse momento de degradação que vivenciamos é típico do tipo de sociedade em que vivemos, mas ao citar que tipo de sociedade é essa, se faz com o nome de "Sociedade Industrial", colocando mais uma vez nas mãos da técnica a grande responsabilidade pelos danos causados ao ambiente.

Não estamos defendendo que o professor trabalhe só o aspecto político e econômico da questão. Mas se escola, através do ensino de Geografia, pretende desenvolver no indivíduo "a conscientização local e global dos problemas



ambientais e suas possíveis soluções” (Brasil, 1998b, p.114), acreditamos que a questão deva ser trabalhada em sua totalidade para que as soluções encontradas levem a uma efetiva superação de tais contradições.

No tema dois deste eixo: **“Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar”** na mesma perspectiva, orienta-se que o professor trate dos problemas ambientais causados pela tecnologia quando utilizada na zona rural, ou seja, aqueles decorrentes da mecanização da agricultura.

Quanto ao tema 3 do eixo: **“Ambiente urbano, indústria e modo de vida”**, da mesma forma serão abordados os problemas ambientais que se manifestam no espaço urbano decorrentes do processo de industrialização.

O que percebemos é que a questão ambiental com a divisão destes dois temas foi abordada de forma bastante fragmentada e empobrecida, como se espaço urbano e espaço rural fossem partes de contextos diferentes. Existe aí a proposta de que os problemas ocorridos no ambiente urbano referentes à tecnologia que nele se desenvolve sejam analisados em separados dos problemas do espaço rural, deixando de se considerar que ambos espaços, cada qual com suas funções econômicas específicas, são partes de um todo maior e que atendem a uma lógica econômica comum.

Isto fica claro, quando na abordagem dos problemas ambientais da zona rural encontramos a seguinte orientação: “Neste tema pode-se integrar a discussão da agricultura, questionando os modelos de produção predatórios, suas consequências socioambientais, discutir os novos modelos produtivos que vêm sendo propostos numa agricultura alternativa”. (Brasil, 1998b, p.116).

Percebemos o mesmo quando para a abordagem dos problemas ambientais da zona urbana orienta-se:

O professor pode criar temas para discutir o mundo industrializado em que vivemos, identificando o papel da indústria no modo de vida urbana que podem ser



identificados, questionados e explicados quando se estuda a relação indústria e ambiente urbano “. (Idem, p.117)”.

No nosso modo de visualizar a questão, o espaço urbano e espaço rural são partes integrantes de um todo maior e isso não pode ser perdido de vista. Ao trabalharmos a questão ambiental com os alunos, devemos fazê-lo independente do espaço onde ela ocorre e analisá-la como uma contradição da sociedade em que vive.

Acreditamos que o modo como os homens se apropriam da natureza constitui a determinante principal dos problemas ambientais. Cada tipo de sociedade possui uma dinâmica própria na sua relação com a natureza, o que conseqüentemente irá influenciar na intensidade dos impactos sobre o meio ambiente.

Por exemplo, o modo como a sociedade indígena da América do Sul se relaciona com a natureza se difere muito do modo como as sociedades mais modernas o fazem, refletindo assim num maior ou menor grau de degradação ambiental. O mesmo ocorrendo com os aborígenes da Austrália, ou com os Esquimós no Norte do Canadá e os Pigmeus da África.

Portanto, se o objetivo dos conteúdos deste eixo temático é desenvolver a visão crítica do aluno a respeito da problemática ambiental existente na sua realidade social, defendemos que isto se faça a partir de uma análise do contexto social em que os problemas ocorrem. Isto significa que eles devem ser abordados no contexto das relações capitalistas de apropriação da natureza. Afinal de contas é esse o tipo de sociedade que o aluno vivencia. O que não concordamos que se abordem os problemas ambientais do espaço urbano como especificamente urbanos e os problemas ambientais do espaço rural como problemas que devem ser analisados em si e exclusivamente no âmbito do modo de vida rural. Muito menos discutir o avanço tecnológico e o consumismo fora deste contexto.



Ao abordar a questão ambiental com o aluno sonhando-lhe informações como esta, além de estarmos comprometendo a sua conscientização sobre a questão que envolve a problemática ambiental do mundo, estaremos comprometendo as possibilidades de superação deste problema. Ao tentar conscientizar o aluno pela metade, estaremos realizando um trabalho de conscientização ambiental que poderá ficar no vazio.

Outro fato que nos dá sinal da superficialidade com que a questão ambiental é abordada no documento diz respeito quando ao comentar sobre os hábitos de consumo e seus reflexos para o meio ambiente, o faz de forma como se os hábitos de consumo fossem produtos puramente de ordem cultural, e, como tal, deveriam ser resolvidos no âmbito da consciência de cada indivíduo. Analisando o trecho abaixo podemos constatar isso:

A reflexão de alunos e professores sobre a globalização que trouxe, entre outras coisas, um modo de vida baseado nas crescentes necessidades de consumo, criou uma sociedade produtora de desperdício, impondo um grande desafio aos modos de viver das sociedades majoritárias contemporâneas, é fundamental. Um aspecto a ser trabalhado com os alunos, nesse sentido, é discutir as responsabilidades, justamente porque os jovens são o alvo dos crescentes apelos de consumo. Muitas pessoas nem sabem que tudo aquilo que consomem, na forma de plásticos, metais, madeiras, papéis, vem da natureza e, portanto, deveria ter um valor especial e não descartável. (Brasil, 1998b, p.114)

Consideram-se o processo da globalização e a homogeneização dos hábitos de consumo apenas no âmbito da cultura. Fala-se em sociedade de desperdício ou sociedade de consumo, como se esta constituísse uma sociedade à parte da que estamos vivendo, como se os apelos de consumo fossem algo desvinculado da lógica da nossa sociedade, que é permeada pelo lucro. Quando sabemos que a “sociedade de consumo” tem suas origens atreladas à expansão da efetivação do modo de produção capitalista no mundo.



Além do mais, não se propõe ao professor questionar com o aluno a quem serve e a quem interessa essa padronização de costumes impostos pela globalização.

Em alguns momentos até se estabelece alguma relação existente entre o interesse de lucro das indústrias e a criação de hábitos de consumo na população. No entanto, passa-se uma idéia maniqueísta da indústria, elegendo-a como o agente nocivo da história. Isto podemos constatar no texto abaixo quando se propõe a análise da técnica e dos hábitos de consumo como um dos pontos principais a serem analisados dentro do tema:

Outra abordagem pode ser feita pelo estudo dos hábitos de consumo, comparando aqui diferentes formas de viver, pensar e trabalhar nossas relações com as paisagens. Discutindo o papel das indústrias que espalharam pelo mundo suas marcas e produtos, pode-se questionar juntamente com os alunos a padronização ou homogeneização dos desejos e sonhos da sociedade consumista. (Brasil, 1998b, p.113)

Na sequência, através do tema 4 deste eixo: **“O Brasil diante das questões ambientais”** procura-se destacar a importância do professor trabalhar a questão ambiental de modo específico na realidade brasileira e os rumos tomados pelos movimentos ecológicos dentro do Brasil.

Neste contexto, existe a proposta de que os problemas ambientais sejam analisados tanto na sua natureza processual quanto no contexto sócio-econômico no qual está inserido, no caso no contexto da sociedade brasileira.

A contradição que percebemos é que a análise dos problemas ambientais no contexto brasileiro se faz limitada no âmbito das políticas públicas do Brasil como se os problemas ambientais aqui existentes fossem exclusivamente típicos do tipo de política econômica adotada no Brasil.

Isto fica claro no texto abaixo:



É importante discutir com os alunos como o modelo de desenvolvimento industrial adotado no Brasil foi responsável por uma intensa urbanização concentrada. Problematicar nos mais diferentes espaços brasileiros que o crescimento das cidades não tem proporcionado à totalidade da população acesso à moradia, abastecimento de água, esgotos, coleta de lixo e saúde. Desse modo, as regiões metropolitanas, que contém maior parte do parque industrial brasileiro, os problemas relativos à poluição do ar e da água de origem industrial juntam-se aos provocados pela concentração de moradores e falta de infra-estrutura. (Brasil, 1998b, p.120)

Percebemos que mais uma vez a justificativa pelos problemas ambientais se faz através de fatos isolados e analisados unilateralmente. A política econômica do Brasil, as concentrações populacionais urbanas e a falta de infra-estrutura urbana são vistos como responsáveis pela maior parte dos problemas ambientais. No entanto, se esquece de levar em consideração o contexto do subdesenvolvimento no qual o país está inserido. Ao invés disto apontam-se somente os fatores visíveis do problema. Fatores estes que antes de tudo são conseqüências da situação de subdesenvolvimento vivida pelo Brasil.

Por fim, temos o tema 5 deste eixo: **“Ambientalismo: pensar e agir”**, que discorre sobre os movimentos ambientalistas ocorridos no Brasil e suas determinantes.

As orientações aí presentes conduzem o professor a levar o aluno compreender que

No meio rural, por exemplo, o modelo de desenvolvimento predatório adotado pelo Brasil atingiu tanto o ambiente quanto às populações rurais, que viviam numa interação mais imediata com a natureza. Essas populações, resistindo à destruição de seu modo de vida, à perda da terra para trabalhar e viver, unem-se em movimentos como os da luta por terra, de atingidos por barragens, de seringueiros e de defesa dos povos indígenas. Sem se denominarem ambientalistas organizam-se em defesa de sua sobrevivência e, assim, passam a questionar o modelo de desenvolvimento econômico. (Brasil, 1998b, p.122-23).

Acreditamos que se faz bastante coerente a orientação de que os movimentos ambientalistas e os demais movimentos sociais surgidos na zona rural sejam concebidos como formas sociais de protestos surgidas ao modelo de

desenvolvimento adotado pelo Brasil. Porém, defendemos que a compreensão deste modelo se faça a partir de uma análise aprofundada com os alunos do contexto histórico-social do qual ele é parte, pois, em países subdesenvolvidos como o Brasil a escolha de uma política econômica de desenvolvimento envolve fatores tanto de ordem interna como de ordem externa, os quais devem ser esclarecidos aos alunos para que eles tenham uma visão global da realidade.

No entanto, as orientações contidas no documento levam a um questionamento somente das determinantes internas envolvidas na política econômica adotada pelos governos militares, podendo levar o professor e conseqüentemente o aluno a uma visão de que o modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil a partir de meados dos anos 60 é fruto unicamente de uma opção dos governos militares.

Outro fato presente nas orientações deste tema que reforçam as nossas convicções sobre a superficialidade com que está sendo tratado o assunto, é que se faz apologia à iniciativa de organizações estrangeiras e empresas privadas quando as coloca como exemplos a serem seguidos no processo de proteção ambiental:

Muitas organizações não governamentais (ONGs) estrangeiras atuam junto ao governo brasileiro buscando influenciar a construção de suas políticas públicas, é o caso, por exemplo, da IUCN, WWF, Amigos da Terra, entre outras. Muitas fundações privadas, como a Fundação Ford, Rockefeller, entre outras, também atuam no Brasil, apoiando projetos e entidades não governamentais. (Brasil, 1998, p.123)

Entendemos que se procura transmitir ao professor uma visão bastante ingênua e idealista das relações internacionais estabelecidas entre capital estrangeiro e Estado brasileiro diante da problemática ambiental vivenciada pelo Brasil.

O modo superficial como se expõem no documento tais relações nos passa a impressão que o professor deve levar o aluno a enaltecer o interesse dos países estrangeiros em contribuir para “salvar” o Brasil da problemática ambiental na qual se vê envolvido. Além de conduzi-lo a ignorar que muitos dos problemas ambientais que enfrentamos hoje são frutos de relações políticas e econômicas que foram estabelecidas no passado entre Estado brasileiro e capital internacional, capital este, aliás, proveniente de empresas como a Ford e a Rockfeller, que atraídas pelos baixos preços de nossas matérias-primas e pela ausência de uma legislação de proteção ambiental, viam na desenfreada exploração do território brasileiro a possibilidade de aumentar seus lucros.

Portanto, consideramos importante que as orientações contidas no documento ultrapassem essa visão ingênua das intenções filantrópicas do capital internacional em relação ao nosso ambiente. É preciso que o professor analise com os alunos os possíveis, e prováveis, interesses econômicos e políticos do capital estrangeiro e do Estado brasileiro envolvidos nesta questão.

Além disso, torna-se importante que o professor alerte o aluno que estas relações estabelecidas entre o Estado brasileiro e empresas privadas internacionais nem sempre são mostradas às claras aos brasileiros e contribuem, na maioria das vezes, para comprometer a soberania do Brasil sobre o seu território. Assim como ocorre hoje, com as imposições econômicas que nos chegam em função do montante de nossa dívida externa. Dívida esta contraída em sua maioria através das relações entre os governos militares e capital internacional.

Esperamos que essa nossa análise tenha levado a uma confirmação de que o ensino de Geografia proposto pelos PCNs não dá conta de fornecer ao aluno uma visão de totalidade da realidade espacial, a medida que não coloca o

aluno em contato conteúdos da ciência geográfica fundamentais para que ele ultrapasse a aparência dos fatos observados na sua realidade imediata.

No entanto, o fato desta nossa análise ter tido como referencial teórico-metodológico os pressupostos da Geografia Crítica e de que os autores do documento se posicionaram favoráveis a uma corrente epistemológica divergente desta, pode levar o leitor a considerar as conclusões que expusemos sobre a superficialidade do ensino de Geografia proposto nos PCNs um tanto quanto tendenciosas. Pensando nisso, é que consideramos necessário tecer algumas considerações acerca do ensino que se propõe no documento e a corrente do pensamento geográfico adotada como referencial teórico pelos seus autores.

Sendo assim no próximo item estaremos realizando estas considerações.

3.3 O ensino de Geografia que se propõe nos PCNs e a Geografia Humanista: algumas considerações.

No item anterior, ao expormos os resultados obtidos na análise dos conteúdos teórico-metodológicos presentes nos PCNs para a área de Geografia do Ensino Fundamental, acreditamos ter ficado claro que o ensino que se propõe no documento mostra-se bastante superficial no que diz respeito à sua contribuição para a formação da consciência crítica do aluno sobre a sua realidade.

Isto porque os conteúdos que foram selecionados para esta área do ensino e as orientações metodológicas existentes no documento se mostram



insuficientes para levar o aluno à compreensão de sua realidade como uma totalidade. O estudo do espaço geográfico, na maioria das vezes ficou restrito a mera constatação de fatos presentes na realidade imediata do aluno, ou seja, de fatos que imediatamente os alunos conseguem apreender.

Vimos que isto se fez porque houve a secundarização e até a omissão de conteúdos que iriam levar o aluno a compreender, como elementos determinantes da produção do espaço geográfico, as relações econômicas e políticas entre os lugares do mundo e as relações de trabalho existentes entre as pessoas da nossa sociedade.

Partindo do princípio que esses conteúdos foram introduzidos no ensino por influência da corrente epistemológica da Geografia Crítica, podemos concluir, num primeiro momento, que o ensino de Geografia proposto pelos PCNs se faz superficial do ponto de vista desta corrente, a qual consideramos ter sido a que contribuiu da melhor forma para fazer desta área do ensino algo comprometido com formação do indivíduo consciente.

Por um lado, esse fato torna-se até compreensível quando verificamos que os autores do documento assumiram como referencial teórico os pressupostos de uma corrente do pensamento geográfico divergente da Geografia Crítica: a Geografia Humanista.

Isto fica claro no documento, quando se caracteriza a área de Geografia:

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

Por outro lado, se analisarmos o conteúdo teórico-metodológico do documento tendo como referencial teórico-metodológico os pressupostos da

Geografia Humanista, verificaremos que o ensino que aí se propõe mostra-se duplamente superficial. Os autores do documento não conseguiram construir um ensino de Geografia que apresentasse uma consistência teórica nem mesmo do ponto de vista da corrente que se propuseram a adotar.

Para que essa superficialidade seja percebida, consideramos importante tecer alguns comentários sobre a corrente da Geografia Humanista. Cabe lembrar que a nossa intenção não é realizar aqui uma análise aprofundada desta corrente do pensamento geográfico e nem dos conteúdos contidos no documento do ponto de vista desta corrente. O que nos interessa é promover algumas reflexões que reforcem nossas conclusões acerca da superficialidade do ensino de Geografia que se propõe nos PCNs.

A Geografia Humanista surgiu entre os geógrafos na década de 70, como uma crítica à Geografia de cunho lógico-positivista. Ela se faz “calcada nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo” (Corrêa, 1995, p.30).

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

Para Corrêa,

A Geografia Humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal, e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. (1995 p. 30)

Silva, (1986) ao discorrer sobre a Geografia que se assenta na fenomenologia assim o fez:

A tendência recente em Geografia, dos estudos fenomenológicos, procura apreender o significado do lugar, por exemplo, para os seres humanos. Isto é, o lugar não é apenas

algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência. Assim, o lugar é algo que sugere alegria, ou solidão, ou nostalgia, ou tensão. Trata-se de captar essas dimensões da realidade. Por isso, a realidade não o é apenas como um dado objetivo, mas inclui a percepção do meio ambiente enquanto experiência vivida e sentida. Outra perspectiva é considerar o espaço do corpo, ou seja, o corpo não termina objetivamente em seus limites físicos, mas se prolonga nas coisas e nas pessoas com as quais nos relacionamos. Por isso é importante a habitação enquanto espaço vivido e em vivência. Também o espaço de trabalho referido ao corpo: "canto" onde desenvolve-se a atividade. Jogam aqui, com influência decisiva, as luzes e as sombras. Mas, não enquanto fenômenos objetivos, e sim através de sua percepção e das sensações que provocam em nós, o que remete os estudos fenomenológicos aos domínios do inconsciente e ao subconsciente. (Silva, 1986, p.55)

A partir dessas palavras, podemos concluir que a Geografia Humanista detém os seus estudos na compreensão do significado de lugar, o qual para Silva (1986) "não é apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência" (p.55). Algo que não será compreendido apenas através da análise de fatos objetivos presentes na realidade, mas também através da análise dos sentimentos, das sensações e da percepção que os indivíduos têm do espaço onde vive.

Para Johnston (1986) o estudo fenomenológico do espaço procura "identificar como os indivíduos estruturam o ambiente de um modo inteiramente subjetivo" (p.211), além de esclarecer como o significado do lugar é definido pelo indivíduo e como este significado influencia também no seu comportamento.

Corrêa (1995), quando teoriza sobre os pressupostos da Geografia Humanista, diz que na concepção desta corrente teórica "o lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido" (p.30).

Assim, o objetivo central da Geografia Humanista é a compreensão do lugar, ou seja, do espaço vivido, o qual se organiza não só em função das necessidades vitais imediatas dos indivíduos, mas também em função das suas aspirações, das suas crenças e do mais íntimo de sua cultura. Enfim, trata-se do

espaço que se relaciona com o afetivo e com o imaginário dos indivíduos que o construíram.

Em uma análise da obra de Tuan, geógrafo humanista, Corrêa concluiu que “no estudo do espaço no âmbito da Geografia Humanista consideram-se os sentimentos espaciais as idéias de um grupo ou um povo sobre o espaço a partir da experiência”.(1995 p.30).

Ao adentrarmos no conteúdo teórico-metodológico dos PCNs que foram estruturados para o ensino de Geografia, verificaremos que os autores deste documento ao discorrerem sobre o conhecimento geográfico e sua importância social demonstraram-se preocupados em transmitir ao professor a importância de se trabalhar com os alunos o que vem a ser o lugar. De forma coerente com os pressupostos da Geografia Humanista assim o fizeram:

... a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos: uma praça onde se brinca desde criança, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre o homem e o mundo (Brasil, 1998b, p.29)

A preocupação em chamar atenção do professor para a necessidade de se trabalhar a dimensão subjetiva do espaço geográfico também ficou clara no documento quando ao caracterizarem, a área de Geografia, seus autores assim orientaram:

Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro, ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com o lugar. Em cada imagem ou

representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo o (sic) momento consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas. Assim falar do imaginário da Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses espaços. O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo dos devaneios, mas o das representações. Mesmo existente somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele. Tudo isso significa dizer valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (Brasil, 1998b, p.23)

No entanto, quando analisamos o conteúdo que se propõe para o ensino de Geografia, sua estruturação e as orientações metodológicas que acompanham cada eixo temático é que detectaremos sua superficialidade.

Um primeiro ponto que para nós atesta essa superficialidade diz respeito ao fato de que, apesar dos autores terem assumido a Geografia Humanista como fundamento para construção do ensino de Geografia, eles não conseguiram, no desenrolar dos conteúdos, se manterem fiéis a ela. Os eixos temáticos, os temas e os itens sob os quais se estruturaram o ensino mostram uma indefinição teórica por parte dos que elaboraram o documento. Isso ocorre quando detectamos que em alguns dos eixos temáticos eles não conseguem na sua totalidade eleger conceitos ou uma terminologia que se fizessem coerentes com os pressupostos da Geografia Humanista.

Esta indefinição pode ser visualizada claramente quando analisamos o Eixo III que se propõe para o terceiro ciclo:



EIXO TEMÁTICO III: O CAMPO E A CIDADE COMO FORMAÇÃO SÓCIOESPACIAIS.

Tema 1- O espaço como acumulação de tempos desiguais.

Tema 2- A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade.

Tema 3- O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira.

Tema 4- A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.

Como já abordamos no item anterior, quando analisamos de forma detalhada este eixo, verificamos que este se intitula e se estrutura a partir de uma categoria de análise do espaço pertencente aos pressupostos da Geografia Crítica: a formação socioespacial. Dos temas que o compõem, somente o de número 4 sugere uma abordagem baseada nos pressupostos da Geografia Humanista, ainda que de forma restrita, pois analisando os itens propostos para o desenvolvimento deste tema, verificaremos que eles não dão conta de um estudo aprofundado da dimensão subjetiva do espaço. Tais itens são:

- os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 50;
- a influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes;
- a sociabilidade entre as pessoas e os grupos sociais no campo na cidade;
- a mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade;
- as relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano.

Partindo do pressuposto que este documento nos foi imposto de forma bastante autoritária e de que ele se constituirá, talvez, no único referencial teórico de grande parte dos professores de Geografia, entendemos que esta “confusão teórico-metodológica” que se verifica entre os eixos temáticos, seus temas e itens, bem como em suas orientações, dificulta de forma significativa a compreensão do professor sobre os caminhos a serem seguidos com o aluno na análise do espaço geográfico. Por não haver um aprofundamento teórico em direção a nenhuma das correntes do pensamento geográfico o que ocorre é uma pulverização de conceitos e temas. Fato que contribui para o esvaziamento do ensino no tocante a sua contribuição na formação de bases sólidas de pensamento do aluno sobre realidade espacial da sociedade.

Essa “confusão teórica” existente no conteúdo dos PCNs foi também reconhecida e, criticada por alguns profissionais da área.

Pontuschka (1999), considera que a proposta de ensino existente nos PCNs se faz eclética, “com momentos em que se percebe um direcionamento historicista e, em outros, um direcionamento fenomenológico” (p.16).

Spósito (1999), confirma-nos isto quando diz:

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. (p.31)

Nesta mesma direção, Oliveira (1999), quando se propôs a discutir os PCNs, detectou aí diferentes concepções da ciência geográfica e assim manifestou-se de forma crítica:



Estas diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Ao que saiba o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. Por isso os PCNs de geografia têm uma concepção eclética, queiram ou não seus autores. (p.50)

O segundo ponto que serve de fundamentação para sustentação de nossas convicções acerca da superficialidade do ensino do ponto de vista da Geografia Humanista, diz respeito ao fato de que mesmo nos eixos temáticos onde as terminologias e os conceitos se mostram sugestivos para uma abordagem sintonizada com os pressupostos da Geografia Humanista não verificamos um aprofundamento teórico desses conteúdos.

Para ilustrarmos isto elegemos um eixo temático cujos temas e itens parecem sugerir na sua totalidade uma abordagem do espaço segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Humanista.

Trata-se do Eixo I proposto para o terceiro ciclo, o qual apresentamos em seguida juntamente com seus temas e itens:

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

TEMA 1-A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)

Itens:

- o trabalho e a apropriação da natureza na construção do território;
- as mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre campo e cidade;
- as diferenças técnicas e costumes e diversidade de paisagens entre campo e a cidade;

- o ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos;
- o ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas;
- os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade;
- o ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.

TEMA 2- A Conquista do lugar como conquista da cidadania

Itens:

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

Partindo do pressuposto que este eixo sugere trabalhar com os alunos fatos relativos à construção do espaço e analisando a sua terminologia e os conceitos sugeridos por ele, verificamos que este se faz bastante propício para que o professor aborde a dimensão subjetiva do espaço, a qual constitui principal preocupação da Geografia Humanista.



No entanto, analisando seu conteúdo e as orientações existentes para sua abordagem verificaremos que isto não ocorre. Durante a abordagem do tema número 1- **A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)**, orienta-se ao professor para trabalhar as dinâmicas sociais e naturais envolvidas na estruturação dos territórios e dos lugares, o que para nós, de acordo com o referencial teórico da Geografia Humanista, sugere trabalhar com os alunos a natureza e a sociedade nas suas dinâmicas próprias e nas suas interações produzindo os territórios e os lugares. Não perdendo de vista que neste processo deve se levar em consideração as sensações, os sentimentos e o imaginário social que participam da construção dos lugares e como estes influenciam o comportamento dos indivíduos do espaço. O que significa trabalhar a dimensão subjetiva do espaço.

No entanto, percebemos que no documento as discussões em torno da participação da natureza e da sociedade na construção dos territórios e dos lugares ficam restritas a uma análise das diferentes escalas temporais de cada uma no processo. Isso para nós já constitui uma limitação se atentarmos para abrangência e importância do tema. Ao discorrer sobre a participação da sociedade, em nenhum momento, orienta-se o professor para que analise o papel que os sentimentos, as sensações e o imaginário social têm no processo de estruturação dos territórios e dos lugares. O único momento da abordagem deste tema que se refere especificamente à participação da sociedade no processo de estruturação dos territórios e dos lugares se faz da seguinte maneira:

Na evolução histórica e da cultura da humanidade é possível identificar processos de curta e de longa duração. Exemplo: ao explicar a construção do espaço das cidades, observar que, no processo histórico, levaram centenas de anos para se consolidar. Porém, ao mesmo tempo, observar que, no interior das cidades, existem fenômenos acontecendo, como aberturas de novas ruas, demolição e reconstrução de edifícios, que podem durar meses ou dias. (Brasil, 1998b, p.57)

Nota-se que a participação da sociedade é pouco explorada, além do que, em nenhum momento houve a abordagem dos valores sentimentais e simbólicos da sociedade que são envolvidos na construção dos lugares. Isto se confirma quando analisamos os itens que são propostos para trabalhar o tema. Eles sugerem que a participação social na construção do espaço seja analisada a partir de ações sociais que são desencadeadas por fatores de natureza material da sociedade, como por exemplo, o trabalho (como uma atividade física), a técnica, a cultura (somente no seu aspecto material), a atividade econômica (coleta, a agricultura), etc. Além disso, como já vimos na análise realizada do conteúdo no item anterior deste trabalho, os fenômenos geográficos sugeridos neste eixo são abordados de forma bastante superficial, parte-se de uma mera constatação do fenômeno e não de uma análise do processo que o originou. Além do mais, muitos dos itens propostos para trabalhar o tema não foram nem sequer citados durante as orientações para sua abordagem, como é o caso dos itens 2,4 e 5.

Os itens propostos para a abordagem do tema de número 2-A **conquista do lugar como conquista da cidadania** mostram-se também bastante sugestivos para que o professor desenvolva a noção de lugar com o aluno, principalmente os quatro primeiros. No entanto verificamos que o próprio título dado ao tema sugere uma abordagem superficial sobre o que vem a ser o lugar. As reflexões em torno do lugar, conceito-chave da Geografia humanista, ficam atreladas a discussões sobre cidadania.

Assim, de acordo com as orientações contidas no documento, saber o que é o lugar é importante para que o aluno obtenha noções sobre cidadania e compreenda o drama do migrante que abandona o seu lugar de origem e se insere num espaço alheio a sua experiência, ou então, o drama do trabalhador que reside



em lugares distantes do seu trabalho ou daquele que muitas vezes não tem acesso a espaços que foram produzidos com o seu trabalho, como o lazer, uma boa moradia, etc.

Do ponto de vista da Geografia Humanista consideramos que para a abordagem do assunto seria necessário que o professor colocasse o aluno em contato com conteúdos que o levassem a construir um conceito consistente de lugar. Fato que implicaria levá-lo a refletir sobre como o significado de lugar se dá para o indivíduo a partir da sua experiência com espaço vivido, quais os sentimentos e as percepções envolvidas na construção do lugares e como o lugar influencia no comportamento e nos sentimentos das pessoas em relação ao espaço. Enfim, analisar o lugar como um fenômeno que se dá a partir das relações subjetivas do indivíduo com o espaço vivido. A partir daí, o aluno estaria instrumentado para compreender uma infinidade de fatos espaciais que exigem a compreensão desta categoria, sejam eles referentes à cidadania ou não.

Assim, as reflexões sobre o lugar existentes no documento não ultrapassam a análise de fatos concretos, não ocorre uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o tema. A reflexão sobre o conceito de lugar fica restrita às discussões sobre a cidadania e esta última é explicada apenas como um fato concreto sem qualquer fundamentação teórica para sua compreensão como processo. Tanto é que dos sete itens propostos para tema, só abordam-se os três últimos que justamente são os que se referem aos exemplos concretos sobre cidadania como mencionamos anteriormente.

Muitos são os momentos em que detectamos no documento uma superficialidade teórica do ponto de vista da Geografia Humanista, mas consideramos que os apresentados são suficientes para reafirmar nossas convicções de que o ensino de Geografia que se propõe nos PCNs se faz teoricamente frágil,

podendo conduzir o professor a promover com o aluno uma análise superficial de sua realidade espacial.

Esperamos, assim, que esta pequena análise sirva para promover algumas reflexões entre os profissionais que atuam nesta área do ensino, no sentido de impulsionar a reformulação do conteúdo teórico-metodológico presente neste documento, na direção de um conteúdo mais comprometido com a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade social em que vive.

Considerações Finais

Diante da realidade social que hoje encontramos, entendemos que a educação escolar deve ser uma das modalidades de ensino capaz de proporcionar a formação de indivíduos que sejam capazes de se envolver ativamente na sociedade e de atuar para a transformação social.

Para isso, é necessário que a educação não queira apenas transmitir conhecimentos, mas que também seja capaz de proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolverem uma relação crítica com o conhecimento científico, permitindo-lhes a aquisição de uma consciência crítica e a capacidade de intervenção social.

Considerações Finais

Diante da realidade social que hoje vivenciamos, defendemos que a educação escolar deve ser uma das modalidades da prática social empenhada na formação de indivíduos que sejam capazes de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

Isto se fará a partir do momento em que a educação escolar garantir ao indivíduo bases sólidas de pensamento para que ele possa estabelecer uma relação consciente com sua realidade social. Essas bases sólidas de pensamento o indivíduo adquire no seu contato e na sua apropriação do conhecimento científico.



Somente a partir de uma relação consciente com o saber acumulado historicamente pela humanidade que o indivíduo desenvolverá razão e consciência para realizar uma leitura consistente e fundamentada de sua realidade, podendo detectar suas contradições e visualizar as possibilidades de construção de uma sociedade menos contraditória.

É neste contexto que situamos a Geografia escolar. Esta é uma disciplina que contribuirá de forma significativa para impulsionar o processo de transformação social, uma vez que constitui um dos ramos do conhecimento científico cujo corpo teórico se faz como importante instrumento de conscientização do indivíduo sobre sua realidade espacial.

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

Assim, partindo do pressuposto que nossos alunos são sujeitos sociais que estão inseridos em uma sociedade capitalista, entendemos que a conscientização do indivíduo sobre a realidade vivida deve necessariamente passar pela análise crítica do modo de viver capitalista. O que não significa que somos partidários político-ideológicos de outro tipo de realidade sócio-econômica existente no mundo e nem defensores de que o ensino de Geografia deva se prestar a um doutrinamento do aluno a favor desta outra realidade.

Trata-se de defender que o ensino de Geografia deve se comprometer em proporcionar ao aluno seu contato com conteúdos que realmente contribuam para formar a sua criticidade sobre o tipo de realidade vivida. Trata-se de defender a formação de indivíduos que sejam capazes de impulsionar o processo de transformação social em direção a uma sociedade mais humana na qual as conquistas sociais atingidas pelo conjunto da humanidade sejam estendidas a todos.



A conscientização do aluno acerca de sua realidade social via ensino de Geografia implica também o uso de uma metodologia de ensino que seja eficiente no estabelecimento de relações concretas entre o conhecimento ensinado e a realidade espacial vivida pelo aluno, ou seja, uma metodologia que proporcione um maior envolvimento do educando com os conteúdos e que os leve a encontrar-se como sujeito social ativo da realidade em que vive.

As reflexões que realizamos neste trabalho revelaram-nos que o uso desta metodologia deve ser permeado por um constante refletir do professor com o intuito de não deixar que a sua prática, diante da preocupação com um ensino cujos conteúdos se mostrem concretos ao aluno, fique reduzida a transmitir somente o conhecimento que se relacione com fatos que o aluno vivencia imediatamente em sua vida cotidiana, ou então, aqueles conteúdos que possuem uma utilidade prática. Isto pode levar o ensino de Geografia a um esvaziamento do seu papel no processo de formação do indivíduo consciente e, ao contrário do que se pretende, funcionar como um instrumento de formação de indivíduos passivos e acríticos diante da realidade social em que vive.

Ao reduzirmos o ensino de Geografia a uma transmissão de conteúdos que imediatamente se fazem significativos aos alunos estaremos atuando na direção da formação de indivíduos que compreendam a sua realidade a partir e unicamente do vivenciado. É preciso que esta disciplina coloque o aluno em contato com conteúdos que o façam enxergar sua realidade como uma totalidade que se compreende além do aparente e do vivido.

Baseada nestas convicções, a análise realizada do ensino que oficialmente se propõe para a área de Geografia nos PCNs, especificamente àquele destinado aos 3º. e 4º. ciclos do ensino fundamental levou-nos a constatar um fato que compromete o papel da Geografia escolar no processo de formação do indivíduo consciente.



Constatamos que houve a secundarização e até omissão de conteúdos da Geografia que são fundamentais para que o aluno enxergue a sua realidade para além do que ela aparenta. Assim ocorreu um empobrecimento teórico dessa área do ensino, a medida em que os conteúdos propostos e as orientações teórico-metodológicas existentes no documento, vão em direção a um ensino cuja análise da organização espacial da sociedade faz-se a partir e unicamente de seus aspectos mais superficiais, ou seja, daqueles que o aluno consegue constatar na sua vivência imediata.

Levando em consideração o modo autoritário como este documento tem chegado até a escola e o fato de que talvez este se constituirá no único referencial teórico-metodológico da maioria dos professores de Geografia, consideramos imprescindível a realização de reflexões envolvendo todos os que atuam nesta área do ensino, para que se esclareçam as limitações teórico-metodológicas existentes no conhecimento geográfico aí contido e os riscos que estas limitações representam para o processo de formação do indivíduo consciente e crítico sobre a realidade social em que vive.

É aí que encontramos significado para o nosso trabalho. Esperamos que ele contribua para estas reflexões e possa se constituir em um dos instrumentos de colaboração para a construção de um ensino de Geografia eficiente na formação de indivíduos que sejam capazes de se situar no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.

AGUIAR, A. M. *Didática da Escola Nova*. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968. Trad. e Notas de J. R. Dumasco Faria e Antônio D'Ávila.

ALMEIDA, R. D. *Perspectivas da Geografia Escolar no Brasil*. In: I CONGRESSO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1964, Águas de Lindóia. Anais II, v. VI, Águas de Lindóia, 1964, p. 107-110.

ANDRADE, M. C. *Conceitos e desdobramentos da Geografia*. Curitiba: Faperp, 1993.

Referências Bibliográficas

- ADAS, M. **Panorama Geográfico do Brasil: contradições, impasses e desafios socioespaciais**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. 13 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1966. Trad. e Notas de J.B. Damasco Penna e Antônio D'ávila.
- ALMEIDA, R.D. **Perspectivas da Geografia Escolar no Brasil**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, 9, 1998, Águas de Lindóia. Anais II, v.1/1, Águas de Lindóia. p.101-114.
- ANDRADE, M.C. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1993.

- ANDRADE, M.C. **Uma Geografia Para o Século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M.E.D.A. e LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- BECKER, F. "O que é Construtivismo?" **IDÉIAS**, n.º 20, p.87-92, 1993a.
- BECKER, F. **A Epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros- AGB. N.54, 1977.
- BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros-AGB. N. 77, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 5.ª. a 8.ª. Séries. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 5.ª. a 8.ª. Séries. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **-Parâmetros Curriculares Nacionais** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. V.5.
- CARLOS, A. F. A. e OLIVEIRA, A. U. (orgs). **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CARVALHO, D. **Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)**. Petrópolis: Vozes de Petrópolis, 1925.



- CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORREA, L. R. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CASTRO, I. E., GOMES, P. C. C., CORREA, L. R. (Orgs.) **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CHAGAS, V. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CINTRA, M. A. "Os Métodos ativos e a Escola Nova". In: CASTRO, D.M. (et.al). **Didática da Escola Média: teoria e prática**. São Paulo: Edibell, 1970. p.33-45.
- CLAVAL, P. "As abordagens da Geografia Cultural". In: CASTRO, I. E., GOMES, P.C.C., CORREA, L.R. (Orgs.) **Explorações Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.p.89-117.
- CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da U.F.S.C., 1999.
- COLESANTI, M.T.M. **O Ensino de Geografia através do Livro Didático no período de 1890 a 1971**. Rio Claro: UNESP, 1984. Dissertação (Mestrado).
- COLL, C. (et al). **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORREA, L.C. "Espaço, um conceito-chave da Geografia". In: CASTRO, I. E., GOMES, P.C. C., CORREA, L. R.(Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.p.17-47.



CORREA, R.L. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: DUARTE, N. (Org.). **O Professor e o Ensino-Novos Olhares- Caderno CEDES n.44**. Campinas: CEDES, p.85-106, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**. Araraquara: UNESP, 1999. Tese (Livre Docência).

EVANGELISTA, J. E. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; vol.7)

FERRAZ, C.B. A Institucionalização do ensino de Geografia no Brasil da primeira metade do século XX, in **Caderno Prudentino de Geografia. 17 Geografia e Ensino**. Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p.75-93,1995.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus,1995.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.20)



- GOMES, E. T. A . "Paisagem-registros de conceitos a partir da Geografia Alemã".
In: VASCONCELOS, P. A . e SILVA, S. B. (Orgs.). **Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1999. p. 121-143.
- GOMES, H. A Questão Ambiental: Idealismo e Realismo Ecológico. In: **TERRA LIVRE n.3- Geografia e Questão Ambiental**. São Paulo: Marco Zero, p.33-54, 1988.
- GONÇALVES, C. W. P. **Paixão da Terra: ensaios críticos de Ecologia e Geografia**. Rio de Janeiro: Socii, 1984.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.(Coleção Temas Atuais).
- GONÇALVES, C. W.P. " Reformas no Mundo da Educação/Reformas no Mundo"
In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.68-87.
- IBASE. **Carajás: o Brasil hipoteca o seu futuro**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- ISSLER,B. **A Geografia e os Estudos Sociais**. Presidente Prudente: FFCL, 1973. Tese (Doutorado).
- JOHNSTON, R.J. **Geografia e geógrafos**. São Paulo: DIFEL, 1986.
- KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz eTerra,1976. trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio.

- LIBÂNEO, J.C. **Os conteúdos escolares e a sua dimensão crítico-social.** Revista ANDE, Brasília, ano 5, n.11,p.7-8.
- LOURENÇO FILHO, M.B. **A Pedagogia de Rui Barbosa.** 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956.
- MASCARIN, S.R. "Refletindo sobre o ensino de Geografia neste final de século". In: Rufino, S.M.V.C. (org.). **O Ensino de Geografia. Caderno CEDES n. 39.** Campinas: Papirus, p.64-72, 1996.
- MIZUKAMI, M.G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, M. G. "Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina". In **Caderno de Pesquisa n.100,** São Paulo: Cortez/ FCC, p.37-48, 1997.
- MONBEIG, P. "A Geografia no Curso Secundário".In: **Boletim Geográfico.** Conselho Nacional de Geografia, n° 26, p.163-171, 1945.
- MORAES, A . C. R. **Geografia. Pequena História Crítica.** 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- MORAES, A . C. R. **Ideologias Geográficas.** 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec,1996. (Coleção Geografia: Teoria e Realidade)
- MORAES, A .C. R. "Geografia e Ideologia nos Currículos de 1º. Grau" IN: BARRETO, E.S.S.(org.).**Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados, 1998. p.163-192.(Coleção Formação de Professores)



- MOREIRA, R. **O Discurso do Averso**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda, 1987.
- MOREIRA, Rui.- **O que é Geografia**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; v.48).
- OLIVEIRA, A .U. "O Ensino de Geografia: Horizontes no Final do Século" In: **Boletim Paulista de Geografia n.72**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p.3-28. 1994a.
- OLIVEIRA, A . U. (org). **Para Onde Vai o Ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994b.
- OLIVEIRA, A . U. "Trajetória e compromissos da Geografia Brasileira" In: RUFINO, S.M.V.C. (org.).**O Ensinode Geografia. Caderno CEDES n. 39**. Campinas: Papirus, 1996, p.7-21.
- OLIVEIRA, A . U. "Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão" In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.37-43.
- OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo : reflexões sobre paradigmas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados,1996.
- OLIVEIRA, B. e DUARTE N. **Socialização do Saber Escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- PASSINI, E.Y.-**Alfabetização Cartográfica e o Livros Didático:uma análise crítica**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.



PEREIRA, D. et al. "A Geografia no 1º. Grau: Algumas Reflexões". In: **TERRA LIVRE, N.8 Prática de Ensino em Geografia**. São Paulo: AGB/ Marco Zero, p.121-135, 1991.

PEREIRA, D.A . C. "Geografia Escolar: Conteúdos e/ ou Objetivos?" In **Caderno Prudentino de Geografia n.17 Geografia e Ensino**, Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros, p.62-74, 1995.

POLONI, D.A .R. **A Política Educacional no Brasil e o Ensino de Geografia: caminhos e descaminhos**. São Paulo:USP, 1998. Tese (Doutorado).

PONTUSCHKA, N.N. **A Pesquisa no Ensino e Aprendizagem da Geografia**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO- ENDIPE, 9, 1998, Aguas de Lindóia. Anais II, v.1/2, 414-437.

PONTUSCHKA, N.N. "Parâmetros Curriculares Nacionais : tensão entre Estado e Escola" In: CARLOS A . F. A ., OLIVEIRA A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.11-18.

QUAINI, M. **A Construção da Geografia Humana**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983. Trad. Liliana Laganá Fernandes.

RIBEIRO, J. **O que é Positivismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMANELLI, O .O . **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.



- ROCHA, G. O .R. **A trajetória da Disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro(1837-1942).** São Paulo: PUC, 1996. Dissertação (Mestrado).
- RUA, J. **Para Ensinar Geografia.** Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.
- RUFINO, S.M.V.C.(Org.). **O Ensino de Geografia - Caderno CEDES n.39.** Campinas: Papirus, 1996.
- SANTOS, M. "Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método". In: **Boletim Paulista de Geografia N. 54.** São Paulo: A .G. B., p.81-99, Junho de 1977.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, 1978.
- SANTOS, M. **O Espaço Dividido.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço-Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- SÃO PAULO(ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Guia Curricular de Geografia: 1º. Grau.** São Paulo: SE/CENP, 1978.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino da Geografia: 1º.Grau.** São Paulo: SE/CENP, 1988.



SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 30 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. "Tendências e Correntes da Educação Brasileira". In: SAVIANI, D. (et al). **Filosofia da Educação Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p.19-45.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.40).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1995.(Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SAVIANI, D.-**A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1994.

SILVA, A . C. "Fenomenologia e Geografia". In: **REVISTA ORIENTAÇÃO** n. 7. São Paulo: Departamento de Geografia/ USP. p.53-56. 1986.

SOUZA A . B., VIEIRA R.A .A . **Poluição, Alienação e Ideologia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

SPÓSITO, M.E.B. "Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A . F. A ., OLIVEIRA, A .U. **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35.



- SUCHODOLSKI, B.- **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa: Livros Belo Horizonte, 1984.
- TERRA LIVRE, São Paulo: AGB/Marco Zero, n.2, 1987. **O Ensino da Geografia e Outros Temas**. 154p.
- TERRA LIVRE, São Paulo: AGB/ Marco Zero, n.3, 1988. **Geografia e Questão Ambiental**. 118p.
- TERRA LIVRE, São Paulo: AGB/Marco Zero, n.8, 1991. **Prática de Ensino de Geografia**. 164p.
- TERRA LIVRE, São Paulo: AGB, n. 14, 1999. **As transformações no Mundo da Educação: Geografia Ensino e Responsabilidade Social**. 128p.
- TUAN, Y.F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.
- VESENTINI, J. W. (org). **Geografia e Ensino: Textos Críticos**. Campinas: Papirus, 1989.
- VIGOTSKI, L.S.-**A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. LURIA, A .R., LEONTIEV.A .N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.
- VLACH, V.R.F. “ Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia”. In: VESENTINI, J. W.(org.) **Geografia e Ensino: textos críticos**. São Paulo: Papirus, 1989. p.149-60.
- VLACH, V.R.F.-**Geografia em Construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.



VLACH, V.R.F. "Metodologia do Ensino de Geografia". In **Caderno de Geografia**,
n.3, v.2. Belo Horizonte, p.41-52, julho de 1992.





unesp



12 13 14 15 16 17 18 19